

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FERNANDO RICARDO LOPES SILVA

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO
ENSINO REMOTO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO LUÍS DO
MARANHÃO

CURITIBA

2023

FERNANDO RICARDO LOPES SILVA

**AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO
ENSINO REMOTO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO LUÍS DO
MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Arlete Rosa

CURITIBA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

S586 Silva, Fernando Ricardo Lopes.

Avaliação de aprendizagem na prática pedagógica do ensino remoto em escolas municipais de São Luís do Maranhão / Fernando Ricardo Lopes Silva; orientadora Prof.^a Dra. Maria Arlete Rosa.

212f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2023

1. Avaliação de aprendizagem. 2. Prática pedagógica. 3. Ensino fundamental. 4. Ensino remoto. 5. São Luís.
I. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 371.26

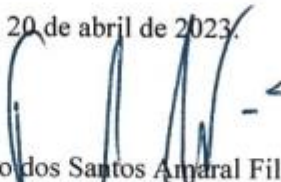
TERMO DE APROVAÇÃO

FERNANDO RICARDO LOPES SILVA

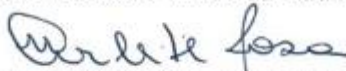
AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO REMOTO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 20 de abril de 2023.



Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho
Coordenador do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná

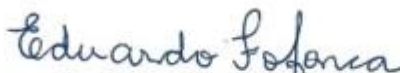


Orientadora: Prof. Dra. Maria Arlete Rosa
Universidade Tuiuti do Paraná
Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação

Membros da banca:



Prof. Dra. Elismara Zaias Kailer
Universidade Estadual de Ponta Grossa



Prof. Dr. Eduardo Fofonca
Universidade Tuiuti do Paraná

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (Paulo Freire).

AGRADECIMENTOS

À espiritualidade, nas diversas manifestações criadas pela humanidade, auxiliando e mantendo-me determinado, no enfrentamento dos desafios cotidianos, acreditando que a jornada terrestre precisa ter sentido.

À minha mãe, Antônia Lopes Silva; não aceitei a sua morte, vivo oscilações emocionais e mantenho-a viva em mim. Sigo os seus passos, acadêmico e profissional, como uma das formas de diminuir a saudade que um filho pode ter da mãe; nem o tempo conseguirá ressignificar os valiosos anos de convivência, dedicação e cuidado.

À minha avó, materna Rosete Mendes Lopes, apesar da sua partida para o plano espiritual, em vida foi afetuosa comigo. Guardo na memória com amor e gratidão os valiosos momentos vividos na sua companhia.

Aos parentes, amigos e outras pessoas mais próximas; em especial, aos familiares Mendes Lopes, aos companheiros de profissão da UEB Josué Montello, às professoras Claudia Regina Silva e Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira, por cada palavra de incentivo proferida por todos, ajudando acreditar ser possível concretizar este momento.

Às instituições Universidade Tuiuti do Paraná, Secretaria Municipal de Educação, as Unidades de Educação Básica Profa. Camélia Costa Viveiros, Professor Carlos Saads e Lindalva Teotônia de São Luís do Maranhão que contribuíram na concretização desta pesquisa acadêmica.

Aos professores e amigos de turma do Mestrado em Educação, com os quais vivenciamos com intensidade este momento, uma deferência ao amparo da orientadora Profa. Dra. Maria Arlete Rosa, pela sua capacidade intelectual e profissional, imprescindível na construção deste texto dissertativo.

RESUMO

Esta pesquisa trata da avaliação de aprendizagem na prática pedagógica dos professores do ensino remoto no 5º ano do Ensino Fundamental. A questão norteadora do estudo busca investigar: Como se constituiu a avaliação de aprendizagem na prática pedagógica do ensino remoto em escolas municipais do ensino fundamental de São Luís do Maranhão? O objetivo geral: compreender a avaliação de aprendizagem na prática pedagógica desenvolvida pelo professor, durante o ensino remoto em escolas municipais de São Luís do Maranhão. Justifica-se no contexto das ordens: pessoal (conhecimento avaliativo); prática (realidade avaliativa social); acadêmica (contribuição com o Ensino Remoto). As referências teóricas constam nos estudos numa abordagem para avaliação de aprendizagem Luckesi (2011; 2014; 2018), Brandalise (2020), Casali (2017), Stein (2022), Raphael (1998), Freire (1996), Souza (2020), Souza (2017), Fernandes (2006), Pereira (2016), Machado (2020), Justus (2020), Dalben (2004), Nadal (2012), Silva e Silva (2020), Roldão e Ferro (2015); para prática pedagógica Souza (2016) a partir dos seus estudos: Freire (1987), Vázquez (1990), Libâneo (2001), Franco (2015), Pistrak (2000), Marx (1978), Suchodolski (2002), Marx e Engels (1999), Marx (1996); para o ensino remoto Fiorentini e Moraes (2021), Lima (2021). A metodologia de pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, fundamenta-se em Severino (2016) para a interpretação dos dados de campo da pesquisa. As técnicas de coleta de dados foram: bibliográficas, documentais e entrevistas semiestruturadas com seis professores de três escolas da cidade de São Luís do Maranhão. Os resultados da pesquisa apontam que a avaliação de aprendizagem, na prática pedagógica no ensino remoto, apresentou dificuldades no uso de tecnologias; as dificuldades estruturais, econômicas e sociais estavam dentro de um contexto de crise sanitária, em razão da pandemia da Covid-19.

Palavras-chave: Avaliação de Aprendizagem. Prática Pedagógica. Ensino Fundamental. Ensino Remoto. São Luís.

ABSTRACT

This research deals with the evaluation of learning in the pedagogical practice of remote teaching teachers in the 5th year of Elementary School. The guiding question of the study seeks to investigate: How was the learning assessment constituted in the pedagogical practice of remote teaching in public elementary schools in São Luís do Maranhão? The general objective: to understand the evaluation of learning in the pedagogical practice developed by the teacher, during remote teaching in municipal schools in São Luís do Maranhão. It is justified in the context of orders: personal (evaluative knowledge); practice (social evaluative reality); academic (contribution to Remote Learning). Theoretical references are included in studies on an approach to learning assessment Luckesi (2011; 2014; 2018), Brandalise (2020), Casali (2017), Stein (2022), Raphael (1998), Freire (1996), Souza (2020) , Souza (2017), Fernandes (2006), Pereira (2016), Machado (2020), Justus (2020), Dalben (2004), Nadal (2012), Silva e Silva (2020), Roldão and Ferro (2015); for pedagogical practice Souza (2016) based on his studies: Freire (1987), Vázquez (1990), Libâneo (2001), Franco (2015), Pistrak (2000), Marx (1978), Suchodolski (2002), Marx and Engels (1999), Marx (1996); for remote teaching Fiorentini and Moraes (2021), Lima (2021). The research methodology with a qualitative approach, of a descriptive nature, is based on Severino (2016) for the interpretation of field research data. The data collection techniques were: bibliography, documents and semi-structured interviews with six teachers from three schools in the city of São Luís do Maranhão. The research results indicate that the learning assessment, in the pedagogical practice in remote teaching, presented difficulties in the use of technologies; the structural, economic and social difficulties were within the context of a health crisis, due to the Covid-19 pandemic.

Keywords: Learning Assessment. Pedagogical Practice. Elementary School. Remote Learning. Saint Louis.

RESUMEN

Esta investigación trata sobre la evaluación de los aprendizajes en la práctica pedagógica de docentes de enseñanza a distancia en el 5º año de la Enseñanza Fundamental. La pregunta orientadora del estudio busca investigar: ¿Cómo se constituyó la evaluación del aprendizaje en la práctica pedagógica de la enseñanza a distancia en las escuelas primarias públicas de São Luís do Maranhão? El objetivo general: comprender la evaluación del aprendizaje en la práctica pedagógica desarrollada por el docente, durante la enseñanza a distancia en escuelas municipales de São Luís do Maranhão. Se justifica en el contexto de los órdenes: personal (conocimiento evaluativo); práctica (realidad social valorativa); académico (contribución al aprendizaje remoto). Se incluyen referencias teóricas en estudios sobre un enfoque de la evaluación del aprendizaje Luckesi (2011; 2014; 2018), Brandalise (2020), Casali (2017), Stein (2022), Raphael (1998), Freire (1996), Souza (2020), Souza (2017), Fernandes (2006), Pereira (2016), Machado (2020), Justus (2020), Dalben (2004), Nadal (2012), Silva e Silva (2020), Roldão y Ferro (2015); para la práctica pedagógica Souza (2016) a partir de sus estudios: Freire (1987), Vázquez (1990), Libâneo (2001), Franco (2015), Pistrak (2000), Marx (1978), Suchodolski (2002), Marx y Engels (1999), Marx (1996); para la enseñanza a distancia Fiorentini y Moraes (2021), Lima (2021). La metodología de investigación con enfoque cualitativo, de carácter descriptivo, se basa en Severino (2016) para la interpretación de los datos de la investigación de campo. Las técnicas de recolección de datos fueron: bibliografía, documentos y entrevistas semiestructuradas con seis docentes de tres escuelas de la ciudad de São Luís do Maranhão. Los resultados de la investigación indican que la evaluación del aprendizaje, en la práctica pedagógica en la enseñanza a distancia, presentó dificultades en el uso de las tecnologías; las dificultades estructurales, económicas y sociales se dieron en el contexto de una crisis sanitaria, por la pandemia del Covid-19.

Palabras clave: Evaluación del Aprendizaje. Práctica Pedagógica. Enseñanza Fundamental. Enseñanza Remota. San Luís.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - RUBRICA DE ORIENTAÇÃO PARA PREENCHIMENTO DA FICHA DE ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL	73
QUADRO 2 - DADOS GERAIS DE HABITAÇÃO EM SÃO LUÍS – 2010.....	89
QUADRO 3 - INFRAESTRUTURA UEB PROFESSORA CAMÉLIA COSTA VIVEIROS	103
QUADRO 4 - INFRAESTRUTURA UEB PROFESSORA LINDALVA TEOTÔNIA NUNES	106
QUADRO 5 - INFRAESTRUTURA UEB PROFESSOR CARLOS SAADS.....	109
QUADRO 6 - PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA	112
QUADRO 7 - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL	117
QUADRO 8 - ATIVIDADES SÍNCRONAS E ASSÍNCRONAS.....	122
QUADRO 9 - SISTEMA PARA ADMINISTRAÇÃO E CONTROLE ESCOLAR .	128
QUADRO 10 - CONSELHO DE CLASSE.....	131
QUADRO 11 - ATIVIDADES AVALIATIVAS	139
QUADRO 12 - PROMOÇÃO	146
QUADRO 13 - A FICHA PLANO DE AULA QUINZENAL DO(A) PROFESSOR(A) DO ENSINO FUNDAMENTAL	152
QUADRO 14 - A FICHA AUTOAVALIAÇÃO DO ESTUDANTE DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	154
QUADRO 15 - A FICHA DE ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES.....	156
QUADRO 16 - OS PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS.....	162
QUADRO 17 - AS DIFICULDADES/DESAFIOS E POSSIBILIDADES	166

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - CIDADE SÃO LUÍS DO MARANHÃO	85
FIGURA 2 - LOCALIZAÇÃO DE SÃO LUÍS NO MARANHÃO	85
FIGURA 3 - LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS NA ILHA DE UPAON-AÇU	86
FIGURA 4 - BAIRROS DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO	91
FIGURA 5 - PERFIL DA AMOSTRA UEB PROFA. CAMÉLIA COSTA VIVEIROS / UEB PROFESSOR CARLOS SAADS / UEB LINDALVA TEOTÔNIA NUNES	100
FIGURA 6 - DEPENDÊNCIAS DA UEB PROFESSORA CAMÉLIA COSTA VIVEIROS	102
FIGURA 7 - DEPENDÊNCIAS DA UEB PROFESSORA LINDALVA TEOTÔNIA NUNES	105
FIGURA 8 - DEPENDÊNCIAS DA UEB PROFESSOR CARLOS SAADS.....	108

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - PIRÂMIDE ETÁRIA. SÃO LUÍS – 2010.....	88
GRÁFICO 2 - PROJEÇÃO POPULACIONAL DE SÃO LUÍS, ATÉ 2033	88

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - POPULAÇÃO SEGUNDO SITUAÇÃO DE DOMICÍLIO, SEXO E TAXA GEOMÉTRICA DE CRESCIMENTO. SÃO LUÍS, 2000 E 2010.....	87
TABELA 2 - TIPO DE DOMICÍLIO EM SÃO LUÍS – 2000 - 2010	90
TABELA 3 - DADOS IBGE SOBRE EDUCAÇÃO SÃO LUÍS DO MARANHÃO .	92

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CRESOL	Cooperativas de Crédito Rural com Interação Solidária
COVID	Coronavírus
DIIE	Departamento da Informação e Inteligência Econômica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MAIA	Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento Sem Terra
PNE	Plano Nacional de Educação
PMSL	Prefeitura Municipal de São Luís
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SEPLAN	Secretaria Municipal de Planejamento e Desenvolvimento
SISLAME	Sistema para Administração e Controle Escolar
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	20
2.1	AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM	21
2.2	PRÁTICA PEDAGÓGICA	41
2.3	ENSINO REMOTO.....	55
3	A POLÍTICA EDUCACIONAL COMO DETERMINAÇÃO EXTERNA DA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO REMOTO EM ESCOLAS	61
3.1	REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	63
3.2	AS DETERMINAÇÕES EXTERNAS DA AVALIAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO REMOTO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO	66
3.2.1	Documento orientador para a avaliação da aprendizagem no período de atividades não presenciais/2020	68
3.2.2	Os instrumentos avaliativos para ensino remoto.....	71
4	CONTEXTO DA PESQUISA – PROCEDIMENTO METODOLÓGICO, PERFIL DO MUNICÍPIO E REDE DE ENSINO DE SÃO LUIS DO MARANHÃO	76
4.1	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	76
4.2	PERFIL DO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO.....	84
4.3	REDE MUNCIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO	91
5	AVALIAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO REMOTO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO	99
5.1	AS ESCOLAS – LOCAL DE PESQUISA	99
5.2	PERFIL DO PROFESSOR PARTICIPANTE DA PESQUISA	110
5.3	AS DETERMINAÇÕES INTERNAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	115
5.3.1	Avaliação diagnóstica inicial.....	116
5.3.2	Atividades síncronas e assíncronas	122
5.3.3	Sistema para Administração e Controle Escolar	127
5.3.4	O Conselho de Classe	130

5.3.5	Atividades avaliativas.....	139
5.3.6	Promoção	145
5.3.7	A ficha plano de aula quinzenal do docente do ensino fundamental.....	151
5.3.8	A ficha autoavaliação do estudante do ensino fundamental	153
5.3.9	A ficha de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes	156
5.4	OS DESAFIOS – LIMITES E POSSIBILIDADES DA AVALIAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLAS MUNICIPAIS NO ENSINO REMOTO DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO	160
5.4.1	Os pontos positivos e negativos	162
5.4.2	As dificuldades/desafios e possibilidades	166
6	CONCLUSÕES.....	185
	REFERÊNCIAS.....	189
	APÊNDICES	196
	APÊNDICE A – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	197
	APÊNDICE B – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO AO COMITÊ DE ÉTICA	198
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	202
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS DAS PERGUNTAS PARA SEREM REALIZADAS COM OS PROFESSORES DO 5º ANO DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROFESSORA CAMÉLIA COSTA VIVEIROS, PROFESSOR CARLOS SAADS E LINDALVA TEOTONIA NUNES.....	206
	APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA E AUTORIZAÇÃO	210
	APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA FOTOS E FILMAGENS.....	211

1 INTRODUÇÃO

A prática pedagógica a partir da avaliação de aprendizagem realizada pelos professores no ensino remoto do 5º ano do Ensino Fundamental interliga-se às práticas sociais, criando uma conexão na qual a relação de convivência humana passa a ser concebida a partir de ações, elementos econômicos, culturais, ideológicos, políticos, entre outros, desvelando perspectivas plurais que reverberam em transformações e permitindo diálogos que moldam, entre muitas outras coisas, identidades. A prática pedagógica, em especial, pauta-se em alguns pilares, tais como estratégias pedagógicas e fatores políticos, emaranhados em ações exercidas por atores diversos envolvidos no contexto.

Um desses pilares, no processo pedagógico, diz respeito à avaliação de aprendizagem. Esta trata-se de um importante instrumento no processo educativo, que tem caráter diagnóstico, podendo conduzir principalmente ao progresso do ensino e aprendizagem ou mesmo fragilizá-lo. Sua complexidade demanda atenção por parte dos envolvidos diretamente na comunidade escolar, sobretudo pelo fato de que este pode ser determinante na vida dos estudantes.

Desse modo, considerando a conjuntura pandêmica em decorrência da infecção pelo novo coronavírus, causador da Covid-19 no ano de 2020, aqui no Brasil, as aulas que tradicionalmente aconteciam presencialmente passaram a ser ministradas em modalidade remota, a fim de evitar o contágio com a patologia. Logo, novas formas de ensinar e aprender precisaram ser reformuladas e, na cidade de São Luís do Maranhão, algumas providências nesse sentido foram tomadas.

Todavia, o ensino público, em meio a fragilidades comuns, evidenciou muitas dificuldades com a modalidade remota de ensino, desde a inacessibilidade às tecnologias até a própria prática pedagógica nessa nova conjuntura. No cenário escolar, muitas inquietações surgiram e ainda permanecem, mesmo após o encerramento das aulas remotas e, entre estas, uma norteou esta pesquisa: Como se constituiu a avaliação de aprendizagem na prática pedagógica no contexto do ensino remoto em escolas municipais do ensino fundamental de São Luís do Maranhão?

A fim de responder a essa pergunta, coloca-se como objeto da pesquisa a avaliação de aprendizagem, na prática pedagógica, tendo como objetivo principal, neste trabalho, compreender a avaliação de aprendizagem desenvolvida pelos (as) professores (as), durante o ensino remoto, em escolas municipais de São Luís do Maranhão, destacando-se como objetivos considerado no geral: compreender a avaliação de aprendizagem na prática pedagógica desenvolvida pelo professor, durante o ensino remoto em escolas municipais de São Luís do Maranhão e os específicos: a) contextualizar as escolas municipais e o perfil dos (as) professores (as) pesquisados de São Luís do Maranhão; b) caracterizar as determinações da avaliação de aprendizagem, na prática pedagógica, no ensino remoto, em escolas municipais de São Luís do Maranhão; e, por fim, c) identificar os desafios, limites e possibilidades da avaliação de aprendizagem na prática pedagógica, em escolas municipais de São Luís do Maranhão.

A metodologia deste trabalho foi, inicialmente, trazer o contexto da pesquisa de onde está se originou, considerando alguns aspectos históricos da cidade de São Luís do Maranhão, entre outros dados. Na descrição metodológica, ressalta-se a característica bibliográfica, sendo elencada uma base teórica que debateu a questão da prática pedagógica, no que diz respeito à avaliação, entre outros temas relevantes no percurso deste estudo.

Se configurou ainda, em pesquisa de campo, na qual foram entrevistados um total de seis docentes, sendo dois de cada, das três escolas municipais da cidade de São Luís, MA. Vale mencionar que a coleta de dados foi baseada a partir das orientações contidas no documento *Avaliação da Aprendizagem no Período de Atividades Não Presenciais* (2020), elaborado pela SEMED.

Este trabalho está dividido em seis seções, logo, excetuando-se a introdução, metodologia e as conclusões; possui quatro partes, sendo o primeiro: “Avaliação de aprendizagem: considerações teóricas”, que abrange fundamentação teórica sobre a avaliação de aprendizagem, prática pedagógica e o ensino remoto, no seu alcance considerando o processo educativo. Neste, o contexto da avaliação de aprendizagem é tratado como uma ferramenta determinante que o docente manuseia, no espaço escolar, e que deve receber atenção.

A segunda parte “A política educacional como determinação externa da avaliação de aprendizagem, na prática pedagógica no ensino remoto em escolas”, a partir dos pontos: regulamentação do ensino remoto para o ensino fundamental; as determinações externas da avaliação, na prática pedagógica do ensino remoto, em escolas municipais de São Luís do Maranhão, documento orientador para avaliação da aprendizagem no período de atividades não presenciais/2020 e os instrumentos avaliativos para o ensino remoto.

Ainda nessa parte, elencam-se discussões sobre as orientações atuais da legislação nacional e local que regem a educação, demarcando a importância da organização escolar, nesse sentido, discorrendo-se como esta pode ser determinante à vida dos estudantes, numa perspectiva individual, mas também à toda comunidade escolar, no coletivo.

A terceira parte, é apresentada em uma perspectiva discursiva, onde os dados coletados são analisados. Intitulado “Contexto da pesquisa – procedimento metodológico, perfil do município e da rede de ensino de São Luís do Maranhão, a partir das subpartes: procedimentos metodológicos; perfil do município de São Luís do Maranhão; rede municipal de ensino de São Luís do Maranhão. Configura-se por reflexões necessárias à área da educação, em especial da rede pública de ensino de São Luís/MA.

A quarta parte, intitulada: “Avaliação na Prática Pedagógica no ensino remoto em Escolas Municipais do Ensino Fundamental de São Luís do Maranhão” é composta pelas seguintes subpartes: as escolas – local de pesquisa; o perfil do professor participante da pesquisa; as determinações internas da prática pedagógica tratando: avaliação diagnóstica inicial, atividades síncronas e assíncronas, o SISLAME, o conselho de classe, atividades avaliativas, promoção, as fichas (plano de aula quinzenal do(a) professo(a) do ensino fundamental, autoavaliação do estudante do ensino fundamental e de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes).

Traz ainda, em seu bojo, os desafios – limites e possibilidades da avaliação de aprendizagem, na prática pedagógica em escolas municipais no ensino remoto de São Luís do Maranhão, sobre os pontos positivos e negativos; as dificuldades/desafios e

possibilidades que ocorreram ao longo do processo de ensino e aprendizagem, no qual os docentes pesquisados desenvolveram a sua prática pedagógica, no ensino remoto.

Nas conclusões são indicadas evidências como achados de pesquisa: a pesquisa mostrou que ocorre dificuldades, quanto ao uso das tecnologias, durante o período de pandemia, algumas fragilidades foram encontradas, em especial, no elemento da avaliação de aprendizagem. Muitos alunos em situações de fragilidades econômicas não conseguiram acompanhar as aulas. Alguns relatos de professores (as) demonstram, até aqui, que não houve suporte por parte de SEMED de São Luís, pois alguns docentes usaram telefones e aparelhos pessoais, para desenvolver suas aulas.

2 AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Nesta parte busca-se indicar referências de estudos já realizados, para fundamentar a compreensão da concepção de avaliação e avaliação de aprendizagem, através das subpartes: avaliação de aprendizagem; prática pedagógica e o ensino remoto.

Tais estudos e autores contribuem para a reflexão sobre a prática pedagógica docente, diante da sua atuação no período do ensino remoto. No Brasil, o período da pandemia da Covid-19 possibilitou que o (a) professor (a) desenvolvesse uma visão diferenciada sobre práticas avaliativas do processo de ensino e aprendizagem dos discentes, pelo fato das determinações do ensino remoto, mediado pelo universo virtual.

A partir do documento *Avaliação da Aprendizagem no Período de Atividades Não Presenciais* (2020), proposto pela SEMED, se discute no tópico avaliação de aprendizagem, focado nas questões avaliativas, priorizadas pela rede de ensino sobre: avaliação diagnóstica inicial, atividades síncronas e assíncronas, promoção, fichas (plano de aula quinzenal do docente do ensino fundamental, autoavaliação do estudante e acompanhamento da aprendizagem dos estudantes), conselho de classe, SISLAME, atividades avaliativas.

O estudo aborda ainda, fundamentos para a compreensão da concepção de avaliação e de avaliação de aprendizagem. Também, busca apresentar subsídios sobre o entendimento da prática pedagógica, com destaque para a abordagem de Souza (2016) em que considera a prática pedagógica como uma prática social.

Por isso, se faz necessário sistematizar as considerações teóricas sobre a avaliação de aprendizagem, ao pontuar reflexões acerca da avaliação de aprendizagem, da prática pedagógica e do ensino remoto. As considerações teóricas, ao tratar das práticas pedagógicas estão articuladas a determinantes externos e internos, propostos por Souza (2016) e outros pensadores mencionados, a partir das suas análises.

Para o ensino remoto, contextualiza-se com avaliação de aprendizagem, através da prática pedagógica ocorrido nesse período em que a referida pesquisa priorizou como abordagem teórica a produção textual “Jogos digitais, tecnologias e educação [recurso eletrônico]: reflexões e propostas no contexto da Covid-19 (2021), tendo como organizadores Cavalcante; Francisco e Ferreira.

A partir dessa produção textual, foram selecionados os seguintes temas: a educação na pandemia da Covid-19: para além do ensino remoto emergencial; aprender e ensinar em tempos de pandemia: desafios e possibilidades; a pandemia da Covid-19 e as atividades pedagógicas não presenciais centralizadas no uso de tecnologias digitais de informação e comunicação; disciplina educação e diversidade em tempo de pandemia: ressignificando estratégias de ensino – aprendizagem e avaliação.

2.1 AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Na pesquisa, a partir da referência bibliográfica: Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico (2011), ao pensar sobre o ato de avaliar a aprendizagem na escola, considera os alunos numa definição da sua compreensão e de seus procedimentos.

De acordo com Luckesi (2011, p. 294) faz-se necessário o acompanhamento do processo de aprendizagem, na perspectiva da avaliação diagnóstica inicial, para a obtenção do sucesso educativo do aluno; este autor afirma que as modalidades de avaliação de acompanhamento e da certificação da aprendizagem serão aliadas, na busca do sucesso da ação educativa. Sua função é subsidiar o sucesso de todos, de educadores e de educandos, assim como, por consequência, do sistema de ensino.

No acompanhamento avaliativo já relatado nas entrevistas feitas com os docentes pesquisados, outro elemento teórico para avaliação diagnóstica inicial, também pode auxiliar o (a) professor (a), na compreensão dessa importante prática pedagógica, para o ensino e aprendizagem na escola, como por exemplo, refleti-la a partir avaliação educacional.

Ao questionar: Qual a compreensão do conceito do valor em avaliação educacional? Buscou-se nos estudos de Brandalise (2020) que ao mencionar Casali (2007) quando este considera quatro aspectos importantes, para a resposta desse questionamento. Segundo Casali (2007) os aspectos são: os valores históricos e culturalmente construídos, o valor da própria avaliação, valor em avaliação de caráter social e os valores do sujeito, da cultura e para humanidade.

São questões importantes que devem estar sendo refletidas, por parte dos docentes, quando pensarem a avaliação diagnóstica inicial, não esquecendo, do ponto de vista da sua execução, que esta avaliação pode se fazer presente na escola do ensino fundamental, para auxiliar especialmente o (a) professor (a), tendo como premissa a compreensão de que este pode identificar os conhecimentos existentes nos estudantes, ou seja, o aquilo que os estudantes já sabem e a partir desse ponto, poder planejar melhor suas aulas, até mesmo produzir instrumentos avaliativos adequados, dentro de uma perspectiva histórica, social e cultural, constatada no contexto escolar.

Ao retomar os aspectos de Casali (2007), no tocante aos valores históricos e culturalmente construídos, o docente deve ter a consciência de pensar na avaliação, acreditando que esses aspectos são capazes de transformação, ou seja, a avaliação educacional é também histórica e cultural. Conforme o pensador, a avaliação é um meio para a realização da vida, ou seja, não tem um fim em si mesma ou apenas ao final de um processo, mas é histórica e socialmente construída.

O valor da própria avaliação, proposto por Casali (2007), refere-se à atenção dada pelo (a) professor (a), em relacionar com a vida do maior número de pessoas, com justiça social; pensando dessa forma, será incluso numa mediação de maior valor, tendo o caráter, como característica, para a promoção de todos os indivíduos na sociedade.

Para o aspecto valor, em avaliação de caráter social, Casali (2007), observa a questão do caráter social que, conseqüentemente, vai para além da avaliação dos conteúdos disciplinares ou conhecimentos prévios específicos, atuando também, na função de socialização, onde envolva as qualidades da comunicação, cooperação e responsabilidade.

Casali (2007) destaca, por fim, acerca do aspecto dos valores do sujeito, da cultura e para humanidade, colocando que é importante adequar diante de três âmbitos relacionados aos valores para o sujeito, para a cultura e dos valores para a humanidade. O autor reafirma o pensamento da avaliação, enquanto específico da avaliação diagnóstica inicial, como uma prática social que se refere aos processos de construção de sentidos, significados e conhecimentos sobre diferentes contextos e realidades sociais, para diversos sujeitos.

Luckesi (2014), ao questionar as notas escolares e debater a questão das distorções e possibilidades, no contexto das notas escolares, questiona como se registraria o testemunho da qualidade da aprendizagem, afirmando que seja necessário o repensar, por parte da escola, as atividades síncronas e assíncronas, considerando os elementos avaliativos que envolvem os registros escolares, os planejamentos, os instrumentos das coletas de dados, as notas escolares e os seus resultados.

Conforme Luckesi (2014, p.105), ao direcionar as suas análises, a respeito dos elementos avaliativos anteriormente mencionados, deixa evidente que a capacidade de observar a realidade é bastante restrita e que demanda recursos que a ampliem, subsidiando uma satisfatória coleta de dados, que, por sua vez, propicia uma boa descrição da realidade.

Outro ponto fundamental destacado por Luckesi (2014) traz à baila a questão da promoção, isto é, a forma como os alunos tratam as notas avaliativas, bem como das deficiências dos estudantes e aprendizagens satisfatórias. Esses procedimentos escolares, ou seja, os atos, em face das situações que envolvam esses elementos escolares “deveriam deixar de ser “Nós ensinamos, eles decidem se aprendem ou não”, para ser “Nós ensinamos e efetivamente eles aprendem porque investimos em sua aprendizagem” (LUCKESI, 2014, p. 98).

Os assuntos, envolvendo as atividades síncronas e assíncronas, assim como, a promoção, presentes no documento avaliativo da rede municipal para orientação, em especial do (a) professor (a), quanto a essa prática pedagógica avaliativa.

Numa visão geral, conceitualmente as atividades síncronas são aquelas realizadas por professores (as), onde estes transmitirão ao vivo, suas aulas, com a utilização de plataformas, como por exemplo, a plataforma Zoom, durante um período que poderá ser semanal ou quinzenal. Quando se trata de atividades assíncronas que consistem nas funções dos docentes, em disponibilizarem os materiais para os estudantes, como por exemplo, tarefas, questionários, textos, vídeos, links, entre outros que estejam relacionados a esses materiais, em cada componente curricular.

Anteriormente, diante dessa visão conceitual do que são as atividades síncronas e assíncronas, as respostas dadas nas entrevistas, pelos docentes pesquisados, fazem referência, numa perspectiva geral que, nas atividades síncronas, houve

dificuldades de acesso à internet, bem como, aos recursos tecnológicos. No que concerne às atividades assíncronas, os (as) professores (as) relataram a execução, a partir dos materiais impressos, disponibilizados pela escola e com número inexpressivo de responsáveis para buscar esse material na escola.

Com base nas dificuldades relatadas, o destaque dado nesse item que trata da avaliação de aprendizagem: considerações teóricas, acentua-se o aprofundamento epistemológico das atividades síncronas; na oportunidade, acrescenta-se como extensão de complementação reflexiva, as atividades assíncronas, através dos relatos dos docentes pesquisados, nas entrevistas, enquanto possibilidade epistemológica.

A análise realizada a partir do pensamento de Stein (2022, p. 48) ao discorrer acerca das dificuldades identificadas na condição do processo de ensino e aprendizagem, no ensino remoto, executado a partir de atividades síncronas, toma como base Vygotsky (1991), para refletir sobre as dificuldades dos (as) professores (as), ao enfrentarem as dificuldades surgidas, durante a pandemia da Covid-19, na tentativa de mediar a falta de alunos no engajamento das aulas *on-line*, síncronas, seja pela desmotivação dos alunos ou mesmo pela falta de infraestrutura, como foi relatado pelos participantes da pesquisa.

Para Stein (2022, p. 48), a pandemia deixou antever um baixo engajamento, evidenciado pela reticência dos alunos em ligar a câmera, nas aulas síncronas, pelo rendimento menor das aulas e pela evasão dos alunos, ao longo do curso. Com isso, atentou-se para a necessidade de se repensar a estrutura das aulas, para se tornarem mais dinâmicas.

O repensar a modalidade que perpassa todos os envolvidos, no processo da educação sistematizada, com as suas devidas responsabilidades, para a garantia, como, por exemplo, na execução das atividades síncronas e assíncronas. O autor destaca que deve haver, além da motivação dos alunos, uma infraestrutura adequada, assim como, uma mediação significativa que esteja apoiada por tecnologia, para que docentes e discentes possam ter um bom domínio dos recursos tecnológicos utilizados; acrescenta-se ainda, a consciência por parte do (a) professor (a), sobre o reconhecimento do momento propício da atuação, para o engajamento na promoção da aprendizagem.

Tais condições poderão ser refletidas no sentido da promoção dos estudantes e, conforme entrevistas realizadas com os docentes pesquisados, as quais suscitaram

reflexões pertinentes para a abordagem, que se referem à promoção dos estudantes para que fosse realizado o cálculo da avaliação de cada período letivo, por componente curricular.

Numa visão geral nos relatos dos (as) professores (as), acerca do assunto constata-se as seguintes reflexões: a promoção seguiu as orientações da SEMED; alguns estudantes promovidos não participaram do processo de ensino e aprendizagem; foram dois anos improdutivo, avaliar é essencial e determinados alunos não alcançaram capacidades necessárias, o que se deu a partir de dificuldades de acesso à internet, entre outros aspectos.

Diante desse contexto, em que se deu a promoção do 5º ano do ensino fundamental, no período do ensino remoto, em 2021, nas escolas pesquisadas, torna-se importante situar também, a questão da avaliação, para ampliação das reflexões acerca do assunto.

Apesar de alguns relatos fora da proposta do que seria uma avaliação adequada, no sentido de aprovação do aluno, sem a devida avaliação, pautada em critérios adequados para tal condição, mesmo no momento da crise sanitária, devido à Covid-19 que a colocou numa nova perspectiva.

A avaliação, embora em uma condição presencial ou virtual, ainda continua sendo um importante elemento, dentro do processo de ensino e aprendizagem, para auxiliar na escola, pois, mesmo relatos que fazem referência à “promoção” de estudantes, sem a aquisição cognitiva das capacidades mínimas previstas num determinado componente curricular, destacam sua importância. Ainda assim, no contexto avaliativo, há necessidade de se ressignificar o espaço educativo, para que este seja diferenciado, contribuindo para a ação pedagógica, para que ocorra seu aprimoramento, de acordo com a realidade escolar, conforme autora descreve:

A avaliação só ganhará significado diferente quando passar a contribuir para nortear a ação pedagógica. Dessa forma, ela será também aprimorada, pois, se a educação é entendida como processo ininterrupto, cada ato é refletido, o que contribui para seu aperfeiçoamento e do ato posterior, adequando-os à situação concreta. Só assim a avaliação se torna um ato político, no sentido de atuar de acordo com a realidade de cada escola e de colaborar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem (RAPHAEL, 1998, p. 125).

Nesse entendimento descrito por Raphael (1998), a autora, remete à necessidade e constatação da importância da avaliação, em todas as situações que envolvam a aprendizagem, seja de forma positiva ou negativa. Numa realidade que se impõe na constante investigação, sobre as causas do sucesso ou fracasso escolar, devem ser buscadas estratégias para melhoria na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, através de sustentação teórica que possa interferir no processo.

Outra questão observada, diz respeito à importância do acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem por parte do (a) professor (a), fazendo uso das fichas: plano de aula quinzenal do docente do ensino fundamental, autoavaliação do estudante do ensino fundamental e de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, de maneira sistematizada, foram fundamentais para percepção dos instrumentos de coleta de dados, a avaliação e investigação científica, a perspectiva metodológica, a promoção e os conteúdos escolares. Percepção pensada a partir do estudo de Luckesi (2014, p. 79) acredita que, sem a denominada “sistematicidade”, não se saberá se o educando se apropriou do que era necessário ter aprendido [...]”.

Com relação às fichas mencionadas anteriormente, estas também serviram de análise como uma das questões, na entrevista semiestruturada, aplicadas para os docentes pesquisados; pôde ser observado nas perguntas relacionadas às fichas, para os (as) professores (as) pesquisados, as quais tiveram como intencionalidade saber quais foram suas experiências, os cenários e as características avaliativas, vivenciadas por estes, a partir da utilização, considerando a estrutura dessas fichas.

Em uma visão geral, baseada nas respostas dos profissionais pesquisados, com base nas fichas, tem-se externalizado pelos mesmos, as concepções que envolvem o plano de aula quinzenal do (a) professor (a) do ensino fundamental, da seguinte forma: intencionalidade não havia sido alcançada, modelo ineficiente, ausência de contemplação de todos os alunos, executar via *WhatsApp*, orientações da coordenação facilitada e consolidação habilidades, entre outros.

Para a ficha plano de aula quinzenal do docente do ensino fundamental, propõe organizar de forma sistemática, a unidade temática que será socializada com o aluno, a partir do objeto de conhecimento, dos objetivos específicos, relacionados aos

conteúdos, das habilidades, das situações didáticas e finalmente da avaliação, sendo necessário avaliar cada habilidade, de acordo com o que ela determina.

Desse modo, destaca-se a necessidade de habilidade, por parte do docente, para realizar um plano de aula, utilizando referenciais teóricos que estejam em sintonia com uma proposta de educação, fundamentada em ensinamentos; ou seja, ensinar é uma especificidade humana. Ao sintonizar no pensamento de Freire (1996) quando este dispõe que, o ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica e que deve haver disponibilidade para o diálogo.

Ao reconhecer que a educação é ideológica, Freire (1996) acreditou no poder dela, pois a ideologia pode causar “ensurdecimento”, segundo o pensador:

O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra, mas não o divisamos bem. A própria “miopia” que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra. Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida. A capacidade de penumbrar a realidade, de nós “miopizar”, de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça no fim do século (FREIRE, 1996, p. 126).

Acredita-se ser uma percepção necessária, do ponto de vista da compreensão do (a) professor (a), mesmo ao realizar o seu plano de aula, numa perspectiva virtual, precisa ter a noção de quais conhecimentos deverão ser organizados, sistematizados nas aulas destinadas a seus alunos. Tendo no exercício da consciência crítica, se estará servindo apenas à reprodução ideológica da sociedade contemporânea com fortes características de desigualdades sociais, econômicas, culturais, entre outros aspectos ou fazendo da construção dos seus planos, sendo uma importante ferramenta para desenvolver o despertar dos alunos para sua realidade social, por parte do (a) professor (a), que perpassa pela disponibilidade do diálogo, ou seja, não basta somente realizar o plano de aula, mas, saber dialogar com o seu aluno, tarefa a ser realizada, pelo (a) professor (a), ao socializar sua aula ou atividade, seja na modalidade presencial ou virtual.

Destaca-se que, a partir das diferenças na forma de construções cognitivas dos saberes contidos nos componentes curriculares, com o diálogo entre docente e discente tem-se a possibilidade em saber como ambos concordam ou divergem, em relação às ideias sobre determinado conhecimento. A partir dessa divergência de ideias que são construídas nas relações humanas, em específico, no processo de ensino e aprendizagem, Freire (1996, p. 135) comenta que: “É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas”.

Sendo assim, ensinar exige querer bem os educandos, o querer iniciado desde a elaboração das ideias que estarão presentes num determinado plano de aula, deve contar com a capacidade e experiência pedagógica do (a) professor (a). Pois, para Freire (1996, p. 142) “é digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto pelo querer bem e o gosto da alegria sem os quais a prática educativa perde o sentido”.

Pôde ser constatado na pesquisa, mesmo diante das adversidades ocorridas no período do ensino remoto, nas escolas pesquisadas em São Luís do Maranhão, em turmas do 5º ano, do ensino fundamental, na relação estabelecida entre professor (a), aluno (a), escola, secretaria de educação, mediados pelos documentos orientadores, para essa modalidade de ensino, que a capacidade e experiência pedagógica dos envolvidos, no processo de ensino e aprendizagem, fez a diferença.

Em relação à ficha autoavaliação do estudante do ensino fundamental, esteve presente nas falas dos docentes pesquisados: não terem tido acesso ao documento, mas, apenas ao mapeamento, bem como dificuldade no preenchimento e na elaboração de atividades para a recuperação de alunos, entre outras.

Ao se estabelecer relações entre a ficha autoavaliação do estudante do ensino fundamental e a concepção teoria de autoavaliação, Souza (2020, p. 45) na abordagem da autoavaliação de aprendizagem, proporciona formas de pensar a avaliação diferenciada, desenvolvida durante a aprendizagem dos estudantes, ou seja, em “seu processo de ensino e aprendizagem que passa a ser considerado para além do caráter somativo, ao final de cada período letivo”. Deste modo, a avaliação passa a ser centrada nos estudantes como elemento fundante, para a qualidade das aprendizagens.

A subjetividade avaliativa deve ser então considerada, enquanto qualidade buscada nas aprendizagens dos estudantes, a fim de torná-lo mais participativo; outro aspecto importante é a não existência de neutralidade na avaliação, o que deve acontecer de forma ativa. De acordo com autor quando dispõe que:

Avaliação não é neutra e, ao refletir-se sobre métodos de avaliação, é importante levar em conta que a educação é influenciada por diferentes fatores externos e internos. Então, para pensar-se a autoavaliação, é necessário refletir sobre questões de ordem macro e micro, pois todos os níveis interferem no ensino e na aprendizagem e podem contribuir ou prejudicar uma formação ativa, consciente e crítica (SOUZA, 2017, p. 45-46).

Essa perspectiva avaliativa para a aprendizagem escolar, coloca os estudantes no campo do diálogo, tendo o seu sentido emancipatório, pois estes terão condições cognitivas de refletir e registrar as percepções acerca de si, e qual caminho devem seguir, a partir destas. Luckesi (2011) já havia pensado sobre a autoavaliação como uma prática formativa, dentro do processo de ensino e aprendizagem do estudante, acreditando ter uma complexidade de pensamentos que são construídos, tanto individualmente como coletivamente, provocando o exercício da consciência.

Numa consciência que possibilita ao estudante, realizar a autoavaliação, em uma perspectiva que o leve a entender as próprias fragilidades, identificando também, quais foram os seus sucessos, para gerenciar suas ações, com vistas ao alcance e aperfeiçoamento de seu desenvolvimento de aprendizagem. Certamente, o estudante irá adquirir essa consciência, no espaço da avaliação formativa. Fernandes (2006) acredita que a avaliação formativa, quando está perpassada pela autoavaliação favorece a materialização de um espaço mais democrático, porque facilita o sucesso escolar do estudante.

Nesse contexto avaliativo direcionado para a aprendizagem escolar, o(a) professor (a) assume um papel fundamental na avaliação que poderá ser usada como ferramenta de aprendizagem para os estudantes, pois, quando suscitada a partir de momentos significativos, a autoavaliação instiga os estudantes a tomarem notas de diferentes maneiras, durante as aulas, o que possibilita o estudar para as avaliações, nos diversos componentes curriculares.

Os momentos significativos não podem ser esquecidos ao olhar do (a) professor (a), para os estudantes, procurando reconhecer suas diferenças e

peculiaridades. Pereira (2016) descreve o ato de avaliar, passando uma ideia para o estudante daquilo que deverá aprender; dessa forma, ao centrar no estudante, o docente reconhece suas diferenças, proporciona reflexões, valoriza experiências, conhecimentos, necessidades e interesses vinculados, para, conseqüentemente, oportunizar o desenvolvimento do pensamento crítico.

As reflexões anteriormente concretizadas, sobre autoavaliação, podem ser realizadas também na condição de ensino remoto, ou seja, mesmo que exista uma mudança na aprendizagem, deverá haver mudança de método. Souza (2020, p. 47-48) acredita na “possibilidade de uma mudança na aprendizagem”, o que fará necessário que sejam mudados os métodos.

Assim sendo, o (a) professor (a) deverá evitar o uso de um único método que, de repente, pode estar inadequado para atual situação, considerando um determinado contexto de aprendizagem, havendo então, necessidade de adequação para a promoção de outras estratégias, para facilitar o processo da avaliação de aprendizagem.

Reafirma-se nesse contexto, estar em sintonia com o documento *Avaliação da Aprendizagem no Período de Atividades Não Presenciais/2020*, proposto pela SEMED, quando a ficha autoavaliação do estudante do ensino fundamental, para ser utilizada numa periodicidade mensal, leva o estudante e a família a refletirem acerca de determinados pontos que podem ser compreendidos como autoavaliação: O que você aprendeu? O que foi mais difícil? O que você quer saber mais? O (a) estudante resolveu as atividades sozinho (a)? Precisou de ajuda? Teve dificuldades e não resolveu as atividades?

A ficha mencionada anteriormente, sai de uma condição de nota, apresentando assim, uma característica emancipatória. Segundo autor:

A autoavaliação não visa unicamente à atribuição de notas, mas possui um sentido emancipatório de possibilitar a reflexão contínua sobre o processo da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções e buscar o conhecimento. Isso evidencia os princípios da avaliação formativa, que visa compreender a avaliação como elemento fundante da aprendizagem (SOUZA, 2017, p. 48).

São essas atuais reflexões avaliativas, como por exemplo, a autoavaliação, em uma dimensão do diálogo e da criticidade que outras possibilidades de percepções

surtem, para contribuir na aprendizagem, preenchendo espaços necessários para encontrar, através das opiniões dos envolvidos nesse processo avaliativo, novas ideias, considerando o contexto vivenciado.

Para a ficha de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, nos relatos dos docentes pesquisados, constam as seguintes afirmações: dados baseados em algo inconsistente, não condizente com a real situação, ausência de *feedback* e contexto de ensino a distância, entre outros aspectos, propiciaram analisar a turma.

Interessante observar a palavra *feedback*, utilizando no contexto da avaliação de aprendizagem, como pode ser percebida durante a entrevista semiestruturada, realizada com os profissionais pesquisados. Ao pensar no interesse teórico, tem-se a produção científica: *Feedback*, autoria Eusébio André Machado, do projeto MAIA.

Com base no recorte dessa produção científica que contribui para as considerações teóricas desta seção, Machado (2020) descreve uma concepção a respeito da avaliação formativa, chama atenção para a capacidade profissional que o (a) professor (a) deva ter no domínio da utilização do *feedback*, proporciona reflexão sobre o *feedback* no processo de ensino e aprendizagem do estudante, a partir dos aspectos positivos e negativos.

Na concepção da avaliação formativa, descrita pelo autor, tem-se a seguinte linha de raciocínio:

A avaliação formativa tem como principal propósito contribuir para que os alunos aprendam mais e melhor – é uma avaliação para as aprendizagens. Neste sentido, a avaliação formativa constitui-se como uma atividade contínua, integrada nos processos de ensino e aprendizagem, através da qual se recolhe informação pertinente, sistemática e organizada para os alunos se situarem no seu percurso acadêmico. A avaliação formativa assenta, pois, em processos de regulação e de autorregulação, para os quais é necessário que os professores sejam capazes de mobilizar várias competências (MACHADO, 2020, p. 3).

Diante do pensamento de Machado (2020), ao tratar da avaliação formativa na escola, percebe-se sua importância, no processo de ensino e aprendizagem do aluno, visto que esta é responsável pela coleta de informações, realizados sistematicamente, auxiliando o docente, na análise do desenvolvimento avaliativo. O processo avaliativo poderá ocorrer, independente da situação de aprendizagem a ser disponibilizada para o aluno, seja na modalidade presencial ou virtual.

Machado (2020) chama a atenção para a capacidade profissional que o (a) professor (a) deve ter, no domínio da utilização do *feedback*. O autor acredita no exercício das competências profissionais docente, ao descrever:

O feedback é uma das competências centrais e mais poderosas que o professor deve dominar para garantir uma avaliação formativa com impacto positivo nas aprendizagens dos alunos: por um lado, no plano cognitivo, fornece aos estudantes a informação que eles precisam para compreenderem onde estão e o que precisam de fazer a seguir; por outro lado, no plano motivacional, desenvolve o sentimento de controle sobre a sua própria aprendizagem e, por conseguinte, aumenta o grau de envolvimento dos alunos através de processos cada vez mais eficazes de autorregulação (MACHADO, 2020, p. 3).

Através do pensamento de Machado (2020), ao refletir sobre o *feedback* e sobre as competências docentes, na avaliação formativa, infere-se que deve existir duas pessoas para a existência do *feedback*: professor (a) e aluno (a). Ou seja, o (a) professor (a) necessita dar um retorno para o estudante, com relação ao desempenho de aprendizagem para que este último possa se apropriar da sua situação, assim, caso precise, melhorar a sua aprendizagem.

Tal melhoria perpassa pelos planos cognitivo e motivacional. Na condição do ensino remoto, com a utilização dos recursos tecnológicos pôde-se constatar na pesquisa essa condição; os (as) professores (as) forneceram os conhecimentos presentes de cada componente curricular, por exemplo, através do envio de atividades, utilizando *WhatsApp* com as devidas orientações para realizá-las, assim como, motivando os estudantes, através de mensagens ou postagens no grupo da sala de aula, para continuarem os estudos, apesar das dificuldades apresentadas na condição do ensino remoto.

Essa motivação sugerida por Machado (2020), proporciona reflexão sobre o *feedback*, no processo de ensino e aprendizagem do estudante, a partir dos aspectos positivos e negativos, quando o autor destaca o seguinte pensamento, em relação à avaliação formativa que:

A investigação e as práticas têm demonstrado, porém, que, sendo central no âmbito de uma avaliação formativa e orientada para as aprendizagens, nem todo o *feedback* é eficaz e induz efeitos positivos. Na realidade, o *feedback* tanto pode ser uma poderosa estratégia ao serviço das aprendizagens, como um sério obstáculo a que as mesmas ocorram, originando até consequências

contraproducentes. Por exemplo: o *feedback* centrado na pessoa do aluno (com comentários orais ou escritos como “és um aluno brilhante!” ou “és um aluno preguiçoso!”) revela-se, frequentemente, pouco eficaz, afastando a atenção do aluno das suas aprendizagens e criando a ideia de que o seu desempenho depende de qualidades inatas que não controla (MACHADO, 2020, p. 3).

O autor chama atenção para linha tênue que se apresenta na relação entre professor (a) e aluno (a), no processo de ensino e aprendizagem, ao fazer uso do *feedback*, pois, dependendo do contexto, entonação da voz e maneira de falar poderá ocorrer um efeito eficaz ou o contrário para o aluno, podendo motivar ou desmotivar esse aluno, no seu desempenho cognitivo; os alunos costumam utilizar essa fala, proferida pelo (a) professor (a), como importante para se perceberem nesse contexto educativo e assim, na compreensão dos *feedbacks* e pela natureza dos seus contextos pode-se melhorar do ponto de vista avaliativo, os aspectos qualitativos e quantitativos.

Dando continuidade à contribuição epistemológica, para fundamentação da questão avaliativa na escola, Antunes (2002, p. 21) comenta sobre o conselho de escola, como colegiado que reúne a comunidade escolar para decisão dos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. Retoma-se assim à necessidade de diferenciação entre o conselho de escola, mencionado através das respostas dos profissionais pesquisados e o conselho de classe, proposto no documento avaliativo da SEMED.

Considerando então, o ponto de vista da compreensão docente, após analisar as respostas obtidas durante a entrevista com os profissionais pesquisados, infere-se acerca da necessidade de fazer esse esclarecimento conceitual entre o que seria conselho de escola e o conselho de classe. A distinção, compreendida a partir do pensamento de Antunes (2002) sobre o conselho de escola com enfoque: conceito, organização, participação, registro, reuniões, entre outras reflexões e no conselho de classe do ponto de vista proposto no documento Avaliação da Aprendizagem no Período de Atividades Não Presenciais, da SEMED, considerando: conceito, competências do docente, atribuições, entre outros aspectos.

Considerando a visão do conselho de classe e avaliação, estas podem ser também refletidas e merecer outras interpretações epistemológicas, a partir da produção literária de Justus (2020). Antes, torna-se interessante enfatizar que o conselho de classe

consta em uma das perguntas feitas na entrevista com os profissionais pesquisados, os quais atuam no 5º ano.

Dando continuidade à abordagem do conselho de classe e avaliação, proposto por Justus (2020), pode-se compreender o seu pensamento sobre a avaliação, na concepção de Fernandes (2002), ao afirmar que a avaliação pode ser além de um simples debate técnico, mas também abrange as questões éticas e políticas relacionadas à finalidade da educação, daí a necessidade de os participantes envolvidos nesse contexto avaliativo, construírem uma denominada cultura da avaliação com reflexões sistemáticas, para que sejam tomadas novas decisões.

Essa concepção esteve presente durante o ensino remoto que necessitou adequar ações educativas, como por exemplo o conselho de classe, ao se estruturar com a utilização de internet, notebook, computador, entre outros recursos tecnológicos, para garantir um importante momento dentro do processo de ensino e aprendizagem, constante na avaliação sistemática, para de forma ética, analisar a qualidade de aprendizagem dos estudantes do 5º ano, do ensino fundamental das escolas pesquisadas.

Ao esclarecer, no universo avaliativo brasileiro, a etimologia da palavra “conselho”, originada do latim *consiliu*. Justus (2020) acredita no significado dessa palavra, como deliberação, opinião que se emite sobre o que convém fazer. No tocante ao termo “classe”, no caso escolar, traz o sentido de estar relacionado a um grupo de alunos, em uma determinada escola, reunidos para o estudo dos componentes curriculares que compõem o seu grau de escolaridade.

No aprofundamento histórico, acerca do conselho de classe, os registros relatam uma experiência francesa, ocorrida por volta do ano de 1945, a qual baseou-se na necessidade de realização de trabalhos interdisciplinares, com classes de experimentação naquele espaço-tempo.

Autora utiliza Dalben (2004) para relatar que o conselho de classe se estabeleceu como prática nos seus diversos formatos, somente em 1959, em virtude da reforma francesa de ensino; assim: o conselho de classe (na esfera da turma); o conselho de orientação (no âmbito do estabelecimento); e de modo mais amplo, o conselho departamental de orientação. Buscou-se realizar a organização de um sistema escolar

fundado na observação sistemática e contínua dos alunos, oferecendo um ensino que atendesse a seus gostos e aptidões.

No Brasil, esteve diante do contexto da regulamentação, ou seja, o conselho de classe decorreu do acordo feito entre o MEC e USAID, ocorrido na década de 60, através de lei. De acordo com o raciocínio de Justus (2020), fundamentado no pensamento de Dalben (2004) quando afirma:

Na lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fundamentando e organizando os regimentos escolares das escolas brasileiras. Por meio de orientações advindas desses documentos normativos, os Conselhos Estaduais de Educação produziam Pareceres e Resoluções que encaminhavam e oficializavam, de certo modo, a avaliação coletiva na escola (em um modelo daria a execução dessa proposta avaliativa coletiva (JUSTUS, 2020, p. 150).

Percebe-se que desde a década de 70, no Brasil, o conselho de classe vem se organizando, para atender a demanda avaliativa na escola, acreditando trazendo orientações avaliativas que possam perceber nas análises, tanto a perspectiva individual quanto coletiva, no tocante aos critérios estabelecidos para a atribuição de determinado julgamento de valor.

No entanto, na década de 80, acrescenta-se outros contornos para o conselho de classe. Justus (2020), ao tratar do assunto, destaca o aspecto político e social como fator de transformação e menciona como principal fator de mudança, a inserção do PPP, nesse contexto.

A inserção do PPP para a contextualização do conselho de classe trouxe outras ideias para esse órgão colegiado e, segundo Justus (2020), ao mencionar Dalben (2010), acredita na presença de características específicas para o conselho de classe, articulada ao PPP da seguinte maneira: participação direta, efetiva dos profissionais e a centralidade da avaliação de aprendizagem, como foco.

Interessante destacar que o conselho de classe pode ser compreendido como um espaço democrático, cuja intencionalidade, ou uma delas, seria avaliar a aprendizagem discente. Alguns autores especialistas nessa abordagem, manifestam preocupação, às vezes, em determinados espaços escolares o conselho de classe perde o seu foco e se torna um ambiente de análises globais do aluno, como lugar para reclamações e julgamentos, por parte dos (das) professores (as).

Ao priorizar a reflexão feita no parágrafo anterior, tem-se como contribuição epistemológica de Justus (2020), quando dá credibilidade à fundamentação de Cruz (2005), de que o conselho de classe é:

[...] um dos espaços mais ricos de transformação da prática pedagógica e, talvez, dos mais mal aproveitados nas escolas, pois se transformou em instância de julgamento dos alunos, sem direito a defesa e em espaço de críticas improdutivas sobre a prática pedagógica (JUSTUS, 2020, p. 151).

Tal pensamento evidencia-se como necessário, pois, constata que mesmo na condição de ensino remoto, os profissionais pesquisados revelaram elementos ditos pela análise de Cruz (2005), ao referir-se a julgamentos e a críticas improdutivas, além de uma certa ausência de discernimento do que seria o conselho de classe e o conselho de escola, como pôde ser constatado pelo pesquisador, durante a entrevistas com os docentes entrevistados.

Refletindo mais um pouco sobre a importância do conselho de classe, Justus (2020), menciona o pensamento de Nadal (2012, p. 222), ao trazer uma visão do conselho de classe e de sua contribuição democrática, pois, a autora acredita ser esta, “uma instância avaliativa, constituída por gestores, docentes, alunos e/ou familiares”, dialogando em torno do processo de ensino e aprendizagem, de forma democrática, para refletir acerca de dificuldades, buscando soluções para os problemas, de forma objetiva e adequada à realidade.

Outro ponto interessante sobre o conselho de classe é que este proporciona a visão de conjunto, quando se trata de possíveis atividades realizadas nas escolas, a partir de projetos interdisciplinares, nos quais os docentes têm a possibilidade, de coletivamente, compreender, dialogar, criticar e contribuir com as mais diversas ideias, para o aperfeiçoamento dessa prática pedagógica, dentro da escola.

Com base nessas reflexões sobre o conselho de classe, fica evidente que a avaliação é uma peça fundamental nesse momento, deixando registrada sua importância finaliza-se com o pensamento de Justus (2020, p. 152) ao reafirmar que, “na atualidade, o conselho de classe é concebido como um órgão colegiado, presente na organização da escola”, onde docentes das diversas disciplinas, juntamente com os coordenadores pedagógicos ou os supervisores e orientadores educacionais, reúnem-se para refletir e

avaliar a aprendizagem e o desempenho dos alunos, de diversas turmas, séries ou ciclos com que trabalham, com objetivo de tomar decisões, sobre ações pedagógicas a serem desenvolvidas nessas turmas, séries ou ciclos.

Com relação ao SISLAME, levou-se em consideração, a concepção baseada no documento intitulado: Guia para o Ensino remoto (2021, p. 46-46), elaborado pela própria SEMED, que descreve o referido documento como “um diário *online*, facilitador e otimizador do trabalho do educador”.

Retomando à principal referência avaliativa, na pesquisa fundamentada em Luckesi (2018), ao buscar sentido para as reflexões acerca das atividades avaliativas, contribuindo com os elementos que envolvem os resultados da investigação avaliativa, o controle de qualidade e a conquista de resultados positivos, em relação aos alunos.

São elementos avaliativos que requerem, por parte do (a) professor (a), uma ação voltada para os resultados da investigação, a partir do diagnóstico feito, em relação ao estudante, seguindo ainda essa linha de raciocínio, o autor dispõe que na “execução de uma ação, não perder de vista que, para um gestor, o uso diagnóstico dos resultados da investigação avaliativa é fundamental, à medida que o seu papel é administrar a busca de um resultado positivo desejado decorrente de sua ação” (LUCKESI, 2018, p. 72).

Compreende-se que a gestão, na função de propor e até colocar em prática qualquer ação, necessitará das informações oriundas dos diagnósticos. As avaliações, em especial, como destacadas por Luckesi (2018), ainda nas etapas de investigação avaliativa, são elementos preponderantes, no exercício de sua prática no contexto escolar, que conseqüentemente, poderá reverberar em resultados positivos.

Com base nessas reflexões, ao analisar o SISLAME e as atividades avaliativas que também fizeram parte no roteiro de entrevista, aplicada aos profissionais pesquisados, verifica-se que estas encontram-se no contexto das orientações do documento avaliativo da SEMED, quando se entende o SISLAME, como facilitador do trabalho docente, ao coletar dados quantitativos, frequência dos estudantes e conteúdos executados, assim como nas atividades avaliativas, em uma possibilidade de investigar o alcance de resultados positivos, para os alunos.

Ao dialogarmos com esses pontos (SISLAME e atividades avaliativas) tem-se a possibilidade de pensar, por parte dos envolvidos no processo educativo, na questão

da avaliação da/para aprendizagem que será esclarecida a seguir, em outras reflexões epistemológicas avaliativas, na prática pedagógica, ao se pensar na aprendizagem.

As reflexões epistemológicas avaliativas na prática pedagógica de aprendizagem são pertinentes para a compreensão desses pontos, no sentido de ser uma ferramenta de diálogo no espaço educativo, como avaliação da/para aprendizagem. Esta pode ser analisada a partir da sugestiva proposta por Silva e Silva (2020) quando estas discorrem sobre: Avaliação da/para aprendizagem.

No pensamento das autoras, a avaliação da/para aprendizagem, requer a necessidade de busca do significado da palavra “avaliação”; seriam vários sentidos atribuídos, a citar: medir, quantificar, selecionar, certificar, investigar, verificar, averiguar, atribuir juízo de valor, compreender, formar, julgar, entender, entre outros.

Porém, quando avaliação é tratada no campo da aprendizagem, tem-se várias perspectivas teóricas que apresentam, na discussão do assunto, diferentes expressões: avaliação da aprendizagem e avaliação para a aprendizagem. Como forma de esclarecer, do ponto de vista conceitual, as expressões mencionadas, anteriormente, pelas autoras evidenciam que:

A avaliação da aprendizagem está vinculada a uma concepção somativa de avaliação com o propósito de descrever o desempenho do aluno, averiguando o que ele aprendeu ou não, e ocorre, geralmente, ao final de uma unidade de ensino (bimestre, trimestre, semestre ou ano letivo). Essa concepção de avaliação da aprendizagem está centrada no professor, com o intuito de medir o nível de desenvolvimento da aprendizagem do aluno, determinando seu sucesso ou fracasso, e tem a função de certificação da aprendizagem dos alunos.

A avaliação para a aprendizagem está vinculada a uma concepção formativa de avaliação porque acompanha o processo de aprendizagem dos alunos de forma contínua. Nessa concepção, professores e alunos são agentes cooperativos que participam de forma ativa e intencional nos processos avaliativos. Ela privilegia a participação dos alunos e aumenta seu nível de autonomia (com orientação do professor), confiança, autoestima, por meio do diálogo, da reflexão e da compreensão de como aprendem (SILVA; SILVA, 2020, p. 63).

Com base nessa pesquisa que teve como tema: “Avaliação de Aprendizagem na Prática Pedagógica do Ensino remoto em Escolas Municipais de São Luís do Maranhão”, que as expressões avaliação da/para aprendizagem estiveram presentes, durante o período da realização da avaliação, ocorrido na pandemia da Covid-19, ao

analisar os documentos construídos nessa ocasião ou pela própria fala dos profissionais pesquisados.

Pode ser compreendido nessas possibilidades de expressões avaliativas, a partir da própria formação acadêmica, profissional, cultural e experiencial, externalizada tanto nos registros avaliativos produzidos, como no documento *Avaliação da Aprendizagem no Período de Atividades Não Presenciais (2020)*, nas regulamentações da política educacional de avaliação, no ensino fundamental, para o Ensino remoto, quanto nas falas coletadas durante a entrevista com os pesquisados.

Acrescenta-se na análise da expressão “avaliação para aprendizagem” através dos estudos de Lopes; Silva (2012), foram utilizados nas análises de Silva e Silva (2020) de na afirmação ao considerar “avaliação para aprendizagem” também “avaliação como aprendizagem”, no seguinte pensamento:

Consequentemente, pode-se afirmar que a avaliação para a aprendizagem possibilita que se considere também a avaliação como aprendizagem, uma vez que esta valoriza o papel do aluno quando reflete sobre seus progressos, envolvendo-o em processos de autoavaliação e de heteroavaliação, porque ele se torna (co)responsável pela sua aprendizagem e, também pela sua avaliação. (SILVA; SILVA, 2020, p. 64).

Essas expressões avaliativas “avaliação para aprendizagem” e “avaliação como aprendizagem” possuem um importante elemento, no processo de ensino e aprendizagem, denominado *feedback*. As autoras Silva e Silva (2020) esclarecem essa importância, a partir do pensamento dos autores Roldão e Ferro (2015) quando destacam:

[...] foco da análise não só pela importância que representa como componente determinante da avaliação formativa, mas pelo destaque que assume como um dos principais fatores que influenciam positivamente a aprendizagem dos alunos. (ROLDÃO; FERRO, 2015, p. 590).

Pode-se constatar, com esse enfoque na avaliação, ao considerar o denominado *feedback* que mesmo em uma condição de ensino remoto, a relevância desta pode contribuir para melhoria da aprendizagem do estudante. A concepção formativa de avaliação, integra o processo ensino, aprendizagem e avaliação, bem como auxilia com importantes informações para o estudante, fazendo com que ele exercite o pensamento e, conseqüentemente, planeje qual serão suas próximas iniciativas.

Para tanto, a comunicação entre professor (a) e estudante será fundamental, mesmo com a mediação dos recursos tecnológicos, devendo ser clara e descritiva, seja na modalidade oral ou escrita, com orientações que possibilitem ao estudante saber, por exemplo, como poderá fazer as melhorias necessárias para o seu progresso na aprendizagem.

São iniciativas que Luckesi (2011, p. 64) acredita, no ato de avaliar, para ajudar a desvendar os impasses existentes e buscar alternativas para as soluções dos problemas, porque na análise dos registros avaliativos realizados, pode-se diagnosticar de forma contínua e permitir a tomada de decisão para quais ações deverão ser desenvolvidas, com a intenção de qualificar a aprendizagem do estudante.

Torna-se interessante destacar que, mesmo na condição de ensino remoto, a “avaliação da aprendizagem” e “avaliação para a aprendizagem” foram além da definição dos instrumentos avaliativos, empregados para fazer o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem do estudante. Conforme Silva e Silva (2020, p. 65), fazem referência a Fernandes (2019), para refletir sobre o assunto, afirmando que: “[...] isso exige o desenvolvimento de um complexo conjunto de relações entre avaliação, as aprendizagens e o ensino que contribui para que todos os alunos possam aprender”.

O docente precisa, para tanto, proporcionar ao estudante as oportunidades, auxiliando na percepção do desenvolvimento da potencialidade deste estudante, compartilhando os objetivos e as metas, bem como auxiliando na compreensão dos conteúdos, fornecendo o *feedback* fundamental, para fazer com que o estudante reflita e busque melhorar o seu desempenho. Esse processo de autoavaliação também será fundamental para o estudante desenvolver potencialidades, motivando-se e desenvolvendo a autoestima.

Continuando as reflexões focadas nas expressões “avaliação da aprendizagem” e “avaliação para aprendizagem”, destaca-se conceitualmente, os conceitos de autoavaliação, os instrumentos avaliativos e os critérios de avaliação, as quais estão também presentes nos documentos oficiais da SEMED e já serviram de análise teórica, em parágrafos anteriores, na abordagem feita na ficha “autoavaliação do estudante do ensino fundamental”, vivenciadas pelos profissionais pesquisados, durante a avaliação de aprendizagem de ensino remoto, em 2021.

As autoras Silva e Silva (2020) conceituaram a autoavaliação, como sendo realizada por todos os envolvidos, nos processos de ensino e de aprendizagem professor (a) – aluno (a), o que permitiu o exercício da consciência, por parte dos envolvidos na avaliação e da sua participação, durante esse processo bem como, das suas produções. Na questão dos instrumentos avaliativos, pode ser considerado, como sendo planejado pelo docente, acerca do desenvolvimento da aprendizagem do estudante, ocorrida na ocasião. Como exemplo dos instrumentos tem-se: registro das atividades cotidianas, trabalhos individuais e coletivos, provas, testes, portfólios, observação, entre outros.

Para a conceituação dos critérios de avaliação, está se encontra diretamente relacionada a regras e servem de base e referência para a interpretação e análise dos resultados obtidos, o que pode ser identificado nos critérios de avaliação, propostos pela SEMED. Considerando a clareza para avaliar o desempenho do estudante foram pensados de maneira quantitativa e qualitativa através das fichas, plano de aula quinzenal do (a) professor (a) do ensino fundamental, autoavaliação do estudante dessa etapa e de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, ou mesmo na utilização do SISLAME, por parte dos docentes, ao inserirem notas, frequências e conteúdos desenvolvidos.

2.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao se buscar compreender o objeto de pesquisa sobre avaliação de aprendizagem na prática pedagógica no ensino fundamental, entende-se pertinente discorrer teoricamente, sobre a prática pedagógica. Para tanto, recorreu-se à abordagem conceitual de Souza (2016, p. 38) quando a autora afirma que: “a prática pedagógica é compreendida como processo de trabalho e como dimensão da prática social, sob a influência de determinantes internos e externos, além de estar vinculada a uma concepção de sociedade e educação”. A mencionada autora remete à necessidade de compreensão da prática pedagógica, inserida no processo laboral, em uma perspectiva social, recebendo influências de determinantes internos e externos, relacionados à ideia de sociedade, como também de escola, apresentando-se de acordo com cada realidade, na qual está inserida.

Nessa necessidade de compreensão da prática pedagógica na educação, enquanto análise sistemática que precisa ir além do espaço de sala de aula, Franco (2015, p. 154) contribui quando descreve: “[...] práticas que se organizam intencionalmente, para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social”. Em harmonia a estas colocações, Souza (2016) com pesquisas concretizadas junto aos movimentos sociais de luta pela terra, na década de 1990 e em escolas, a partir de 2003, identificou sujeitos, intencionalidades, produção/reprodução de conhecimentos, experiências coletivas de resistências aos determinantes culturais, econômicos, políticos e sociais.

Nota-se assim, que a prática pedagógica, ao contextualizar uma prática social, na qual a relação de convivência humana pode ser observada a partir de alguns aspectos importantes, tais como: ação humana, pilares pedagógicos, econômicos, culturais, ideológicos, políticos, entre outros, desvelando perspectivas plurais as quais, reverberam em modificações, transformações, diálogos, problematizações, construções, desconstruções entre outros. Ratificando esse pensamento, Souza (2016, p. 40) expressa que “a natureza da prática pedagógica reside na sua intencionalidade, no contexto da prática social. É como se a prática social fosse a categorização da ação humana, com pilares pedagógicos, econômicos, culturais, ideológicos, políticos [...]”. Essa natureza é intencional e expressa possibilidades de transformações.

Esta ação, exercitada pelos envolvidos no contexto de uma determinada prática pedagógica e social está implicada a uma concepção de mundo, tanto na forma de pensar a sociedade, como também relacionada à educação, muitas das vezes, a partir de um viés ideológico, ao que autora esclarece:

Cada verbo da ação vem carregado de vontade coletiva, vontade societária, muitas vezes impressos por meio de ideologias. Logo, vontades e ideologias expressam concepções de mundo, sociedade e educação, que podem ser conservadoras ou transformadoras de relações sociais. Essa intencionalidade é fruto da prática social está imersa no conjunto de relações e modificações pelas quais a sociedade passa em cada momento histórico (SOUZA, 2016, p. 41).

Nesse contexto de transformações das relações sociais, na prática pedagógica, a sociedade como também o Estado/Governos exercem um papel fundamental, no tocante à implementação de políticas públicas, garantindo na forma da

lei, conquistas que em sua maioria são frutos das discussões, ocorridas nas relações humanas. Ainda conforme a supracitada autora, a prática pedagógica está intrinsecamente ligada à sociedade, em suas mais diversas esferas; a partir desse contato, eclodem as políticas públicas, na área educacional.

Ainda sobre a conceituação da prática pedagógica, aparecem outros elementos necessários, como objeto de reflexão, os quais envolvem os espaços educativos, as suas intencionalidades e por último, os sujeitos, sendo o primeiro atrelado ao respeito do contexto da prática pedagógica, isto é, a escola, os movimentos sociais, contextos societários, tais como hospitais, creches ou quaisquer outros ambientes específicos. O segundo elemento é a intencionalidade, ou seja, formação sociocultural, identitária, política, entre outras; e, por fim, o terceiro elemento se relaciona aos sujeitos envolvidos na prática: alunos, professores (as), gestores (as), lideranças, em situações de possíveis conflitos políticos, culturais, entre outros (SOUZA, 2016).

Um outro olhar para a prática pedagógica que se soma ao contexto social educativo em que está inserido, evidenciado pela autora, diz respeito às reflexões e registros produzidos que são pertinentes, para fomentar diversos questionamentos:

Ainda, a fonte de informação pode ser o diário de campo resultante da observação e entrevista com sujeitos da escola, da sala de aula ou de espaços educativos como movimentos sociais e organizações não-governamentais. Ao tratar da prática pedagógica é necessário indagar-se sobre: De qual prática se fala? Quais são os sujeitos da prática? Ela está contextualizada em instituição escolar ou fora dela? Quais são os conteúdos desenvolvidos pelos sujeitos da prática pedagógica? Quais são os objetivos e a intencionalidade pedagógico-política? Qual a concepção de formação e de educação fundamenta a prática que se investiga? Como está a conjuntura (relação entre acontecimentos, cenários, atores e relação de forças) e a relação com a estrutura como condicionante histórico? Essas e outras questões auxiliam no esclarecimento conceitual, a fim de evitar confusão e a restrição do conceito de prática pedagógica ao mundo escolar ou à sala de aula (SOUZA, 2016, p. 41-42).

Infere-se assim, que as pesquisas educacionais são inúmeras e abordam o universo da prática pedagógica, na sala de aula e, em especial nessa pesquisa dissertativa, tendo como a “Avaliação de Aprendizagem na Prática Pedagógica do ensino remoto em Escolas Municipais de São Luís do Maranhão” se somam a esse movimento epistemológico, em uma cronologia diferenciada quando ao tratar do período pandêmico (Covid-19) em que vivenciou a humanidade recente. A partir desse

cenário caótico, de calamidade sanitária, foi possível perceber a sala de aula como um importante objeto de análise, para compreender a prática pedagógica na escola, instituição educativa que apresenta determinantes internos e externos, em seu processo de trabalho, com intencionalidades definidas por esses determinantes, pois, conforme preconiza Souza (2016, p. 42) “A sala de aula é apenas um dos lugares de expressão da prática pedagógica. É lugar e contexto do processo de trabalho orientado a um fim, portanto, com intencionalidade previamente definida, seja pelos determinantes internos à escola ou pelos determinantes externos”.

Apesar de haver inúmeras pesquisas que tratam da prática pedagógica, considerando a sala de aula, existe um número reduzido de pesquisas as quais abordam essa prática pedagógica, para descrever os espaços educativos, denominados não escolares. Podendo ser mencionado a Pedagogia Social e a Educação Não Formal que são práticas pedagógicas com deliberações políticas, constituindo-se nos espaços de resistência, principalmente pelos seus direitos específicos, ou seja, a busca pelas conquistas necessárias por determinados grupos, para o fortalecimento da sua identidade.

Souza (2016, p. 43), contribui para o entendimento das práticas pedagógicas, presentes nos processos formativos políticos de movimentos sociais e sindicais, mencionando, por exemplo, o sindicato dos (das) professores (as), os movimentos de luta pela terra conhecido pela sociedade brasileira, como MST e Via Campesina, dentre outros.

Sobre a análise das práticas pedagógicas, ocorridas em outros espaços, não escolares, além dos ambientes dos movimentos sociais, as ações educacionais existentes nos hospitais, envolvendo crianças e adultos, não estão vinculados à formalidade da educação formal. Assim, algumas indagações são questionadas: por que falar em prática pedagógica e não em prática educativa ou prática educacional? Existem diferenças entre os termos?

Para refletir acerca desses questionamentos Freire (1987) disponibiliza uma compreensão pertinente, ao utilizar na sua obra “Pedagogia do Oprimido”, denominando de práxis, quando o ser humano, diante de uma determinada ação, realiza a reflexão sobre o mundo com a intencionalidade de transformação. Os termos prática de educação

ou prática educativa condicionam, dentro de uma situação que poderá ser denominada de concepção bancária de educação e da concepção dialógica, sendo diferenciada, dependendo do contexto educativo, onde o indivíduo se encontra, prática para libertação ou para dominação/domesticação.

Na prática bancária, o educador será o sujeito do processo e os educandos serão meros objetos (depósito), contudo, na educação problematizadora/dialógica haverá sempre o sujeito cognoscente (capacidade de adquirir e processar os conhecimentos), em uma perspectiva dialógica, com os educandos. Sendo assim, para Freire (1987, p. 53) “[...] se o momento já é o da ação, está se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica”.

Diante da diferenciação apresentada por Paulo Freire (1987) sobre práxis e a prática pedagógica, Souza (2016) chama a atenção para as intencionalidades que poderão estar voltadas para a dominação ou para a transformação. Deixa a convicção de que toda prática educativa, quando marcada por reflexão crítica, constituirá a verdadeira práxis, sendo esta reflexão revolucionária ou libertadora, conforme denominação freiriana.

Após a compreensão dos termos que envolvem a prática educativa, fica evidente o processo de qualquer trabalho de ensino e aprendizagem, seja dentro ou fora da escola com uma intencionalidade numa prática social. Carrega a intencionalidade na formação do ser humano de formar e/ou transformar, configurando-se no ato pedagógico.

Acrescenta-se à prática pedagógica, outras percepções, como por exemplo, a filosófica, dentro do debate educacional promovido por Adolfo Sánchez Vázquez, quando este afirma: “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (1990, p. 185). As reflexões do autor perpassam pela linha cognitiva de outros pensadores como Marx e Engels, ao comentar que “O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social, para satisfazer determinada necessidade humana” (1990, p. 194).

As contribuições brasileiras para a prática pedagógica, também podem ser direcionadas pelos estudos de José Carlos Libâneo (2001) e Maria Amélia Santoro

Franco (2015). Libâneo (2001), discorre acerca dos saberes, quando esclarece a prática pedagógica nos espaços educativos, podendo ser percebido na produção de um artigo intitulado “Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas”. Os espaços educativos, pensados por Libâneo (2001), possuem muitas práticas sociais realizadas, seja tanto na educação formal, quanto na informal com produções de conhecimentos e conseqüentemente ações.

Interessante destacar como possibilidade de ampliação reflexiva, na prática educativa, que a sociedade estabelece uma relação de convivência humana com características pedagógicas, ao utilizar formas de comunicação. De acordo com autor:

A sociedade atual é eminentemente pedagógica, ao utilizar: poder pedagógico dos meios de comunicação, imprensa, rádio, televisão, nos serviços públicos estatais, programas sociais de medicina preventiva, orientação sexual, práticas pedagógicas em presídios, projetos culturais etc. (LIBÂNEO, 2001, p. 4).

Libâneo (2001) acredita na ampliação do entendimento de que a prática pedagógica não poderá ser limitada apenas para a escola ou mesmo na sala de aula. Nas palavras do pensador:

[...] uma ação pedagógica múltipla na sociedade, em que o pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal, criando formas de educação paralela, desfazendo praticamente todos os nós que separavam escola e sociedade (LIBÂNEO, 2001, p. 5).

Concordando ao trecho em destaque, demarca-se como a ação pedagógica não se limita a determinados espaços e como se constitui uma pluralidade de formatos, exigidos pela diversidade social. Indo ao encontro de tudo o que vem se discorrendo, ao longo da seção, ou seja, a prática pedagógica que cria paralelos e desconstrói modelos pré-estabelecidos. Nessa direção Franco (2015), pontua acerca das contribuições, para reflexões na prática pedagógica, ao longo do debate de maneira crítica, na dimensão do trabalho docente. Ao estruturar a prática pedagógica, em uma instância crítica, onde acredita-se haver mudanças no coletivo, trazendo outros significados acerca do processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito ao (a) professor (a), em seu exercício da docência, poderá ou não a exercitar pedagogicamente, isto é, caso o docente escolha desenvolver um

trabalho reflexivo e crítico de sua prática e tome para si, consciência das intencionalidades, em seu exercício, escolhendo o caminho das ações pedagógicas (FRANCO, 2015).

Com base nas considerações epistemológicas dos autores Libâneo (2001) e Franco (2015), Souza (2016), ao descrever sobre a prática pedagógica, reafirma o entendimento, como ação movida por uma vontade que poderá ser coletiva, carregada de intencionalidade política, ocorrida no processo social laboral. Nesse sentido, com base nos autores, a intencionalidade poderá ser manifestada através de uma vontade coletiva, ou seja, no âmbito das políticas governamentais, com as diretrizes nacionais ou locais. Neste contexto, o próprio sujeito, ao se posicionar, promove ações com as experiências da sociedade civil.

Cabe diferenciar a prática pedagógica como não individualizada, mas fruto de um processo social e coletivo, com um determinado propósito. Esse esclarecimento, em uma situação escolar, na prática pedagógica, não acontece pelo viés docente, mas, obtém também, mediações das instâncias governamentais que são responsáveis pela instituição.

Pistrak (2000) acredita na prática pedagógica, no processo laboral do indivíduo, ou seja, o trabalho auxilia a formação integral do ser humano, o que coloca essa prática pedagógica, para além da simples redução da prática à escolha de técnicas de ensino. Nesse contexto, “o trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à parada real, a uma atividade concreta socialmente útil [...]” (*Ibid.*, p. 38).

Nesse sentido, Marx (1978) define a possibilidade de trabalho, dentro de um processo que possui uma determinada orientação, para se chegar a um fim, acreditando que através do trabalho será capaz da constituição do ser humano, de forma social, evolução causadora da liberdade e da simples condição biológica de reprodução da vida.

Nessa possibilidade orientadora, no que concerne ao trabalho com um determinado fim, a prática pedagógica está relacionada à transmissão, apropriação e problematização de conhecimentos, sobre determinados fatores externos, os quais tendem a submeter a vontade do trabalho, nesse contexto. Toma-se como exemplo, a

escola, onde a vontade do trabalhador, ao longo de suas ações, devendo estar inseridos os aspectos das legislações, das diretrizes nacionais e dos processos avaliativos.

Ratifica-se que os denominados processos avaliativos, originados por fatores externos da escola, poderão auxiliar para que a instituição escolar percorra o seu desenvolvimento educativo. Essa condição, porém, nem sempre costuma ser concretizada. Nessa acepção, Souza (2016, p. 50) exemplifica, mostrando que as avaliações sobre rendimento escolar, as quais enfatizam os componentes curriculares Matemática e Língua Portuguesa; muitas instituições passam a orientar a prática pedagógica, para o preparo das crianças, para responder as provas, o que limita o processo pedagógico, do ponto de vista da formação integral, ainda que possibilite o aumento do IDEB.

Na sociedade constituída por outros espaços, além do escolar, como nos movimentos, nas organizações sociais, há construções ideológicas que perpassam a conjuntura política, mais do que propriamente de instrumentos administrativo-jurídico-normativos. Ou seja, a ideologia direciona os conteúdos da prática e a ciência é colocada a serviço de processos de transformação social ou de conservação das relações sociais, mantendo o modo de produção, imposto pelo sistema capitalista. Este ponto é exposto por Suchodolski (2002, p. 94) quando expressa que a educação de homens é formada por um “processo de autoprodução dos homens no decurso do seu trabalho social produtivo. Mas, como ensina o materialismo histórico, este processo não decorre de modo linear. Pelo contrário, realiza-se mediante lutas e contradições”.

A não situação de linearidade, ocorrida no processo produtivo, permite que a prática pedagógica aconteça no espaço de contradição, dificultando, de certa maneira, a construção da educação. Suchodolski (2002, p. 102), sustenta que ao educar os jovens, “preparando-os” para o futuro, sendo verdadeiros e autênticos para um mundo melhor, tendo a necessidade de ensinamento e de compreensão para o futuro que está condicionado àquilo que se realiza no presente.

Diante do contexto da prática pedagógica, como processo de trabalho, percebe-se a importância dos determinantes externos ao espaço escolar, assim como os processos formativos pedagógico-políticos, recorrentes em instituições educativas, nas organizações sociais e nos movimentos sociais, atendendo a lógicas inerentes à

formação humana que são planejadas, estando relacionadas a uma forma de constituição política de sociedade. A prática pedagógica, sob determinações internas e externas é descrita nas análises de Souza (2016) com envolvimento da prática social e do mundo, podendo ser de maneira individual ou coletiva.

Como determinantes internos, desenvolvidos nos processos pedagógicos, nas instituições escolares ou de movimentos e organizações sociais. De acordo com a linha de raciocínio da supracitada autora, tem-se condicionantes formulados, no interior das instituições, como por exemplo, os projetos políticos-pedagógicos, as rotinas e o próprio espaço da sala de aula.

Os determinantes externos são oriundos de aspectos legais, normalizações, portarias, normas instrutivas, estatuais, entre outros que chegam nas instituições escolares com a intencionalidade de orientar as ações educativas, em sintonia com as mudanças que ocorrem na sociedade e refletem direta ou indiretamente nesses espaços, conforme destaca:

Determinantes externos são todos os materiais e mediações externos que chegam às instituições e movimentos e organizações sociais. São condicionantes externos a legislação e o corpo normativo formado por resoluções, portarias, normas instrutivas, estatutos, diretrizes curriculares, materiais pedagógicos, processos institucionais de avaliação e ideologias veiculadas nas mídias impressa, televisiva e redes sociais, entre outros (SOUZA, 2016, p. 52).

Percebe-se que tantos os determinantes internos, quanto os externos carregam em sua construção, um fator ideológico presente na sociedade, através do projeto político-pedagógico para a educação, tendo como consequência duas condições para a humanidade: pode estar a serviço da dominação ou da superação da opressão. Nessa perspectiva, Marx destaca na obra “O 18 Brumário de Luís Bonaparte” que o homem, ao tecer a sua própria história o faz não de forma aleatória, pois, existem influências antepassadas, a saber: “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado[...] (MARX, 1978, p. 6).

O pensamento do Marx (1978) deixa evidente que as experiências humanas estão implicadas de atitudes que vêm sendo passadas de geração a geração, tendo a

necessidade de, em determinadas situações educativas, adaptarem-se, por necessidades políticas e econômicas. Enfim, é a constatação da importância de reconhecer a evolução do conhecimento educativo, na educação sistemática brasileira. Outra evidência identificada no pensamento marxista está relacionada à condição do homem, enquanto produto das circunstâncias, como também, da educação. Essa ideia analisada nas Teses sobre Feuerbach, pontua que:

A doutrina materialista segundo a qual os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, portanto, segundo a qual os homens transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador deve ser educado (MARX; ENGELS, 1999, p. 126).

Diante do raciocínio marxista, torna-se nítido como a práxis colabora para a exposição da verdade, a qual se encontra baseada numa realidade ou condição de poder, no tocante ao pensamento humano. Qualquer mudança de cenário, possível de apreensão ou compreensão racional, direcionará para a práxis. Dessa forma, a prática pedagógica, ao ser determinada pelos fatores internos e externos poderá ser importante, considerando as relações sociais que podem ser revolucionárias ou enquanto prática crítica, um termo utilizado por alguns autores que tratam do assunto.

Sendo assim, como pode ser expressa a prática crítica? Pensa-se que, quando pensada no espaço de trabalho coletivo, na escola, esta conta com o envolvimento dos funcionários, dos docentes, estudantes, familiares, direção e coordenação pedagógica; os atores mencionados são exemplos de representações da comunidade escolar e ajudam na construção do projeto pedagógico, para atender a necessidades educativas, não devendo ser esquecida a contextualização sociocultural em que estão inseridos.

Por conseguinte, essa prática crítica irá ser conduzida, com base em ações educativas, numa concepção democrática, ou seja, deverá contar com a participação de toda a comunidade escolar. Porém, precisa-se ressaltar a verificação, em algumas instituições escolares, da existência do discurso democrático, descontextualizado da prática, tendo como premissa a precarização do trabalho docente, com péssimas condições para a sua atuação profissional que às vezes, o obriga a buscar outras formas de sobrevivência, em razão de baixa remuneração.

Uma situação de sobrevivência, referente ao trabalho docente, está ligada também, na sua prática pedagógica, com as influências dos elementos da conjuntura e estrutura presentes em cada sociedade.

Nesse contexto revolucionário, proposto por Marx (1996), pode-se compreender a prática pedagógica no pensar dinâmico, diante da atividade humana com a existência de duas possibilidades: reprodutora de relações ou revolucionária.

A possibilidade revolucionária, quando articula teoria e prática, possibilita a transformação do próprio ser humano e, conseqüentemente, apresenta os seus reflexos, na sociedade. Mas numa separação entre teoria e prática, surge a dualidade no processo formativo, para o fortalecimento das classes sociais, das disputas entre classes e para maior expressividade das desigualdades sociais, como discorre Souza (2016, p. 56), ao abordar as determinações que apresenta como ponto de partida o cenário institucional governamental, social que interfere na prática pedagógica.

Disponibiliza assim, a experiência ocorrida em escolas públicas do campo, com os determinantes externos: o SAEB gerador do IDEB; os livros didáticos, oriundos do PNLD ou de materiais de entidades como SENAR, CRESOL, SEBRAE; as características das comunidades, ao lado das políticas de educação.

No entanto, os determinantes externos inexistem ou raramente são considerados quando se analisam as práticas pedagógicas, como por exemplo, a ausência de aulas, devido aos dias de chuva que tornam inviável a circulação de transporte escolar, por causa das precárias estradas. Outra questão surge quando se trata de práticas pedagógicas, em espaços não escolares: Quais serão os determinantes externos? Emerge como exemplo as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo MST, as quais são marcadas pela categoria classe social, projeto político e a luta dos trabalhadores do campo que estão vinculados aos processos formativos educacionais e às políticas transformadoras (SOUZA, 2016).

São lutas de resistências, marcadas pela construção de conhecimentos e experiências coletivas que apresentam uma certa característica revolucionária. No entanto, devido aos documentos e estudos, em uma perspectiva transformadora, também ocorre nesse espaço, uma conjuntura de forças identificadas, no movimento social.

São perspectivas, na prática pedagógica, com diversos fatores, observando a capacidade humana transformadora e suas circunstâncias, que, por vezes, não atendem ao propósito da formação humana, o que também poderá ocorrer na conjuntura que determina a prática pedagógica, com modificações pela ação social, pela resistência e pelo protagonismo dos movimentos sociais.

Interessante observar que a atual conjuntura requer a identificação dos elementos estruturais que a sustentam, dados geralmente presentes nas relações de poder e clientelistas, dentro de uma cultura, conseqüentemente refletida na prática social.

O processo de transformação social pode ser lento, em razão dos condicionantes de natureza estrutural e está ligado a questões culturais, políticas, econômicas e ideológicas. Como exemplos dessa lentidão, na transformação social, pode-se citar: a reforma agrária e a organização do trabalho pedagógico, à mercê há anos, de equipes governamentais.

Com relação a antigas visões de educação, pode-se mencionar a Didática Magna de Comenius, ocorrida no século XVII. Segundo Souza (2016, p. 58), educar as crianças é necessário para nos diferenciar dos outros animais; uma forma de moldar o ser humano, buscando os ensinamentos, através de exemplos, com imitações de boas condutas.

Essa maneira de educar proporciona reflexões pertinentes, no sentido de ajudar a entender como os caminhos vêm sendo direcionados com tal propósito, ao reformular as seguintes questões: Como educar? Quais conteúdos ensinar? Com quais objetivos? A formação humana está voltada para a domesticação? A formação humana precisa se desenvolver numa prática revolucionária?

Sobre a atuação das relações estabelecidas entre sociedade e Estado/Governos, as práticas pedagógicas são deliberadas, na maioria das vezes, numa perspectiva hierárquica (de cima para baixo). Podendo servir de constatação, quando nas escolas, os docentes trabalham com projetos escolares, abordando diversos assuntos (água, saúde, meio ambiente, violência, cidadania entre outros) e não ocorre a problematização com a comunidade escolar se aquele projeto atende aos aspectos relativos à realidade da escola.

De acordo com Souza (2016, p. 59), os projetos escolares chegam por meio de secretarias de educação, determinando temáticas e sistemáticas, a serem adotadas pelos (as) professores (as) e os prazos, para a realização dos projetos.

Ocorre uma negação da realidade escolar em que o estudante possui, o que é importante para o bom desenvolvimento do discurso que se cria com uma intencionalidade pedagógica, dentro da prática escolar. Esse movimento de pensar e do fazer está presente na prática pedagógica da comunidade, na associação, na organização e movimento social.

Nas escolas, essa característica do movimento de pensar ocorre de forma inicial por conta da questão hierárquica (de cima para baixo) podendo-se constatar tal fato quando se analisa os currículos homogêneos, as relações e as práticas padronizando a maneira de ser e de fazer.

Qual seria a postura do (a) professor (a) nesse contexto de aprendiz e sujeito da sua própria prática? O (A) professor (a), ao se reconhecer nesse processo, cria a sua identidade e passa a interrogar as relações e os determinismos.

Essa identidade docente está no movimento que compreende a relação de forças no ambiente escolar, no projeto político de sociedade e de educação, quando se entende o modo de produção capitalista, numa condição de revolução na história.

A prática pedagógica, como objeto de investigação, quando envolve a averiguação numa intencionalidade sistemática, para esclarecer as suas relações com elementos importantes para a sua fundamentação teórica. Elementos como: a práxis; as concepções; prática social; os contextos; outras experiências; o método; a bibliografia e as investigações.

No tocante à práxis, a prática pedagógica necessita da indissociabilidade entre a teoria e a prática, dentro de uma perspectiva revolucionária, para contribuir na formação humana; requer um trabalho coletivo que possa dialogar com a existência de políticas educacionais com os ideais de transformação, quando pertinentes.

As concepções para a prática pedagógica, nas suas análises, devem envolver ao tratar de espaços escolares algumas questões: Qual a convicção de educação? O que é currículo? Como deve ser a relação entre professor (a)-alunos (as)-familiares? Como está sendo dialogado com os conteúdos escolares? Quais objetivos e processos

avaliativos acontecem no ensino e aprendizagem? Essas e outras questões, na prática pedagógica, devem ser analisadas, tendo como base as reflexões históricas das políticas educacionais.

Nos contextos para a prática pedagógica, não podem faltar nas suas argumentações a cultura, a economia, a política e o viés social. Como exemplos, apresenta-se a escola com as tecnologias educacionais e os processos, gerados nos processos formativos docentes, produção de materiais didático-pedagógicos, as aulas, as tarefas escolares, os projetos didáticos, entre outros. Está direcionada dentro de uma lógica que atende aos interesses de determinado grupo mercantil.

As outras experiências envolvem a prática pedagógica, em um percurso para além da sala de aula. Portanto, outros espaços incentivam as análises de experiências coletivas, gerando aprendizagens de natureza política, técnica, profissional e cultural.

O método, na prática pedagógica, precisa esclarecer qual será a concepção de sujeito, do objeto de investigação e das relações que serão estabelecidas. Os discursos apresentam características individuais ou coletivas, o que exigirá certo domínio, para averiguar qual tipo de discurso/conteúdo se apresenta.

O discurso, dentro do enfoque da dialética materialista histórica para a prática pedagógica, solicita os argumentos do ponto de vista dos conceitos de trabalho, das contradições existentes entre ideologia, hegemonia, prática social, mediação e sujeito social. Especificamente, quando investigar as instituições escolares, na prática pedagógica, no tocante ao ensino e aprendizagem, domínios das concepções como cultura, instituições escolares, tempos, espaços e relações sociais estabelecidas, sendo estes fundamentais, para sua consecução.

A prática pedagógica, pensada no contexto da prática social, sendo considerada a sua bibliografia e investigações sobre esta, constata-se através de bancos de dados virtuais e de inúmeras produções de trabalhos acadêmicos (dissertações, teses ou artigos científicos), realizados ao longo do tempo. Ter ciência dessas produções, realizadas sobre a prática pedagógica e social contribui para saber em que ponto do desenvolvimento epistemológico está se encontra e como ajuda a potencializar o desenvolvimento de novas pesquisas.

2.3 ENSINO REMOTO

Neste item, busca-se compreender o ensino remoto como contextualização do referido estudo, a partir de produções científicas. Foram necessárias referências que contribuíssem para as análises realizadas que revelam o cenário ocorrido, no período da pandemia da Covid-19, no sistema educacional brasileiro, especificamente no ano de 2021.

As principais produções científicas que fazem parte desta pesquisa ancoram-se nos estudos que possuem como temas e autores: Aprender e pensar em tempos de pandemia: desafios e possibilidades, de Leda Maria Rangeardo Fiorentini e Raquel de Almeida Moraes; A pandemia de Covid-19 e as atividades pedagógicas não presenciais centralizadas no uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, de Marcio Roberto de Lima.

No tocante ao tema Aprender e pensar em tempos de pandemia: desafios e possibilidades, as autoras Fiorentini e Moraes (2021), analisam o contexto do ensino remoto, abordado na educação formal, considerando os seguintes pontos: os aspectos metodológicos, educação a distância e *online*, relação docentes e discentes, interatividade.

Nos aspectos metodológicos de Fiorentini e Moraes (2021), ao analisarem os desafios as possibilidades ocorridas na escola, em particular com os (as) professores (as) e seus alunos, para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem com a mediação de recursos tecnológicos, a citar como exemplo: notebook, celular, internet, WhatsApp.

Considerando o contexto da avaliação de aprendizagem dentro da educação formal, ocorridos em escolas municipais de São Luís do Maranhão, este esteve também ligado a questões metodológicas, pois, a educação sistemática brasileira devido à crise sanitária precisou buscar novas formas, para desenvolver o ensino; nesse desenvolvimento, o docente, como peça fundamental, tinha que se adequar à nova realidade apresentada, usando da sua experiência profissional.

No entanto, a pesquisa identificou dificuldades nesse contexto da educação sistemática brasileira, a partir da modalidade virtual de ensino e aprendizagem,

dificuldades que não foi somente especificidade da rede de ensino municipal, mas de forma generalizada, por uma significativa parte das regiões brasileiras, como se constata nas leituras, pelos meios de comunicação e no próprio pensamento, demonstrado na pesquisa das autoras Fiorentini e Moraes (2021).

Para as autoras, no cenário que pode ser chamado de “migração virtual” onde os docentes precisavam planejar as suas aulas e compartilhar com os seus alunos, pela via canais virtuais; a pesquisa constata, durante as entrevistas realizadas com os profissionais pesquisados que, no tocante à metodologia, houve uma caminhada de erros e acertos, entre os envolvidos que podem ser relacionados entre a secretaria de educação, as escolas e professores (as) pesquisados, juntamente com os alunos, do 5º ano.

As análises de Fiorentini e Moraes (2021) fortalecem essa convicção das dificuldades metodológicas, assim como na observação feita, a partir das fontes, em uma tentativa de sistematizar os caminhos percorridos, para garantia da prática pedagógica, ao descrever:

Considerou-se como fonte de dados observações de algumas atividades e situações online e de transmissões via satélite, como matérias veiculadas em canais de televisão, jornais, sites, *lives* e redes sociais a que as pesquisadoras tiveram acesso. Buscou-se sistematizar caminhos e tensões já observadas em ações de formação do cidadão em ambiente presencial, digital, off-line e online, para iluminar o contexto e o processo atual em que se situam e atuam [...] (FIORENTINI; MORAES, 2021, p. 134).

Pode ser considerada a constatação feita pelas autoras, acerca da sistematização dos caminhos percorridos pela educação sistemática brasileira, na modalidade virtual, numa perspectiva avaliativa desse momento, a partir das situações dos ambientes digitais vivenciados pelos (as) professores (as) pesquisados, para ocorrer uma espécie de preparação, seja no futuro imediato, a médio e longo prazo, envolvendo reformulações de políticas públicas, das próprias práticas dos (das) professores (as), da estruturação adequada para essa modalidade virtual de ensino e aprendizagem, por parte da secretaria municipal de educação e da escola, da melhor adequação dos (as) alunos (as) e até mesmo da sociedade em geral. As autoras, ao abordarem educação a distância e *online*, relação professores e alunos, interatividade, trazem a compreensão do ensino remoto, utilizando o pensamento de Schlemmer; Moreira (2020) para dizer que essa modalidade com características geográficas de distanciamento, entre professor (a) e

aluno (a) que passa a ser desenvolvida uma metodologia e práticas pedagógicas virtualmente, possui padrão de comunicação onde o(a) professor(a) expõe e orienta o trabalho para o (a) aluno (a), cabendo aos alunos (as), utilizando os recursos digitais, a fim de responder às tarefas solicitadas pelo (a) professor (a) e enviá-las, para sua avaliação.

Nesse processo das responsabilidades, existentes na relação pedagógica entre o (a) professor e aluno (a), quanto ao envio das tarefas, que cabem aspectos avaliativos, pois, ocorreram dificuldades e questionamentos, necessários para se pensar melhor essa modalidade e, segundo as autoras pode-se vislumbrar nesse cenário:

A qualidade da transmissão e da recepção prejudica a interação entre alunos já que o uso de imagem audiovisual amplia o tráfego de dados e muitas vezes os alunos estão utilizando celulares com baixa conexão de rede *Wi-fi*, o que também prejudica a comunicação interpessoal aluno–professor, aluno-alunos. Como fazer perguntas e resolver dúvidas? Como trocar ideias? Como obter apoio ou tutoria para resolver o que foi proposto? Como prosseguir sem ter certeza do acerto? Como aplicar, transferir o aprendizado para outras situações, projetos concretos? São muitas questões a responder e alunos, professores, familiares vêm aprendendo ao longo do processo (FIORENTINI; MORAES, 2021, p. 139).

Infere-se a partir do excerto que os questionamentos reafirmam a necessidade de avaliar as práticas ocorridas, assim como na busca de respostas que estejam adequadas a cada contexto, ou seja, apesar de a crise sanitária ter afetado o ensino presencial nas escolas, mesmo na modalidade virtual, cada escola apresentou suas especificidades que tiveram que enfrentar quando se pensar em desafios e possibilidades, para a garantia da educação de qualidade.

Na abordagem do tema *A pandemia de Covid-19 e as atividades pedagógicas não presenciais centralizadas no uso de tecnologias digitais de informação e comunicação*, Lima (2021), discorre sobre algumas implicações da pandemia ao campo educacional a partir dos tópicos: breve visão do uso educacional das TDIC no Brasil no contexto pré-pandemia, a pandemia de Covid-19 e suas implicações nas atividades pedagógicas não presenciais, centralizadas no uso de TDIC.

Numa breve visão do uso educacional das TDIC no Brasil, no contexto pré-pandemia, Lima (2021) acredita na ocorrência de implicações no campo educativo, tendo como consequência o uso de atividades pedagógicas que se materializaram através

de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), o que sucinta a seguinte questão: Como se apresentou no panorama educacional o uso das TDIC no Brasil?

Na busca pela resposta da questão mencionada anteriormente, Lima (2021) apresenta algumas reflexões, ao discorrer sobre o uso educacional das TDIC no Brasil, no contexto pré-pandemia; de acordo com a linha de raciocínio do autor que utiliza como referência o Comitê Gestor da Internet no Brasil, verifica-se por meio de sua pesquisa:

Desde 2010, o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) por intermédio de seu Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) realiza e publica anualmente estudos de uso das TDIC em diferentes categorias da sociedade: domicílios, empresas, crianças, educação, saúde, governo eletrônico etc. Entre essas pesquisas, em 2019 foi publicado o *survey* “Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras – TIC Educação 2018” cujo objetivo foi “[...] identificar o acesso, o uso e a apropriação das tecnologias de informação e comunicação em escolas brasileiras, tanto no que diz respeito à prática pedagógica quanto à gestão escolar” (LIMA, 2021, p. 146).

Os dados compilados nesse estudo podem ajudar na construção de uma visão sobre o uso educacional das TDIC no Brasil, no contexto anterior ao da pandemia da Covid-19. Sobre a identificação do uso das tecnologias, Lima (2021) revela em dados estatísticos que 76% dos docentes utilizam a internet para o desenvolvimento ou aprimoramento dos seus conhecimentos, no tocante ao uso de tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem. Apesar de ser este um dado positivo, não basta apenas o interesse, por parte do (a) professor (a) de desejar se desenvolver ou aprimorar sua prática. Por si mesmo; necessita também, ter no seu aperfeiçoamento profissional formações pedagógicas, para atuação com as TDIC.

Outra identificação presente em dados estatísticos, que parecem estar em semelhança com o cenário da modalidade virtual das escolas pesquisadas para este trabalho, diz respeito à infraestrutura de acesso e conectividade nas escolas, Lima (2021) ao utilizar aporte epistemológico do Comitê Gestor da Internet no Brasil descreve:

Em 2018, 57% dos docentes afirmaram utilizar a Internet no telefone celular para desenvolver atividades pedagógicas com os alunos, sendo que 49% declararam ter realizado tais atividades por meio da conexão 3G ou 4G do próprio dispositivo [...]. Situação semelhante é identificada também nas áreas rurais, onde 52% dos gestores escolares disseram que os professores levam os próprios dispositivos móveis para realizar atividades com os alunos. Além

disso, 58% dos gestores declararam utilizar a conexão de Internet de seus próprios telefones celulares para realizar atividades administrativas da escola, como comunicar-se com a Secretaria de Educação, contatar os pais dos alunos e acessar programas de gestão (LIMA, 2021, p. 147).

Os dados estatísticos, anteriormente revelados, deixam claros que a discussão das tecnologias educacionais na educação sistemática brasileira não é de hoje e, na atualidade, a própria pesquisa realizada para este estudo pôde constatar, por meio da entrevista semiestruturada, realizada com os profissionais pesquisados, que a infraestrutura das escolas públicas municipais ainda é insuficiente, quando se trata de recursos tecnológicos.

A pandemia de Covid-19 e suas implicações nas atividades pedagógicas, não presenciais centralizadas no uso de TDIC, Lima (2021) esclarece, frente às adversidades da pandemia de Covid-19, algumas questões comentadas pelo coordenador de Operações em Economia, Governança e Desenvolvimento do Banco Mundial para o Brasil, América Latina e Caribe, Rafael Muñoz (2020), o qual cita a desigualdade de acesso a ferramentas de aprendizagem virtual, incluindo a infraestrutura e dificuldade dos (as) professores (as), com as ferramentas tecnológicas de aprendizagem, pontuando também, a desigualdade do nível socioeconômico dos países, diferenças de conectividade entre as regiões brasileiras e entre os meios rural e urbano, capacidade e experiência de professores (as) e gestores (as), no uso da tecnologia para aprendizagem; muitos docentes possuem pouca familiaridade com o uso da Internet, voltada para o ensino.

Essa perspectiva educacional, relatada anteriormente, no tocante aos desafios enfrentados, tanto pelo sistema educacional, quanto pelos envolvidos nesse processo de adequação virtual, ratifica e põe em destaque, a avaliação que vai além da avaliação da aprendizagem, pois, nesse contexto, avaliar pode trazer luz e soluções.

Como reafirmação da importância da avaliação e na busca de aprofundar a modalidade do ensino remoto, ocorrida no período de pandemia da Covid-19, a próxima seção 3 trata da Regulação da Política Educacional de Avaliação, no Ensino Fundamental, para o ensino remoto. Irá contribuir com reflexões necessárias à compreensão do respaldo legal que apresenta a educação sistemática brasileira, no contexto da modalidade virtual.

Em síntese, consideramos que esta parte subsidia elementos de compreensão da avaliação de aprendizagem numa prática pedagógica necessários para constatar o cenário pandêmico apresentado pela Covid-19, ocorrida especificamente no ano de 2021. Elementos de compreensão a partir do documento Avaliação da Aprendizagem no Período de Atividades Não Presenciais (2020), proposto pela SEMED, assim como, a reflexão do conceito do valor da avaliação educacional diante dos seus vários aspectos (históricos e culturais).

Com aprofundamento teórico da prática pedagógica numa dimensão social sob a influência dos seus determinantes internos e externos, algumas produções científicas construídas tendo como o foco o ensino remoto havendo a necessidade por parte do professor reaprender a pensar avaliação de aprendizagem virtualmente.

Na próxima e terceira parte buscamos abordar as políticas educacionais descritas pelos determinantes externos da avaliação de aprendizagem na prática pedagógica no ensino remoto nas escolas pesquisadas, esclarecendo atuação do professor com base nas regulamentações educacionais propostas para esse momento virtual.

3 A POLÍTICA EDUCACIONAL COMO DETERMINAÇÃO EXTERNA DA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO REMOTO EM ESCOLAS

Nesta terceira parte deste estudo, busca-se sistematizar reflexões sobre a regulação da política educacional de avaliação no ensino fundamental para o ensino remoto, como mecanismo de orientação da qualidade da educação básica, em específico, a que fora ofertada para os alunos das escolas pesquisadas, a partir da criação de leis, no país.

Assim, serão abordadas as seguintes subpartes: regulamentação do ensino remoto para o ensino fundamental; as determinações externas da avaliação, na prática pedagógica do ensino remoto, em escolas municipais de São Luís do Maranhão, documento orientador para avaliação da aprendizagem, no período de atividades não presenciais/2020 e os instrumentos avaliativos para ensino remoto.

A política educacional de avaliação do ensino fundamental, para o ensino remoto, está compreendida a partir do seguinte ponto: a fundamentação legal do ensino fundamental no ensino remoto.

Antes, cabe esclarecer que a CF/ 88, como instrumento mandatário, regula a ação governamental, na promoção de ações voltadas à educação, saúde e segurança. Enquanto primeiro objeto deste trabalho, está voltada a uma política pública de desenvolvimento educacional e humano. Muitos conceitos e definições são apresentadas em estudos voltados para as políticas públicas, a fim de discutir este instrumento de poder governamental, para aproximar a ação do atual governo, à complexa realidade social. Neste viés se busca a compreensão sobre políticas públicas, entendo esta, como:

[...] o conjunto de objetivos ou de intenções que, em termos de opções e prioridades, dão forma a um determinado programa de ação governamental, condicionando sua execução. Emanadas do próprio Estado, que é responsável por sua formulação e execução, revelam suas características e formas de intervenção. [...] caracteriza-se pelas iniciativas e diretrizes, pelos planos e programas governamentais adotados em resposta aos problemas socialmente relevantes (CARVALHO, 2012, p. 28).

Nesse contexto, o autor se manifesta na compreensão de conjunto de ações que envolvem desde o sentido da política, o planejamento, implementação, controle e avaliação, por parte de entes governamentais, nas diferentes esferas: federal, estadual e municipal. Elucida que uma política, como processo, é complexa, uma vez que se faz necessária à criação de diretrizes, planos e programas, a fim de propor soluções a problemas sociais, acentuados no dia a dia da sociedade.

De outro modo, para Nannie e Santos Filho (2016, p. 127) “as políticas públicas têm como objetivo garantir os direitos sociais, através de decisões, opções ou prioridades de escolhas e ações, devidamente planejadas e implantadas”. Portanto, esses autores nos levam a entender que as, políticas públicas podem ser compreendidas como as ações ou inações, do governo como ator de políticas públicas (DIAS; MATOS, 2012) que decide realizar ou não suas responsabilidades constitucionais, visando garantir o direito social da educação, saúde e segurança dentre outros, como preceitua o art. 6º da Carta Magna.

Contudo, no art. 208 da CF/88, já manifesta o dever do Estado, na concretude da educação brasileira, que define em seus incisos e parágrafos do caput do artigo, condições e determinantes para realização da educação brasileira. Nesse contexto, seguindo o pensamento de (SANTOS, 2018) o desenvolvimento das políticas de avaliação, nos ambientes de discussão, abre o espaço para educação brasileira, almejando aspectos qualitativos e de regulamentações.

A avaliação constitui-se em um processo que integra a vida humana, em suas diferentes áreas, entre elas, a educacional, o que a coloca como tema inerente a diferentes pesquisas, realizadas por diversos autores, tais como Luckesi (2005), que dispõe que está se constitui enquanto ação que envolve o acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes, permitindo que o (a) professor (a) tome conhecimento do que foi aprendido ou não, com vistas a tornar favoráveis as distintas situações de aprendizagem, na perspectiva de que os estudantes consigam superar suas dificuldades.

O cuidado ao definir a avaliação em educação que perpassa pela regulamentação do ensino remoto para o ensino fundamental com intencionalidade e planejamento realizado no atual período da crise sanitária ocorrida devido a Covid-19, podendo ser compreendida a partir do próximo item 3.1.

3.1 REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Considerando a avaliação de aprendizagem, no período pandêmico, cabe a reflexão para saber os aspectos avaliativos, presentes na política educacional da prática pedagógica a partir do ensino remoto.

Com base na pesquisa, observa-se na fundamentação legal do ensino fundamental no ensino remoto, que tratou das orientações do processo avaliativo da aprendizagem, na rede municipal de ensino de São Luís do Maranhão, de acordo com o documento avaliativo, tendo como base seus principais marcos legais; discorre que:

- Considerando a delimitação referente ao objeto da Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, dispensa todos os sistemas de ensino do país, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao cumprimento dos 200 dias de efetivo trabalho escolar no ano letivo de 2020, decorrentes das medidas para o enfrentamento da situação de emergência de saúde pública que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020;
- Parecer do CNE nº 5/2020, sugere que “as avaliações e exames de conclusão do ano letivo de 2020 das escolas deverão levar em conta os conteúdos curriculares efetivamente oferecidos aos estudantes, considerando o contexto excepcional da pandemia, com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono no ensino fundamental e médio” e, ainda, sugere alternativas para computar a carga horária mínima exigida por lei, bem como orienta os sistemas de ensino a normatizar a reorganização dos calendários escolares para as instituições ou redes de ensino a eles vinculados;
- Parecer do CNE nº 9/2020, de 8 de maio de 2020, reexamina o parecer do CNE nº 05/2020, que tratou da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19;
- Parecer do CNE nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020, estabelece orientações para a realização de aulas presenciais e não presenciais no processo de reorganização dos calendários escolares e replanejamento curricular, no contexto atual da pandemia, devem ser consideradas como sugestões aos sistemas de ensino, redes, escolas, em complementação ao Parecer CNE/CP nº 5/2020;
- Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e altera a lei nº 947, de 16 de junho de 2009 (SEMED, 2020).

Como pode-se perceber na interpretação das demandas, baseadas nas leis orientadas para o ensino remoto, em específico para as escolas pesquisadas, apesar de terem sido elaboradas em 2020, mas também servindo de parâmetro para a sua

aplicabilidade também em 2021 (foco do ano da pesquisa), as escolas precisaram deixar de cumprir a obrigatoriedade dos 200 dias letivos, considera-se uma medida necessária porque o próprio contexto de estudo, numa condição virtual, deixou os alunos dispersos e com uma certa falta de disciplina, no cumprimento dos seus deveres como estudante.

Outro ponto, diz respeito ao (as) professores (as) terem que realizar adequação das avaliações e exames de conclusão, somente com os conteúdos curriculares efetivamente ofertados para os alunos. Nessa questão de oferta de conteúdo curricular cabe muitas reflexões, pelo fato de apesar de a pesquisa ter constado que nas escolas pesquisadas, professor (as) ofertarem exclusivamente língua portuguesa e matemática, de acordo com a orientação da SEMED.

Os outros componentes curriculares foram relegados para o segundo plano e mesmo quando o (a) professor (a) tenha desenvolvido conteúdos referentes a outros componentes curriculares, isto não deve ter ficado evidente, quando se pensa numa proposta de interdisciplinaridade.

No sentido da reorganização do calendário escolar, nesse período da crise sanitária, a determinação dada para as escolas pesquisadas compreendia que o (a) professor (a) computasse as atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária. Uma atitude interessante e adequada, tendo em vista a infraestrutura disponibilizada entre secretaria municipal de educação e as escolas pesquisadas.

Ainda em conformidade ao documento *Avaliação da Aprendizagem no Período de Atividades Não Presenciais/2020*, foi utilizado também no ano de 2021, na sua exposição de propostas escritas, sobre a avaliação para o ensino fundamental, este tem como ponto norteador a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB n.º 9.394/96.

A partir do entendimento do aspecto qualitativo na avaliação, tornou-se importante, para os (as) professores (as) pesquisados (as), ao elaborar os instrumentos avaliativos, numa perspectiva diversificada, produzissem tarefas, pelos meios digitais ou também como outra possibilidade, como por exemplo, a entrega dessas tarefas, pela escola, na forma de impressa, tendo como intenção sempre a garantia da participação do aluno.

Com relação à promoção escolar dos estudantes, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Luís, através do setor avaliativo, buscou adequar em conformidade com o parecer n.º 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que apresentou a finalidade de viabilizar a continuidade dos estudos no ano de 2021.

Segundo o documento *Avaliação da Aprendizagem no Período de Atividades Não Presenciais* consta:

- Deverá ser atribuída a nota mínima 7,0 (sete) aos estudantes matriculados na Rede Municipal de Ensino de São Luís em 2020 e que estiverem participando das atividades não-presenciais (aulas remotas e/ou entrega das atividades);
- A nota mínima 7,0 (sete) deverá ser complementada com atividades que valerão de 0,0 a 3,0 pontos para que aqueles estudantes que as realizarem adequadamente;
- O somatório da nota mínima 7,0 (sete) com a complementação de atividades que valerão de 0,0 a 3,0 deverá ser inserido no SISLAME para cálculo da média do período para fins de registro;
- Após esgotadas todas as estratégias adotadas pela escola através da BUSCA ATIVA, ressalta-se a importância de considerar as motivações para a não entrega e/ou não participação nas atividades remotas dos estudantes com baixa frequência, nas deliberações realizadas pelo Conselho de Classe (SEMED, 2020, p. 14).

Apesar de todas as orientações avaliativas, no sentido de atribuição de nota para o aluno, o somatório das atividades, assim como a não participação dos estudantes, contidos nas deliberações do documento da secretaria municipal de educação, causou uma certa indignação, por parte de alguns (as) professores (as) pesquisados (as), conforme pode ser constatado na entrevista semiestruturada, a qual é ratificada, a partir de relatos de professores (as), afirmando que tiveram que promover vários alunos que nem participaram das atividades, por vários problemas de ordem social e econômica.

Mesmo assim, diante dessa constatação de promoção de alunos, sem a devida orientação avaliativa esperada, mas adequada ao contexto da crise sanitária, ocorrida devido a Covid-19, a avaliação ainda, assim, continua sendo um importante ponto de reflexões para a melhoria da qualidade educacional, independente das experiências da prática pedagógica, para a avaliação ser positiva ou negativa.

Prova disso, a partir da regulamentação do ensino remoto que teve o seu viés avaliativo, acredita-se numa perspectiva crítica, para criar leis que atendessem, em

caráter emergencial, a educação sistemática brasileira, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem tivesse continuidade, em uma condição virtual.

Autores diversos afirmam que as práticas pedagógicas de novos estudos poderão contribuir com a carência de reflexões e discussões, para pensar sobre a necessidade de reconhecimento do ensino em rede, ou seja, aquele ensino concretizado por meio da mediação dos elementos presentes, adotados emergencialmente, como pode ser constatado, a partir das orientações do documento da SEMED, mas também com uma consciência fundamentada na criticidade da transposição do presencial, para o on-line, enquanto complemento, o descrevendo com a possibilidade inversa.

3.2 AS DETERMINAÇÕES EXTERNAS DA AVALIAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO REMOTO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO

A determinação externa da avaliação de aprendizagem, na prática pedagógica, está fundamentada na concepção teórica de Souza (2016, p. 52) que afirma que esta foi inserida, na instituição, a partir da legislação e do arcabouço normativo, formado por resoluções, portarias, normas instrutivas, estatutos, diretrizes curriculares, processos institucionais de avaliação, entre outros.

É válido mencionar que o ano 2020, de concretização do registro, disposto neste trabalho, deve-se ao início do período da pandemia da Covid-19, ou seja, no ano em que as escolas precisaram se adequar às novas possibilidades educativas, para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes; em razão, porém, da continuidade da Covid-19 e da gravidade sanitária, advinda da pandemia o documento *Avaliação da Aprendizagem no Período de Atividades Não Presenciais/2020*, foi utilizado também, no ano de 2021.

O documento *Avaliação da Aprendizagem no Período de Atividades Não Presenciais/2020*, organizou as orientações para o desenvolvimento das ações avaliativas nas escolas municipais, com a proposta de dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. A avaliação de aprendizagem, tendo como foco o processo de ensino e aprendizagem de escolares, precisou, nesse período pandêmico

da Covid-19, sistematizar a forma como os (as) professores (as) do 5º ano iriam acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, principalmente o cognitivo.

Sendo assim, há uma evidente preocupação com as garantias do aprender, por parte dos estudantes que, partindo de dados quantitativos, estima que oitenta e cinco mil, são atendidos pela Rede Municipal de Ensino de São Luís do Maranhão. Segundo a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) ao auxiliar a equipe pedagógica esclarece:

Este ano letivo 2020, exige muito mais de toda a equipe escolar, por se constituir diferente do modelo educacional até então vivido. A escola, além de cumprir a sua função socializadora dos conhecimentos produzidos, amplia sua competência para fortalecer os vínculos com os estudantes e famílias, de modo a cuidar do aspecto afetivo e emocional tão tocados pela insegurança e isolamento social a que o estado de gravidade sanitária submete a todos. Em tempos de pandemia, avaliar é, sobretudo, garantir que todos continuem a aprender! (SEMED, 2020, p.4).

A pesquisa que aborda a avaliação de aprendizagem, na prática pedagógica, tendo como sujeito os (as) professores (as) do 5º ano do Ensino Fundamental. Foram realizadas descrições do referido documento, iniciado a partir da apresentação e da fundamentação legal, para dar continuidade aos seguintes pontos: orientações gerais para o processo avaliativo no período de atividades não presenciais e avaliação no Ensino Fundamental e Modalidades.

Elencou-se, assim, pontos que se acredita serem necessários, para a compreensão de como foi apresentado o cenário avaliativo nas escolas municipais de São Luís do Maranhão, em 2021. Nas orientações gerais, concernente ao processo avaliativo, no período de atividades não presenciais, a SEMED São Luís teve como objetivo dar apoio às escolas, para que estas conduzissem esse processo, no tocante às atividades não presenciais.

A seguir se abordará sobre as determinações externas da avaliação na prática pedagógica, do ensino remoto, em escolas municipais de São Luís do Maranhão com base no documento *Avaliação da Aprendizagem no Período de Atividades Não Presenciais* (2020).

3.2.1 Documento orientador para a avaliação da aprendizagem no período de atividades não presenciais/2020

Os desafios e as necessidades de orientações avaliativas, no contexto do Ensino Remoto, precisavam garantir o direito de aprender do estudante, podendo ser confirmada essa intencionalidade, seguindo a linha de raciocínio, posta no documento, quando descreve:

A prática de avaliar no contexto do ensino remoto constitui-se uma tarefa desafiadora para os docentes e, portanto, faz-se necessário adequá-la a partir das condições possíveis e que estejam ao alcance de todos, de forma que o processo avaliativo respeite o princípio da equidade na busca de garantir o direito de aprendizagem. Assim, a Rede Municipal de Ensino de São Luís estabelece orientações gerais para nortear a avaliação da aprendizagem dos estudantes (SEMED, p. 6, 2020).

Dessa forma, os principais profissionais da educação, além do (a) professor (a), precisavam reorganizar e implementar outras perspectivas avaliativas, diagnósticas e formativas. Cabendo ao (a) gestor (a) escolar, conforme documento, entre outras coisas, reunir a equipe pedagógica, para elaborar cronograma avaliativo; orientar coordenadores e professores (as), sobre como lidar com os alunos, no período remoto e como deveriam acompanhar esses estudantes no retorno presencial, considerando aspectos tais como desempenho e aprendizagem; acompanhamento do registro de frequência e do preenchimento de diários online, entre outras orientações.

Para o (a) coordenador (a) pedagógico (a) e/ou professor (a) suporte pedagógico se estabeleceu orientações avaliativas que previam direcionar a equipe docente, sobre atividades avaliativas, focando no caráter diagnóstico e formativo da avaliação, durante o período de afastamento das salas de aulas presenciais; acompanhar e monitorar o registro dos (das) professores (as) nas fichas; elaborar, em colaboração com o (a) gestor (a), o cronograma da avaliação de aprendizagem no Ensino Fundamental; promover reuniões de conselho de classe, deliberando sobre situações de estudantes que não participaram das atividades avaliativas, propostas no período remoto; e também monitorar os registros de frequência, conteúdos e notas no SISLAME, durante as aulas não presenciais.

Para o (a) professor (a) especificamente do 5º ano as principais orientações avaliativas conforme documento foram, entre outras coisas, avaliar, visando diagnosticar e identificar as aprendizagens, tanto as que foram consolidadas como as que não se consolidaram, para que assim se propusesse intervenções; selecionar atividades variadas aos estudantes; obedecer critérios de pontuação das notas; acompanhar e registrar no SISLAME, a frequência escolar diária para as atividades síncronas, semanal e quinzenalmente, como também, para as assíncronas; registrar no SISLAME, as notas avaliativas ao final de cada período, seguindo o cronograma definido pela escola; participar do conselho de classe, a cada período e especialmente, no final do ano letivo.

A avaliação no Ensino Fundamental e Modalidades faz com que seja antes, importante esclarecer que o referido documento está destinado a atender às necessidades avaliativas da Rede de Ensino Municipal de São Luís do Maranhão, ou seja, ao tratar da avaliação no Ensino Fundamental e Modalidades, todos os segmentos de estudantes como Ciclo de Alfabetização/I, Segmento do – EJA e demais anos do Ensino Fundamental/II entre outros, que fazem parte das deliberações avaliativas.

Para o ambiente remoto, na condição de “sala de aula”, a prática avaliativa aconteceu dentro de uma ação contínua e cumulativa, onde o (a) professor (a) pode planejar as tarefas avaliativas articuladas, aprofundando, assim, os conhecimentos trabalhados. O documento dá uma atenção adequada para os estudantes da Educação Especial, orientando o (a) professor (a) observar atentamente as orientações contidas nas Diretrizes de Retorno às aulas, bem como, no Documento Orientador para o trabalho remoto na Educação Especial, encaminhado pelo setor competente.

As reflexões avaliativas contidas nos parágrafos anteriores, sobre avaliação, para o Ensino Fundamental e modalidades, remete para o pensamento de diagnosticar os estudantes, em vez de classificá-los, segundo o próprio documento, quando afirma:

Deste modo, a avaliação da aprendizagem, no contexto de atividades remotas, deve ser pensada como um diagnóstico e não como uma classificação, ou seja, as atividades avaliativas devem ser elaboradas visando identificar as dificuldades dos estudantes, de modo a oferecer subsídios para o planejamento de soluções pedagógicas a partir das necessidades diagnósticas, auxiliando assim na efetivação da aprendizagem (SEMED, 2020, p. 12).

Para a análise avaliativa, numa perspectiva diagnóstica, é importante destacar o princípio de aprendizagem da capacidade cognitiva dos estudantes em aprender, o que perpassa pelo entendimento dos conhecimentos prévios e suas vivências, articuladas aos outros conhecimentos sistematizados em cada componente curricular, no tocante ao que se pretende ensinar ao estudante, contribuindo para a construção e o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Nesse contexto avaliativo, merece destaque as denominadas habilidades que precisam ser selecionadas, de acordo com o seu grau de complexidade. O documento que trata das habilidades, descreve que tanto nos anos iniciais, quanto nos finais, as avaliações terão que considerar a seleção de habilidades para aquele momento, “entendendo-se que estas evoluem do menor para o maior grau de complexidade e são essenciais para o avanço, no ano seguinte, dando continuidade à trajetória escolar dos estudantes” (SEMED, 2020, p. 13).

Outros elementos precisam constar, quando se considera a avaliação na prática pedagógica, no contexto do Ensino Remoto; a aprendizagem precisa ser significativa, ou seja, considera-se a apropriação e a realidade em que se encontra o estudante. Dessa forma, caso os estudantes que apresentaram um baixo rendimento avaliativo, na compreensão dessa situação precisou ser avaliado o seu estado de condição, relacionado ao bem-estar, como também o seu ritmo de aprendizagem que devido ao período pandêmico ocasionado pela Covid-19, o afetou, em suas atividades educacionais regulares.

Para o período pandêmico, em 2021, as atividades remotas foram importantes, por considerar na contabilização das notas dos estudantes, a entrega das atividades realizadas, seja pelo meio digital ou físico, assim como o engajamento e a disposição do estudante, na realização das atividades avaliativas.

De acordo com o documento *Avaliação da Aprendizagem no Período de Atividades Não Presenciais*, a seleção e adoção de atividades avaliativas deveriam considerar as habilidades e os conteúdos escolares contextualizados, de acordo com a realidade de todos os estudantes da Rede, com especial destaque para o 5º ano do Ensino Fundamental, sendo nesse contexto:

- O documento chama atenção para os profissionais da educação, o (a) professor (a) atividades diagnósticas no Ciclo de Alfabetização/I Segmento – EJA e demais anos do Ensino Fundamental/II Segmento – EJA que poderão ser realizadas por meio de videochamadas pelo WhatsApp ou outras plataformas (Google Meet e Zoom), onde cada estudante irá responder atividades envolvendo leitura e escrita, sendo elaboradas e supervisionadas pelo professor;
- Atividades formativas propostas e elaboradas pelo professor, para realização de projetos, pesquisas, experimentos ou elaboração de materiais como resumo/reconto em áudio, cartazes, histórias em quadrinhos, produção textual, produção de vídeos;
- Atividades nos livros didáticos adotados, entregues de forma escrita na escola ou por meio digital via WhatsApp ou e-mail;
- Relatórios sobre pesquisas realizadas em documentos impressos ou pela internet;
- Registros dos estudantes a partir da presença, participação, clareza e compreensão do conteúdo, resolução das atividades, aplicação do conhecimento desenvolvido nas aulas não presenciais, conforme instrumentos de planejamento, acompanhamento e avaliação (SEMED, 2020, p. 13-14).

Assim sendo, o (a) docente deve ter um cuidadoso (a) olhar, na escolha dos seus instrumentos avaliativos, com vistas à verificação da aprendizagem. Com base no pensamento do autor quanto acredita:

É necessário um olhar cuidadoso para a seleção dos instrumentos avaliativos, pois a verificação de aprendizagem não deve produzir exclusão. O (A) professor (a) pode organizar o registro de desempenho de cada estudante em relatórios, fichas de observação e autoavaliação, portfólios ou processofólios, para que facilite a análise dos resultados alcançados, destacando os pontos que precisam ser melhorados no desenvolvimento dos estudantes. Lembrando que, enquanto o portfólio reúne todos os trabalhos realizados pelos estudantes, o processofólio vai além, também reúne observações sobre o que não foi realizado ou realizado de forma errada, incentivando uma postura investigativa com relação ao erro (NOGUEIRA, 2002, p. 32).

Ainda sobre a questão dos aspectos qualitativos, verifica-se que esta possui grande importância, em detrimento dos aspectos quantitativos; faz-se, assim, necessário, com base nas orientações da própria SEMED (Secretaria Municipal de Educação) que as escolas aproveitem todas as produções dos estudantes, as quais podem ser levadas em consideração, como: produções impressas ou digitais, as discussões levantadas pelos estudantes em aulas e/ou em grupos de redes sociais e participações em *lives*.

3.2.2 Os instrumentos avaliativos para ensino remoto

No que concerne às necessidades organizativas dos aspectos avaliativos, no tocante aos seus registros, será importante realizá-las a cada período letivo que compreenda 200 horas, dando “liberdade” para que o (a) professor (a) defina a avaliação que melhor se adéque a sua realidade escolar e que possa contribuir, para o processo avaliativo.

Numa possibilidade de situação real, a avaliação ocorrida dentro do processo avaliativo entre o (a) professor (a), tendo como base legal as deliberações oriundas da SEMED, dentro dos documentos oficiais devem visar também, ao controle das atividades que foram entregues, pelos estudantes.

O (a) professor (a) fez a entrega do registro do percurso do processo de ensino e aprendizagem do estudante tendo como referência as informações contidas na rubrica (ficha 3). O documento também esclarece em relação à utilização de fonte, por meio de uma página virtual; o significado dado à palavra rubrica, a descreve como uma espécie de esquema, para classificar produtos ou comportamentos, em categorias que variam. A avaliação, ainda segundo o documento, poderia ser realizada pelos próprios estudantes, ou por docentes, supervisores e as rubricas que seriam usadas para prover *feedbacks* formativos dos alunos, para posteriores notas.

De acordo com a ficha 3, intitulada “ficha de Acompanhamento da Aprendizagem dos Estudantes do Ensino Fundamental”, devendo o cálculo da avaliação de cada período letivo ser considerado por componente curricular, como sendo NM (Nota Mínima) + AVA (Avaliação pelo professor) = T (T), num exemplo fictício de atribuição de média (total), com base nas notas (nota mínima e avaliação pelo docente, para determinado estudante; seria assim: $7,0 \text{ (NM)} + 2,5 \text{ (AVA)} = 9,5 \text{ (T)}$). Foram estabelecidos alguns critérios e escalas, conforme os quadros abaixo que correspondem respectivamente à rubrica e ao registro de avaliação do estudante:

QUADRO 1 - RUBRICA DE ORIENTAÇÃO PARA PREENCHIMENTO DA FICHA DE ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

	ESCALA				
	1	2	3	4	
CRITÉRIOS	Presença: Acesso ao conteúdo disponibilizado ao estudante/recebimento de material impresso na escola ou em casa.	O estudante não acessa ou não recebe a atividade	O estudante acessa ou recebe a atividade eventualmente	O estudante acessa ou recebe a atividade com frequência	O estudante sempre acessa ou recebe a atividade
	Participação: Interação do estudante no momento síncrono e assíncrono.	O estudante não participa	O estudante participa eventualmente	O estudante participa com frequência	O estudante sempre participa
	Resolução/Entrega de atividade: Resolução de atividade assíncrona e de atividade impressa.	O estudante não realiza a atividade	O estudante realiza eventualmente	O estudante realiza com frequência	O estudante sempre realiza
	Clareza/Compreensão do conteúdo	O estudante não apresenta a compreensão do conteúdo trabalhado	O estudante compreende o conteúdo trabalhado, mas não realiza articulação e conexão	O estudante compreende o conteúdo trabalhado, mas realiza pouca articulação e conexão	O estudante compreende o conteúdo trabalhado e realiza conexão com conteúdo anterior
	Aplicação do Conhecimento	O estudante não aplica o conhecimento na resolução da atividade	O estudante aplica o conhecimento, na resolução da atividade	O estudante aplica o conhecimento na resolução da atividade e em seu dia a dia	O estudante aplica o conhecimento na atividade e articula com o conhecimento do dia a dia

FONTE: adaptação do autor com base no documento Avaliação da Aprendizagem no Período de Atividades não Presenciais, 2020, p. 8

No aprofundamento das fichas utilizadas pelo (a) professor (a) no processo de apoio à Gestão do Ensino para auxiliar o (a) professor (a) na gestão do Ensino Remoto e híbrido, foram criados 3 (três) instrumentos avaliativos, para utilização dos profissionais em suas rotinas de trabalho. Esse ciclo de gestão de ensino compreende 1) planejamento; 2) desenvolvimento; 3) avaliação e 4) intervenção pedagógica.

Verifica-se que o Planejamento, como etapa de elaboração do planejamento de ensino do (a) professor (a). Nele, os instrumentos avaliativos utilizados são o Plano de Aula Quinzenal do Professor do Ensino Fundamental (Ficha 1) e a Proposta Curricular Flexibilizada. A segunda etapa, do desenvolvimento, corresponde à consecução/desenvolvimento das atividades, planejadas na etapa anterior, sendo utilizada a Ficha de Autoavaliação do Estudante do Ensino Fundamental (Ficha 2)

A etapa de Avaliação diz respeito à mensuração e acompanhamento da aprendizagem do estudante, sendo utilizados como instrumentos, a Ficha de Acompanhamento da Aprendizagem dos Estudantes (Ficha 3) e a Rubrica de apoio ao preenchimento da Ficha 3. A última etapa, de Intervenção Pedagógica, diz respeito a ações de intervenção, em busca da aprendizagem dos estudantes, onde são utilizadas, como instrumentos, as análises das Fichas de Acompanhamento da Aprendizagem dos Estudantes (Ficha 3) e Ficha de Auto Avaliação do Estudante do Ensino Fundamental (Ficha 2)

Dessa forma, observa-se que a avaliação, na prática pedagógica, é orientada, considerando o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes; busca sistematizar as ações avaliativas, contidas nas Fichas: 1. Plano de Aula Quinzenal do Professor do Ensino Fundamental; 2. Autoavaliação do Estudante do Ensino Fundamental (periodicidade mensal); 3. Acompanhamento da Aprendizagem dos Estudantes (utilizado pelo professor ao final de cada período) e 4. Acompanhamento do Coordenador Pedagógico (utilizada ao final de cada período).

Observa-se, nos modelos das Fichas, como possibilidade de visualização, com as apresentações dos dados que as compõem, envolvendo na Ficha 1 Plano de Aula Quinzenal do Professor do Ensino Fundamental, os dados de identificação, unidade temática, tema integrador, competência (s) a partir da proposta curricular flexibilizada, temas, materiais utilizados, objetivos, objeto de conhecimento, objetos

específicos/conteúdos, habilidade (código), situações didáticas (detalhamento), avaliação (avaliar cada habilidade de acordo com o que ela pede).

A Ficha 2, Autoavaliação do Estudante do Ensino Fundamental (periodicidade mensal) é composta, na sua estrutura, com os dados de identificação, sendo necessária serem feitas as seguintes reflexões, para o (a) estudante refletir! Na primeira parte são elencadas as seguintes questões: O que você aprendeu? O que foi mais difícil? O que você quer saber mais? A segunda parte destina-se à família; orienta que seja marcada um X, tendo opções para as questões: O (a) estudante resolveu as atividades sozinho (a)? Precisou de ajuda? Teve dificuldades e não resolveu as atividades?

Na Ficha 4, intitulada Acompanhamento do da Coordenador (a) Pedagógico (a), (utilizada ao final de cada período), sendo composta pelos dados de identificação, ano, turma, turno, professor (a), destaca as questões: O (A) professor (a) entrega o plano de ensino? O (A) professor (a) está realizando a atividade com sua (s) turma (s)? O instrumento plano de ensino do (a) professor (a) contempla as habilidades prioritárias? O (A) professor (a) acompanha o desenvolvimento das atividades dos estudantes? O número total de estudantes da turma, a presença (número de estudantes classificados no critério de presença).

Para o preenchimento do número de estudantes no critério da Presença e Participação, recomenda-se que seja observada a Ficha de Acompanhamento da Aprendizagem dos Estudantes (Ficha 3) a ser preenchida pelo (a) professor (a), utilizando as rubricas de apoio.

Em síntese, a parte ao abordar as políticas educacionais com a construção de regulamentações específicas para adequação emergencial da educação sistemática brasileira, devido à crise sanitária. Buscou analisar as orientações da avaliação de aprendizagem numa prática pedagógica, bem como os seus instrumentos avaliativos de acompanhamento.

Nesse contexto, será necessário também identificar especificidades desse cenário educativo como será descrito na próxima parte ao contextualizar a pesquisa considerando o procedimento metodológico, perfil do município e sua rede de ensino de São Luís do Maranhão.

4 CONTEXTO DA PESQUISA – PROCEDIMENTO METODOLÓGICO, PERFIL DO MUNICÍPIO E REDE DE ENSINO DE SÃO LUIS DO MARANHÃO

Nesta parte busca-se, enquanto objetivo específico, contextualizar as escolas municipais, ao descrever o procedimento da pesquisa. Numa contextualização, presente no item 4.1 a partir de uma breve descrição da minha trajetória acadêmica e profissional, assim como os passos metodológicos realizados para a concretização do estudo.

No item 4.2 tem-se no contexto da pesquisa sendo feita a descrição do perfil municipal de São Luís do Maranhão sobre os seguintes aspectos: históricos, turísticos, demográficos, sociais e educacionais, no item 4.3. A SEMED na contextualização desse estudo que aborda avaliação de aprendizagem na prática pedagógica no período do ensino remoto a partir do documento PMESL (2015-2024), nos aspectos do ensino fundamental, diversidades e temas sociais.

No que se refere aos aspectos mencionados anteriormente com referência ao perfil municipal de São Luís do Maranhão contido no item 4.2, são fortalecidos epistemologicamente com a publicação, do ano de 2020, intitulada *Perfil Municipal de São Luís*, desenvolvida por pesquisadores do Departamento da Informação e Inteligência Econômica (DIIE), da Secretaria Municipal de Planejamento e Desenvolvimento (SEPLAN), através do posicionamento da Prefeitura Municipal de São Luís (PMSL) contribuindo de forma valiosa para o estudo em questão.

4.1 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Ao descrever o caminho e os procedimentos metodológicos da pesquisa, pautou-se no pensamento de Severino (2022) ao ressignificar o papel da metodologia na construção do conhecimento quando acredita na qualidade da aprendizagem, ao realizar pesquisa no ensino superior. Segundo o autor acredita:

A argumentação desenvolvida parte da premissa de que só se assegura qualidade do aprendizado no ensino superior se ocorrer a apropriação, pelo estudante, de conteúdos teóricos e de habilidades práticas concernentes ao exercício da profissão que escolheu e defende que para cumprir bem essa

finalidade, se fazem necessárias três grandes pressupostos: a clara consciência do significado social do conhecimento, da ciência, da educação em geral e de sua profissão, em particular; em segundo lugar, o preciso entendimento do caráter construtivo do processo do conhecimento e, por último, o domínio de uma metodologia da pesquisa científica em seu campo específico de formação (SEVERINO, 2022, p. 15).

Com no raciocínio de Severino (2022) o ensejo realizado durante os caminhos e os procedimentos para concretizar a pesquisa ora apresentada, através de um conjunto de atividades que teve por finalidade a descoberta de novos conhecimentos, no domínio científico e educacional em específico, sobre a avaliação de aprendizagem, na prática pedagógica que se iniciou com o meu processo formativo, conciliado ao exercício profissional com a proposta de aprofundar os conhecimentos relacionados à educação sistemática brasileira, para melhor atuar na profissão de educador.

A partir do primeiro contato com avaliação de aprendizagem, ainda na universidade através da disciplina Medidas Educacionais, pude compreender a importância do tema, para a escola, através da prática pedagógica e pensar nas inquietações que foram surgindo, ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional.

Por esse motivo, fiz uma especialização em Avaliação Educacional enriquecendo-me, do ponto de vista epistemológico, com saberes necessários para minha atuação no campo educativo formativo e profissional, consolidando a concepção de avaliação educacional como sendo uma prática social, quando Brandalise (2020) a necessidade de se produzir sentidos, significados e conhecimentos, sobre diferentes contextos e realidades sociais para diversos sujeitos.

Na escola, inicialmente desempenhei algumas funções profissionais como por exemplo, professor do magistério em escola particular e no curso de pedagogia, em uma universidade pública pelo programa de capacitação docente. Atualmente, desempenho minhas funções como coordenador pedagógico/professor de suporte pedagógico, em uma escola pública municipal, em São Luís do Maranhão.

Os conhecimentos construídos desde o ingresso na universidade, na década de 90, até atualidade foram enriquecedores, para desejar pesquisar sobre o tema Avaliação de Aprendizagem na Prática Pedagógica do Ensino Remoto em Escolas Municipais de São Luís do Maranhão.

Pode-se perceber pelo tema escolhido, para esta pesquisa, a necessidade e importância para a avaliação de aprendizagem, na perspectiva de refletir acerca do ensino remoto, numa prática pedagógica que precisou se adequar, em razão da recente crise sanitária que surgiu não somente no Brasil, mas também pelo mundo, fazendo com que as escolas se adequassem à condição de ensino e aprendizagem, dentro de uma modalidade virtual, com vistas a garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes.

Essa adequação que se ancorou, na capacidade de produzir conhecimentos que tratassem do assunto avaliação de aprendizagem numa prática pedagógica, devido a minha trajetória formativa, participando de vários eventos avaliativos, o que certamente auxiliou para as reflexões realizadas.

Ao longo da caminhada, dialoguei com as escolas municipais que participaram da pesquisa, através das coordenadoras pedagógicas/professoras de suporte pedagógico, os gestores escolares, fiz as entrevistas com os professores pesquisados, junto a instituições educativas (universidade, secretaria de educação e escolas); foram mediados também os diálogos com a utilização de documentos que precisam esclarecer sobre a pesquisa, a fim de obter a aceitação de participação, na mesma.

Cada entrevista feita obedeceu aos critérios exigidos e orientações da universidade Tuiuti do Paraná e, após as entrevistas precisei focar na coleta dos dados, analisando as respostas dos professores pesquisados, a partir do referencial teórico de Severino (2016) para a análise de discurso.

Nesse contexto, foi importante a orientação da profa. Dra. Maria Arlete Rosa, no amparo dessa caminhada, através da sua capacidade intelectual, técnica e profissional, sem perder a dimensão do que consiste em uma produção acadêmica.

Pode se perceber, nesse contexto de avaliação de aprendizagem, que apresenta como principais elementos para a sua compreensão: a cidade de São Luís do Maranhão, os docentes pesquisados, atuantes no 5º ano do Ensino Fundamental, nas Unidades de Educação Básica Professora Camélia Costa Viveiros, Professor Carlos Saads, Professora Lindalva Teotônio Nunes, inserindo nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís do Maranhão, os documentos produzidos pelas instituições responsáveis, pela sistematização da educação brasileira, entre outros

aspectos que percorri os caminhos e concretizei procedimentos, para materialização desta pesquisa.

Os procedimentos podem ser mais bem compreendidos, considerando o contexto da pesquisa, quando esta abre possibilidades para reflexões, buscando responder ao seguinte problema: Como constituiu-se a avaliação de aprendizagem na prática pedagógica do ensino remoto em escolas municipais do ensino fundamental de São Luís do Maranhão?

Acredito ser importante percorrer os caminhos e procedimentos, para obter uma pesquisa de qualidade e assim, ao ser socializada nos espaços escolares que haja um *feedback* no sentido de interação e contribuição para se focar na melhoria do processo, na busca por atender às necessidades epistemológicas da educação sistemática brasileira. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Mestrado e Doutorado pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), estando integrada à linha de pesquisa Práticas Pedagógicas – Elementos Articuladores.

Nos procedimentos metodológicos para realizar esta investigação, voltada a pesquisar dados relacionados à natureza humana, por meio de coleta de dados, utilizando-se a técnica de entrevistas semiestruturada com professores, foi necessário a aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da referida universidade tendo em seu registro nº 58456722.6.0000.8040, através do sistema denominado Plataforma Brasil.

Ainda sobre em obediência as deliberações do CEP, na medida da proteção dos professores participantes e das escolas, foram utilizadas nomes fictícios, de maneira codificada, para que se mantivesse a privacidade e a confidencialidade das informações recebidas e o sigilo dos seus dados, sendo utilizados apenas para fins educativos, garantido e resguardado todas as informações contra qualquer uso não autorizado.

Outra deliberação seguindo as orientações do documento Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ofertado pelo CEP da instituição de ensino superior da UTP, trata da duração das gravações realizadas com os professores que participaram da pesquisa, orientando que após cinco anos da transição e término do estudo o material gravado deverá ser destruído.

Autorização ao CEP, no seu objetivo consta como a responsável, pela avaliação do projeto da pesquisa tendo uma capacidade técnica adequada a uma

perspectiva ética do pesquisador e dos demais participantes, na realização deste estudo.

Também foi resguardado o direito aos participantes da pesquisa serem excluídos caso desejassem não mais contribuir. Quanto aos riscos mínimos que poderiam ser encontrados, referindo à insegurança ou ao constrangimento dos participantes em responder qualquer pergunta, durante a gravação da entrevista, poderiam ser encaminhados para o atendimento da Clínica de Psicologia da UTP, como medida de necessidade, para algum acompanhamento.

Os riscos e benefícios tomam como base a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, no capítulo IV, no qual se discorre sobre os riscos da pesquisa, em destaque tem-se que “toda pesquisa com seres humanos; envolve riscos em tipos e gradações variados” (BRASIL, 2016). Nesse sentido, quanto aos possíveis riscos da pesquisa, aos participantes, destaca-se que as entrevistas a serem realizadas, não apresentam riscos físicos, pois foram realizadas, de forma presencial, nas escolas citadas, sendo tomados os devidos cuidados, em decorrência do cenário de pandemia ainda existente na região.

Com a aprovação da pesquisa tendo como título “Avaliação de Aprendizagem na Prática Pedagógica do Ensino Remoto em Escolas Municipais de São Luís do Maranhão”, para responder ao seguinte problema: Como se constituiu a avaliação de aprendizagem, na prática pedagógica no contexto do Ensino Remoto em escolas municipais do ensino fundamental de São Luís do Maranhão?

O problema a ser refletido teve como iniciativas, por parte do pesquisador, o aprofundamento teórico dos conhecimentos existentes sobre a avaliação, na prática pedagógica, com leituras de referências bibliográficas que abordam a avaliação de aprendizagem, as dissertações e teses contidas no banco de dados da CAPES, contextualizadas com a temática avaliativa, análises de documentos avaliativos disponibilizados pela própria Secretaria Municipal de Educação (SEMED), assim como as constatações das regulamentações federal, estadual e municipal, sobre o Ensino Remoto que foram construídas para que as escolas pudessem dar continuidade às atividades educativas com os estudantes, reconhecendo também, suas realidades, pois, a pesquisa bibliográfica segundo Gil (2008, p. 44) “é desenvolvida em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, com vistas a compreender fatores propostos na pesquisa”.

Com a compreensão de que a análise documental requereu, por parte do pesquisador disponibilidade de tempo, para se leitura e análise das referências existentes, ou seja, de diversas fontes, já mencionadas, dando sustentação para a realidade investigada, nesse cenário que trata da avaliação na prática pedagógica no contexto do Ensino Remoto.

Quanto a seu delineamento deste trabalho, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com natureza descritiva. Quanto à abordagem, escolheu-se a pesquisa qualitativa que segundo Minayo (2008, p. 21) esclarece que tal abordagem “trabalha com o universo de significados [...] valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais aprofundado das relações, dos processos, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Destaca-se que através da pesquisa qualitativa houve a busca pela interpretação dos dados coletados para o entendimento do campo de pesquisa, tendo as principais fontes de referências bibliográficas as entrevistas com atores da pesquisa (professores) pesquisados visando atender aos objetivos propostos, para o estudo, fazendo a análise dos conteúdos das entrevistas de forma profunda e qualitativa.

Os benefícios da pesquisa aos participantes, possuem uma perspectiva direta e indireta, uma vez que a questão investigada se apresentou como elemento primordial à educação, ou seja, a avaliação na prática pedagógica, a partir de estudos como este aqui proposto pode inferir nas possibilidades para o aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem, nas escolas investigadas e como aparato teórico, no campo científico, poderá subsidiar outras pesquisas.

A metodologia da pesquisa considerou o universo acadêmico, dispendo-se de suas habilidades, buscando conhecer o mundo e desenvolver conjuntos de ideias que investigam e questionam vários elementos que o rodeiam. Assim sendo, é por meio destes processos de conhecimentos que foram obtidas informações precípuas, inclusive à sua sobrevivência, segundo afirma Gil (2008). Com base, pois, na necessidade de aquisição de conhecimentos é que se desenvolve a ciência, importante fator, que, embora, recentemente venha sendo desprestigiada por autoridades nacionais, ainda assim, compreende importante valor, para o progresso do País.

Ao seguir a linha de raciocínio sobre ciência, com base em Gil (2008),

objetivou-se chegar à verdade dos fatos, sendo este trabalho estruturado por pesquisas, enquanto processos que buscam soluções sérias, com métodos adequados para o problema que buscamos trazer esclarecimentos. Cabe destacar que uma pesquisa científica pode ser classificada de diferentes modos e, segundo Fachin (2006), para que seja assim considerada, torna-se necessário identificar técnicas e articular métodos que possibilitem chegar aos conhecimentos dos fatos.

Ainda nessa concepção, Silveira e Córdova (2009) asseveram que o método científico é o saber produzido, com base no raciocínio lógico, interligado à prática de investigação e observação que envolvem técnicas sistemáticas, fornecendo conhecimentos confiáveis, sobre acontecimentos presentes, futuros e ou hipóteses do passado, propiciando à humanidade intervenções sobre estes.

Nessa acepção metodológica, foram apresentados os encaminhamentos realizados, sendo iniciado com um breve contexto da pesquisada e a descrição metodológica. No tocante ao breve contexto da pesquisa, na qual encontram-se as escolas municipais analisadas, o compreendendo a partir do tema: “Avaliação de Aprendizagem na Prática Pedagógica do Ensino Remoto em Escolas Municipais de São Luís do Maranhão”.

Refere-se a cidade nos seus aspectos históricos, pontos turísticos, Secretaria Municipal de Educação, quantitativo de professores e estudantes atendidos pela secretaria municipal e seu controle social, realizado pelo Conselho Municipal de Educação entre outros.

Acerca da descrição metodológica com os seus procedimentos, iniciou-se a partir das orientações legais da Universidade Tuíte do Paraná, mediada pela disponibilidade da aceitação de participação na pesquisa das Unidades de Educação Básica Professora Camélia Costa Viveiros, Professor Carlos Saads e Lindalva Teotonia Nunes.

Utilizou-se os seguintes documentos: Folha de Rosto para Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (apêndice A), Solicitação de Autorização ao Comitê de Ética (apêndice B), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice C), Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas das Perguntas Realizadas com os Professores do 5º ano da Unidade de Educação Básica Professora Camélia Costa Viveiros, Professor Carlos

Saads e Lindalva Teotonia Nunes (apêndice D), Declaração de Infraestrutura e Autorização (apêndice E), Termo de Consentimento para Fotos e Filmagens (apêndice F).

A Folha de Rosto para Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, teve como finalidade a consistência jurídica da referida pesquisa, fazendo-se a identificação do pesquisador Fernando Ricardo Lopes Silva com a instituição Universidade Tuiuti do Paraná, entre outros dados seguindo e apontando as normas e responsabilidades correspondentes.

O TCLE, proporcionou aos participantes da pesquisa o conhecimento sobre a investigação realizada, seus riscos e benefícios, acrescida da sua manifestação de vontade em participar (ou não) do estudo, dando compreensão aos participantes.

O Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas das Perguntas para serem Realizadas com os Professores do 5º ano da Unidade de Educação Básica Professora Camélia Costa Viveiros, Professor Carlos Saads e Lindalva Teotonia Nunes, apresentou na pesquisa, uma entrevista flexível e apesar do roteiro, os professores pesquisados puderam fazer perguntas fora do que havia sido planejado, uma forma de deixar o diálogo espontâneo.

Na Declaração de Infraestrutura e Autorização, elaborou-se, com a intencionalidade de obter por parte das instituições de ensino municipal pesquisadas, a autorização necessária para viabilizar a execução da pesquisa, utilizando-se caso fosse preciso, a utilização da sua infraestrutura, a partir da aprovação do projeto.

O Termo de Consentimento para Fotos e Filmagens, teve como consentimento também, por parte das instituições de ensino municipal pesquisadas, que este pesquisador pudesse fazer registros fotográficos, com a finalidade de usar de forma científica, as imagens, não havendo nenhum ressarcimento ou pagamento pelo uso das mesmas, visto que as imagens seriam executadas somente durante o processo de investigação.

Tais passos fizeram-se necessários como contribuição para a coleta e apresentação de dados, informações que foram utilizadas, por parte do pesquisador, para apresentar, de forma sistematizada o estudo e responder ao problema da pesquisa: Como constituiu-se a avaliação de aprendizagem na prática pedagógica do ensino remoto em

escolas municipais do ensino fundamental de São Luís do Maranhão?

4.2 PERFIL DO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO

Nesta seção realizamos o aprofundamento sobre o município de São Luís do Maranhão, por meio da pesquisa documental, na possibilidade de compreender acerca do município que contempla o objeto da pesquisa e a SEMED. A história do município em que estão situadas as instituições, do ensino fundamental, do 5º ano, fora fundada por franceses possui curiosidades quanto a sua colonização conforme Trovão (2008) fora mencionado ao ser descrito no documento que diz respeito:

A ocupação de São Luís antecede à sua colonização europeia, pois muitos índios já habitavam a ilha. Aliás, o próprio nome Upaon-Açu prove desses povos e significa Ilha Grande. Contudo, oficialmente, São Luís tem como ano de fundação a data de 8 de setembro de 1612, momento em que os franceses Daniel de La Touche e François de Rasilly teria decretado a fundação da cidade, que lhe deram o nome em homenagem ao então rei da França, Luís XIII. Três anos depois, Portugal reaviria o domínio português sobre os territórios maranhense conquistado pela França, mas tornaria a perdê-lo, em 1641, para os holandeses. A dominação holandesa perdurou por três anos, sendo interrompida depois de muitas batalhas com os nativos. Depois da expulsão dos holandeses, a colonização portuguesa em São Luís avançou, sobretudo a partir de 1750, quando o Maranhão desenvolvia intenso comércio internacional de algodão, arroz e especiarias. A importância da grande lavoura e do trabalho escravo que as desenvolviam foi tamanha que, segundo Trovão (2008), São Luís chegou a ser a quarta cidade mais populosa do Brasil no ano de 1822. Com a estagnação da economia maranhense durante as décadas finais do século XIX, a cidade viveria uma desaceleração de seu crescimento, mas também viu nascer e, logo depois, findar um parque fabril têxtil (SEPLAN, 2020, p. 4).

Diante do contexto histórico da cidade criou-se alguns atrativos turísticos, conforme ilustra a figura 1, referente à cidade mencionada, traz o Palácio dos Leões (sede do governo do estado), localizado no Centro da cidade, vista panorâmica de parte da cidade, do acervo arquitetônico português, localizado no Centro Histórico, a Lagoa da Jansen, localizada na região da Praia da Ponta da areia, a estátua do pescador localizada na praia da Litorânea e a avenida localizada na Ponta do Farol, a fim de trazer uma ideia do local onde se realizou esta pesquisa.

FIGURA 1 - CIDADE SÃO LUÍS DO MARANHÃO



FONTE: WIKIPÉDIA, 2022

Pois, o município de São Luís é a capital do estado do Maranhão, localizado no Nordeste do Brasil (Mapa 2). A sede do município fica localizada no Centro Histórico de São Luís, local onde historicamente a colonização europeia iniciou a construção da cidade. Com uma área territorial de 834,785 km², São Luís ocupa maior parte da Ilha de Upaon-Açu, porção insular localizada no norte do Maranhão, que tem o Oceano Atlântico ao seu Norte, o Estreito dos Mosquitos a sul e a Baía de São Marcos a oeste e a do Arraial a leste (Mapa 3).

FIGURA 2 - LOCALIZAÇÃO DE SÃO LUÍS NO MARANHÃO



FONTE: SEPLAN, 2020

FIGURA 3 - LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS NA ILHA DE UPAON-AÇU



FONTE: SEPLAN, 2020

Na questão demográfica e social os aspectos descritos no documento da SEPLAN (2020) foram: população segundo situação de domicílio, sexo e taxa geométrica de crescimento. São Luís, 2000 e 2010; a pirâmide etária. São Luís – 2010; a projeção populacional de São Luís, até 2033; os dados gerais de habitação em São Luís – 2010 e o tipo de domicílio em São Luís – 2000 – 2010.

De acordo com as tabelas, gráficos e quadro descritos abaixo pode se ter noção de como a população ludovicense possui o seu domicílio, dentre outros pontos como a questão do sexo, da taxa geométrica de crescimento, assim como numa perspectiva de pirâmide etária com a sua projeção populacional estimada até o ano de 2033 entre outros.

TABELA 1 - POPULAÇÃO SEGUNDO SITUAÇÃO DE DOMICÍLIO, SEXO E TAXA GEOMÉTRICA DE CRESCIMENTO. SÃO LUÍS, 2000 E 2010

População	Ano		Tx. de crescimento Geométrica (%)
	2000	2010	
População residente - Urbana	837.584	958.522	-
População residente - Rural	32.444	56.315	-
Homem	406.400	474.995	-
Mulher	463.628	539.842	-
População residente Total	870.028	1.014.837	1,57

FONTE: SEPLAN, 2020

Com base na tabela da população, realizada o comparativo populacional entre os anos de 2000 e 2010, considerando as populações residentes urbana e rural, assim como entre homem e mulher. Na população residente urbana, no ano de 2020 havia uma estimativa de 837.584 pessoas, no ano de 2010 houve um crescimento populacional alcançando o número de 958.522 pessoas.

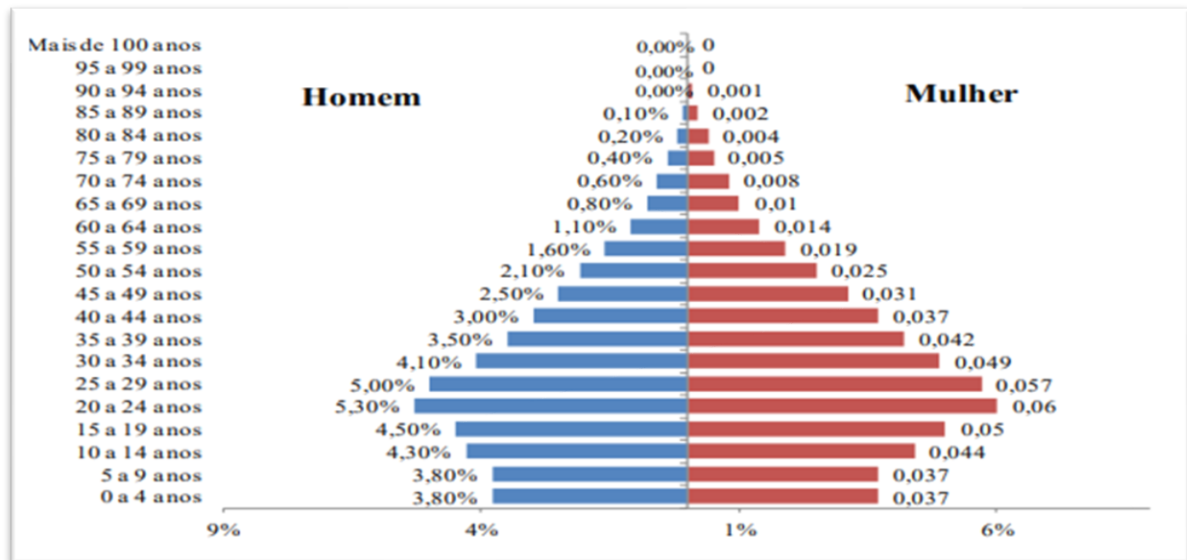
Em termos comparativo entre a população residente urbana com a população residente rural, o número é menor, pois, na população residente rural em 2000 a estimativa consistia 32.444 pessoas, com o acréscimo para 2010 de 56.315 pessoas.

Numa identificação de dados mais específicos ao pensar na perspectiva populacional ludovicense, tem-se na questão de gênero entre o sexo masculino para ano de 2000, um total de 406.400 homens e para 2010 uma estimativa maior de 474.995 homens. Para as mulheres para o ano de 2000 tem-se 463.628 com o aumento de 539.842. Revelando uma população residente total 870.028 (2000) com o acréscimo de 1.014.837 habitantes, com uma taxa de crescimento geométrico 1,57%.

Outra análise com relação a população ludovicense diz respeito a sua faixa etária, trazendo uma estimativa do quantitativo de habitantes dentro da característica de gênero (homem e mulher) numa perspectiva de porcentagem onde percebe-se que o quantitativo na faixa etária entre 20 e 24 anos para os homens apresenta um percentual

de 5,30% e para a mulher 0,06% considerando o ano de 2010, conforme podendo ser identificado essa análise no gráfico abaixo:

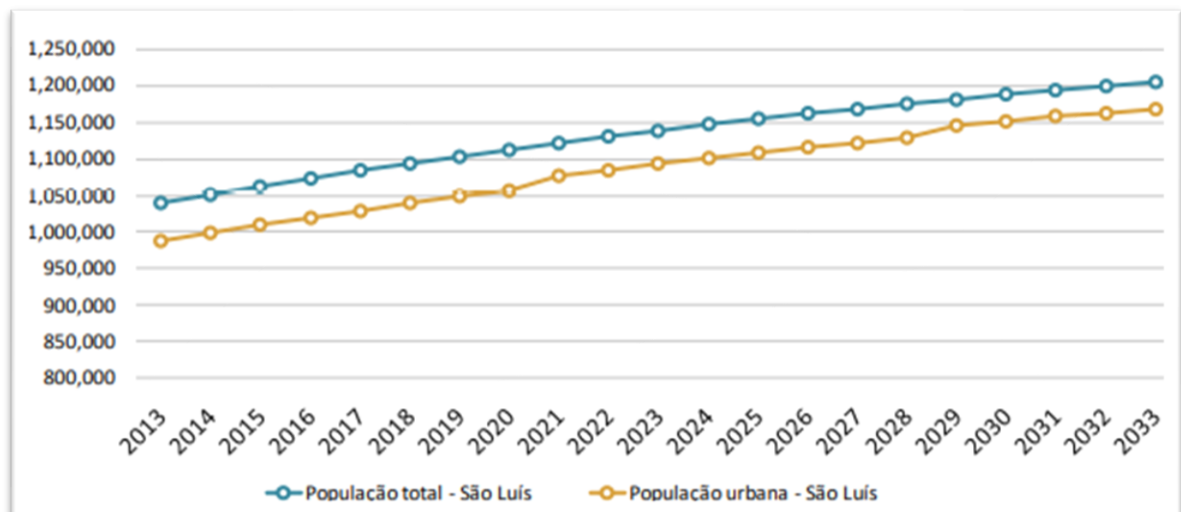
GRÁFICO 1 - PIRÂMIDE ETÁRIA. SÃO LUÍS – 2010



FONTE: SEPLAN, 2020

Com relação a projeção populacional de São Luís, estima-se que até ano de 2023 ocorra uma estimativa considerando a população total de 1,050,000 sendo para a população urbana 1,000,000 de acordo com os dados fornecidos pela SEPLAN (2020).

GRÁFICO 2 - PROJEÇÃO POPULACIONAL DE SÃO LUÍS, ATÉ 2033



FONTE: SEPLAN, 2020

Quanto aos dados gerais de habitação em São Luís – 2010, ao se tratar dos domicílios particulares permanentes, com abastecimento de água, tanto da rede geral como de poço ou nascente na propriedade, o destino do lixo coletado e do coletado pelo serviço de limpeza. Numa análise quantitativa revela-se que os domicílios particulares permanentes apresenta 276.812; para os domicílios particulares permanentes com abastecimento de água na rede geral são 211.360; enquanto nos domicílios particulares permanentes com abastecimento de água através de poço ou nascente na propriedade são 18.903; nos domicílios particulares permanentes com destino do lixo coletados são 252.337; finaliza-se com os domicílios particulares permanentes com destino do lixo sendo coletados por serviço de limpeza com 238.745, conforme síntese do quadro 2 abaixo:

QUADRO 2 - DADOS GERAIS DE HABITAÇÃO EM SÃO LUÍS – 2010

Dados de Habitação	
Domicílios Particulares Permanentes	276.812
Domicílios Particulares Permanentes - Abastecimento de Água - Rede Geral	211.360
Domicílios Particulares Permanentes - Abastecimento de Água - Poço ou Nascente na Propriedade	18.903
Domicílios Particulares Permanentes - Destino do Lixo - Coletados	252.337
Domicílios Particulares Permanentes - Destino do Lixo - Coletados por Serviço de Limpeza	238.745

FONTE: SEPLAN, 2020

Interessante conhecer estatisticamente também o tipo de domicílio em São Luís – 2000 – 2010, segundo SEPLAN (2020), ao detalhar na tabela 2 descrita abaixo sobre os tipos de domicílios: casa, apartamento e cômodo. Percebe-se que no ano de 2000 apresentou o seguinte quantitativo e percentual com totalização respectivamente de casa 186.159, 92,05%; apartamento 10.622, 5,25%; cômodo 5.450, 2,69%, total 202.231, 100,00%.

Para o ano de 2010 apresentou o seguinte quantitativo e percentual com totalização respectivamente de casa 246.260, 88,96%; apartamento 24.910, 9,00%; cômodo 5.642, 2,04%, total 276.812, 100,00%.

TABELA 2 - TIPO DE DOMICÍLIO EM SÃO LUÍS – 2000 - 2010

Tipo de domicílio	2000		2010	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Casa	186.159	92,05	246.260	88,96
Apartamento	10.622	5,25	24.910	9,00
Cômodo	5.450	2,69	5.642	2,04
Total	202.231	100,00	276.812	100,00

FONTE: SEPLAN, 2020

De acordo com os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 2021, ano de realização da pesquisa em escolas municipais na capital, possuía uma população estimada de 1,115.932 milhões de habitantes. Dentro das atividades econômicas da cidade de São Luís do Maranhão destacam-se: os setores de administração pública, comércio, serviços, logística e turismo. A cidade conta ainda, com indústrias de transformação, ou seja, é um seguimento de indústria que realiza a transformação de matéria-prima, em produto final ou intermediário que vai ser novamente modificado, por outra indústria. O produto interno bruto (PIB) de São Luís é de R\$ 33,7 bilhões, posiciona-se no 22º lugar, entre as 59 unidades metropolitanas institucionalizadas no Brasil (IBGE, 2010).

A figura 4 revela os principais bairros localizados na região metropolitana da cidade de São Luís do Maranhão, onde estão inseridas as escolas pesquisadas, as Unidades de Educação Básica Professora Camélia Costa Viveiros, no bairro do Coroadó, Professor Carlos Saads, no bairro Vila Mauro Fecury, Professora Lindalva Teotônia Nunes, no bairro Anjo da Guarda.

FIGURA 4 - BAIRROS DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO



FONTE: ENCONTRA SÃO LUÍS, 2023, disponível em:
 <<https://www.encontrasaoluisma.com.br/sobre/bairros-sao-luis/>>

O contexto da pesquisa tratado anteriormente teve como uma das finalidades, além de situar brevemente minha trajetória acadêmica e profissional ocorrida principalmente na capital de São Luís do Maranhão, o procedimento metodológico percorrido na pesquisa, compreender que nesse processo social e educativo uma identidade pode ser atribuída através de dados oriundos de instituições responsáveis por quando revela os seguintes aspectos: históricos, turísticos, demográficos, sociais e educacionais.

Pois, o próximo item 4.3 abaixo irá descrever a SEMED principalmente a partir do Plano Municipal de Educação do São Luís, estabelecido no período de 2015-2024, além da noção do órgão público municipal SEMED e alguns dados disponibilizados pelo IBGE (2023) ao descrever informações acerca da educação da referida capital.

4.3 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO

É, na capital maranhense que se encontra a Secretaria Municipal de Educação, (SEMED), órgão público responsável pela viabilização da educação, nos níveis infantil e fundamental e nas modalidades de educação especial (voltada para pessoas com deficiência), e de jovens e adultos que não concluíram o ensino

fundamental. É responsável pela gestão das políticas públicas voltadas para a área da Educação do município de São Luís e por organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados.

Os dados mais recentes divulgados pelo IBGE, para a educação sistemática ludovicense referente a São Luís do Maranhão, conforme a Tabela 3, abaixo descreve: taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (2010) com 96,8%; o IDEB (Índice Desenvolvimento da Educação Básica – anos iniciais do ensino fundamental (rede pública) em 2021 com 4,9%; as matrículas no ensino fundamental (2021) 135.073; os docentes no ensino fundamental (2021) com 6.960 profissionais da educação e o número de estabelecimentos de ensino fundamental (2021) numa estimativa 493 escolas.

TABELA 3 - DADOS IBGE SOBRE EDUCAÇÃO SÃO LUÍS DO MARANHÃO

DESCRIÇÃO	TOTAL
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	96,8%
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (rede pública) [2021]	4,9%
Matrículas no ensino fundamental [2021]	135.073
Docentes do ensino fundamental [2021]	6.960
Número de estabelecimento de ensino fundamental [2021]	493

FONTE: IBGE, reelaboração do autor, 2023.

Com base no Plano Municipal de Educação de São Luís (PMESL), proposto para 2015-2024, este documento pode ser compreendido como sendo um planejamento de longo prazo, que abrange, medidas na intencionalidade de aperfeiçoar a participação cidadã, a gestão democrática, o financiamento da educação, atualização do currículo, a valorização dos profissionais da educação.

Se munindo de metas e estratégias voltadas para a universalização da educação integral e sua qualidade social sendo pautada em valores humanos, na inclusão, na igualdade, diversidade e promoção da justiça social aspectos necessários em tempos em que as políticas públicas ganham características excludentes e

discriminatórias com várias perdas de direitos, alguns setores da sociedade tornam-se indiferentes quanto a justiça social. Sua elaboração cumpre a lei para garantia de participação conforme descrita no documento quando esclarece segundo documento PMESL (2015-2024, p. 10) que em cumprimento à Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE é resultado de um processo de construção coletiva em diversos espaços de debates, através da participação de múltiplos sujeitos sociais e políticos.

Porém todo o planejamento são fundamentos anteriormente com a realização de diagnósticos para identificar as necessidades educacionais da cidade, mediante discussões e debates realizados em escolas, fóruns, plenárias livres, reuniões com representantes da categoria do Magistério, em duas conferências livres, promovidas pelo Conselho Municipal de Educação – CME e com os representantes da sociedade civil.

Outros espaços de trabalho serviram para subsidiar o PMESL (2015-2024), pelas Conferências Intermunicipais de Educação da Região de São Luís e Estadual de Educação do Maranhão, com vistas à construção de um plano que atendesse à realidade e às necessidades específicas do município.

Importante ressaltar que este documento está em conexão com as perspectivas atuais de definição das políticas educacionais no Brasil que, sobretudo nos últimos anos, recebeu uma influência decisiva de movimentos de mobilização da sociedade, no sentido de articular a educação com as políticas de Estado, resultantes de uma ampla participação dos diversos setores da sociedade civil e política, o que reforça a necessidade de mobilização da sociedade através das suas instituições educativas ou articuladas as mesmas.

Após essa visão geral do que seria a proposta do PMESL (2015-2024) o documento ao abordar o ensino fundamental, afirma ser uma etapa obrigatória da Educação Básica para atender aos estudantes numa faixa etária dos 6 aos 14 anos considera ser uma espécie de conquista pelo direito à educação no Brasil, principalmente para a classe menos favorecida economicamente.

De acordo com a linha de raciocínio descrita no documento PMESL (2015-2024, p. 30) seria a garantia do direito de acesso e permanência à escolarização básica, que está associada ao exercício da cidadania, uma vez que o processo de

desenvolvimento humano possibilita o reconhecimento aos direitos civis, políticos e sociais, tornando esta etapa de ensino um momento importante para início da escolarização obrigatória.

Ao pensar no direito a educação, mencionado anteriormente, precisa ser esclarecido que na promulgação da Constituição Federal de 1988, institui a obrigatoriedade de acesso e permanência dos estudantes nessa etapa de ensino, onde o documento PMESL (2015-2024, p. 30) fundamenta essa ideia ao mencionar o Art. 208, inciso I, que o dever do Estado se efetiva com a garantia do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Todas as conquistas educativas perpassadas pelas questões democráticas, ou seja, de acesso ao direito dos estudantes a aprender reflete em outros espaços de discussões, como por exemplo, nos anos de 1990, a educação se constituiu em tema central no debate sobre desenvolvimento social e humano nas discussões mundiais, exatamente por termos chegado ao final dos anos de 1980, com aproximadamente 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo.

Como constatação da afirmativa do parágrafo anterior sobre os espaços educativos proporcionadores de reflexões para a melhoria da qualidade educativa, no documento PMESL (2015-2024, p. 30) menciona a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, em 1990, na Tailândia, foi o ponto de partida para que os 9 países com maior taxa de analfabetismo do mundo, dentre eles, o Brasil, se posicionassem em relação à questão educacional, assinando um documento que continha estratégias para o desenvolvimento de ações que garantiriam o acesso a toda população à educação, promovendo a universalização e a equidade à educação.

Percebe-se a importância dessa Conferência para a educação, onde algumas ideias foram difundidas, entre as quais ressaltamos: que a educação deveria realizar o desenvolvimento acerca das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, entendidas como sendo conhecimentos teóricos e práticos, o desenvolvimento de capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao sujeito, para enfrentar suas

necessidades fundamentais, cabendo, assim, a educação básica favorecer este pleno desenvolvimento.

O documento PMESL (2015-2024) também expõe em consonância com as proposições apresentadas na Declaração Mundial de Educação para Todos. Pois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 dispõe sobre a finalidade da educação. Art. 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. De um modo geral, a LDB apresenta que a finalidade do processo educativo é desenvolver a formação básica do cidadão e de modo mais específico dispõe que a etapa do Ensino Fundamental busca o desenvolvimento da capacidade de aprender tendo como meios básicos, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; o que inclui a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. (PMESL, 2015-2024, p. 31).

Além desse objetivo de acordo com o documento PMESL (2015-2024) busca oportunizar o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para a formação de atitudes e valores, a fim de promover os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Com relação ao Plano Nacional de Educação – PNE aprovado em 25 de junho de 2014, pela Lei Federal nº 13.005, o documento PMESL (2015-2024) esclarece sobre o direito de todos a uma educação pública de qualidade, ao afirmar:

Nele foram estabelecidas metas de ampliação do acesso à educação e de melhorias na qualidade do ensino até 2024, tais como as de universalização do Ensino Fundamental de 9 anos, para todas as crianças de 6 a 14 anos, a oferta de escolas em tempo integral a no mínimo 50% das unidades escolares do país, a alfabetização até os 8 anos de idade, melhorias na remuneração e na formação dos profissionais da educação e a destinação de mais recursos financeiros como forma de garantir o cumprimento das metas estabelecidas. (PMESL, 2015-2024, p. 31).

Com base nessa concepção de acesso proposto em lei interessante observar o censo demográfico IBGE de 2010, onde a população residente de São Luís na faixa etária de 6 a 14 anos era de 149.003 habitantes, destes 144.185 frequentavam a escola. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, demonstra o atendimento do

Ensino Fundamental em 2014, na cidade de São Luís, sendo a Rede Pública a maior detentora da matrícula das crianças nessa etapa de ensino.

Outro tópico a ser destacado no PMESL (2015-2024) diz respeito a Diversidades e Temas Sociais, discutidos a partir dos debates educacionais com interessantes reflexões para a avaliação de aprendizagem na prática pedagógica. Pois, se faz necessário a construção de propostas pedagógicas igualitárias articuladas as estratégias políticas sendo contemplado além da dimensão educativa, mas também os segmentos da sociedade brasileira ao pensarmos nas necessidades de aprendizagens de cada um.

Numa seleção de assuntos a serem debatidos de acordo com o documento PMESL (2015-2024), necessita ser garantido:

Os debates educacionais têm que refletir questões como desenvolvimento ecologicamente sustentável, gênero e orientação sexual, direitos humanos, justiça e democracia, qualificação profissional e mundo do trabalho, etnia, tolerância e paz mundial. A compreensão e o respeito pelo diferente e pela diversidade são dimensões fundamentais do processo educativo. (PMESL, 2015-2024, p. 45).

Acredita-se na superação de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes no espaço escolar quando os envolvidos nos debates educacionais são desafiados e se articulam com a efetivação das políticas públicas sociais. Podendo ser lembrado que a Declaração Universal de Direitos Humanos objetiva o acesso de todos à cidadania, entendendo-se eticamente e à luz dos direitos humanos, que as diferenças devem ser respeitadas, valorizadas e promovidas.

Como exemplo, pode ser citado historicamente direitos humanos que foram protegidos sendo denominados declarações, convenções e pactos oficiais. Quando se pensa no direito a vida, as pessoas poderem expressarem as suas opiniões, exercerem a sua própria religião, escolher por meio do voto a sua representação política, está sendo aludido o denominado Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966).

Dando continuidade aos exemplos de garantia dos direitos humanos, o avanço significativo em direção a questão de gênero e raça ocorreu através da Declaração e Programa de Ação de Viena, no ano de 1993, numa simples palavra modificada no próprio documento de homem para pessoa ajuda na busca da equidade

quando se pensa principalmente no gênero (homem e mulher), porque anteriormente a palavra usada era homem, onde era designada para ambos o sexo.

Pode também ser adicionado nos exemplos para as garantias dos direitos humanos a Declaração sobre a Diversidade Cultural, ano de 2002, respeitando a pluralidade de identidades numa interação harmônica e de convivência pacífica entre as pessoas presentes nos mais diferentes grupos apresentados em cada sociedade, considero para a escola ao pensar na avaliação de aprendizagem em todas as possibilidades de ensino e aprendizagem fundamental para ser dialogado nas culturas plurais, variadas e dinâmicas.

Por conta dessa diversidade cultural quando dialogada nos espaços educativos, passa pela avaliação de aprendizagem na prática pedagógica seja na modalidade de ensino remoto ou presencial. Compreender que essas conquistas são importantes para ser compartilhada com a humanidade, pois, ainda na atualidade muitos direitos humanos são negligenciados, ocorrendo até mesmo pelo Estado que deveria em determinadas situações cotidianas dar o exemplo dessas garantias.

Uma constatação pela violação de direitos humanos sendo descrita no documento PMESL (2015-2024), ao utilizar o pensamento de Candau (2010) quando acredita:

As lutas pela afirmação dos direitos humanos têm uma longa história, tanto no âmbito planetário, quanto latino-americano e nacional. Muitos têm sido os avanços, mas, também, em determinados momentos, os retrocessos e violentas violações. Trata-se de uma luta permanente e contínua (PMESL, 2015-2024, p. 46).

São lutas que necessitam do coletivo, ou seja, não adianta uma pessoa enquanto cidadão reivindicar por exemplo os seus direitos trabalhistas de forma individual e isolado como sendo funcionário público, porém estando sindicalizado e organizado com a sua pauta de reivindicação trabalhista num contexto de grupo, as chances de sua conquista juntamente com os seus será mais proveitosa.

De forma coletiva pode ser constatado uma articulação com os anseios, as propostas dos participantes determinados grupos sociais ao expressar na esfera pública a força que apresenta na denúncia de violações ou afirmações de direitos. Ao pensar numa perspectiva da diversidade cultural, as violações são percebidas nas mais diversas

manifestações seja na variedade linguística, da própria cultura, de alguma religião existente naquele espaço, ou seja, se faz pertinente a construção do entendimento das populações heterogêneas e dos espaços geográficos que precisam ser reconhecidos e respeitados nas diferentes organizações sociais.

Por isso, numa perspectiva da avaliação de aprendizagem será importante o professor trabalhar com os temas sociais no seu planejamento de ensino de maneira flexível e dinâmica, independente da sua forma de perceber o mundo diante dos seus valores culturais, mas também respeitar a diversidade existente em cada estudante que possui as suas especificidades carregadas com os seus valores culturais.

Em síntese, a parte ao apresentar o contexto da pesquisa considerou o procedimento metodológico, perfil do município e a rede de ensino de São Luís do Maranhão. Compartilhou conhecimentos necessários para contextualizar o tema da pesquisa demonstrando através da metodologia o percurso percorrido sistematicamente para responder aos objetivos (geral e específicos) do estudo, bem como a problemática pensada, traçou o perfil do município com os aspectos: históricos, turísticos, demográficos, sociais e educacionais, a SEMED para a contextualização desse estudo que aborda avaliação de aprendizagem na prática pedagógica no período do ensino remoto.

Na próxima parte, será abordado a avaliação na prática pedagógica no ensino remoto em escolas municipais, do ensino fundamental de São Luís do Maranhão compreendendo algumas características das escolas pesquisadas, o perfil dos professores que participaram do estudo, as determinações internas da prática pedagógica e os desafios, limites e possibilidades da avaliação na prática pedagógica no ensino remoto a partir de pontos relevantes.

5 AVALIAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO REMOTO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO

Nesta parte trata da análise das escolas pesquisadas compreendendo a sua estrutura física, aprendizado adequado, SAEB e os componentes curriculares ofertados para os estudantes, do 5º ano, o perfil do professor considerando do ingresso no magistério, tempo na rede municipal, assim como, do trabalho docente na atual instituição escolar pesquisada, se mora próximo da escola, possui outra profissão, área de formação, na formação inicial teve contato com o tema avaliação, participa da formação continuada em avaliação pela SEMED.

Para as determinações internas da prática pedagógica, constou-se como objeto de investigação os seguintes aspectos: avaliação diagnóstica inicial, atividades síncronas e assíncronas, SISLAME, conselho de classe, atividades avaliativas, promoção, as fichas plano de aula, autoavaliação, acompanhamento da aprendizagem. Finalizando com os desafios, limites e possibilidades da avaliação na prática pedagógica no ensino remoto a partir dos pontos positivos, negativos, dificuldades/desafios e possibilidades.

Buscou-se alcançar os objetivos específicos de contextualizar as escolas municipais e o perfil dos professores pesquisados; caracterizar as determinações da avaliação de aprendizagem na prática pedagógica, no ensino remoto em escolas municipais de São Luís do Maranhão. Embora limites e possibilidades também sejam percebidos, pelas respostas dos (as) professores (as), quanto à compreensão do cenário vivenciado, no período do Ensino Remoto.

5.1 AS ESCOLAS – LOCAL DE PESQUISA

O local de pesquisa é o espaço físico em que está inserido os participantes da pesquisa são os professores entrevistados que atuam em cada uma das três escolas municipais pesquisadas, em São Luís do Maranhão, nas Unidades de Educação Básica: Professora Camélia Costa Viveiros, Lindalva Teotônia Nunes e Professor Carlos Saads.

Faz-se indispensável conhecer os *locus* de pesquisa de campo, como observado na figura 5 nas imagens referentes as visualizações das instituições de ensino pelo lado externo.

FIGURA 5 - PERFIL DA AMOSTRA UEB PROFA. CAMÉLIA COSTA VIVEIROS¹ / UEB PROFESSOR CARLOS SAADS² / UEB LINDALVA TEOTÔNIA NUNES³



FONTE: o próprio autor, 2022.

As escolas pesquisadas pertencem à Rede de Ensino Municipal de São Luís do Maranhão; em contato com os gestores das respectivas escolas foi possível realizar a pesquisa. Tomou-se como base, para mediação, o documento intitulado Termo de Consentimento para Fotos/Filmagens, dando a instituição investigada, ciência e aceitação para que o pesquisador pudesse observar a sua estrutura física e humana, com a finalidade de compreender, apesar do cenário do Ensino Remoto, qual era o ambiente que também fazia parte do contexto da avaliação na prática pedagógica ocorrido em específico com os (as) alunos (as) do 5º ano letivo de 2021.

A delimitação do campo empírico do estudo, no ambiente escolar, em uma perspectiva de Ensino Remoto, buscou-se as contribuições epistemológicas de Souza (2016, p. 52) que traz reflexões acerca dos determinantes internos e externos, existentes nas escolas, fazendo alusão, em específico, às do Ensino Fundamental que influenciam a prática pedagógica dos professores, nos espaços escolares.

¹ Informações disponíveis em: <https://qedu.org.br/escola/21016550-ueb-ens-fund-camelia-costa-viveiros/>

² Informações disponíveis em: <https://qedu.org.br/escola/21201099-ueb-ens-fund-prof-carlos-saads/>

³ Informações disponíveis em: <https://qedu.org.br/escola/21021481-ueb-ens-fund-lindalva-teotonia-nunes/>

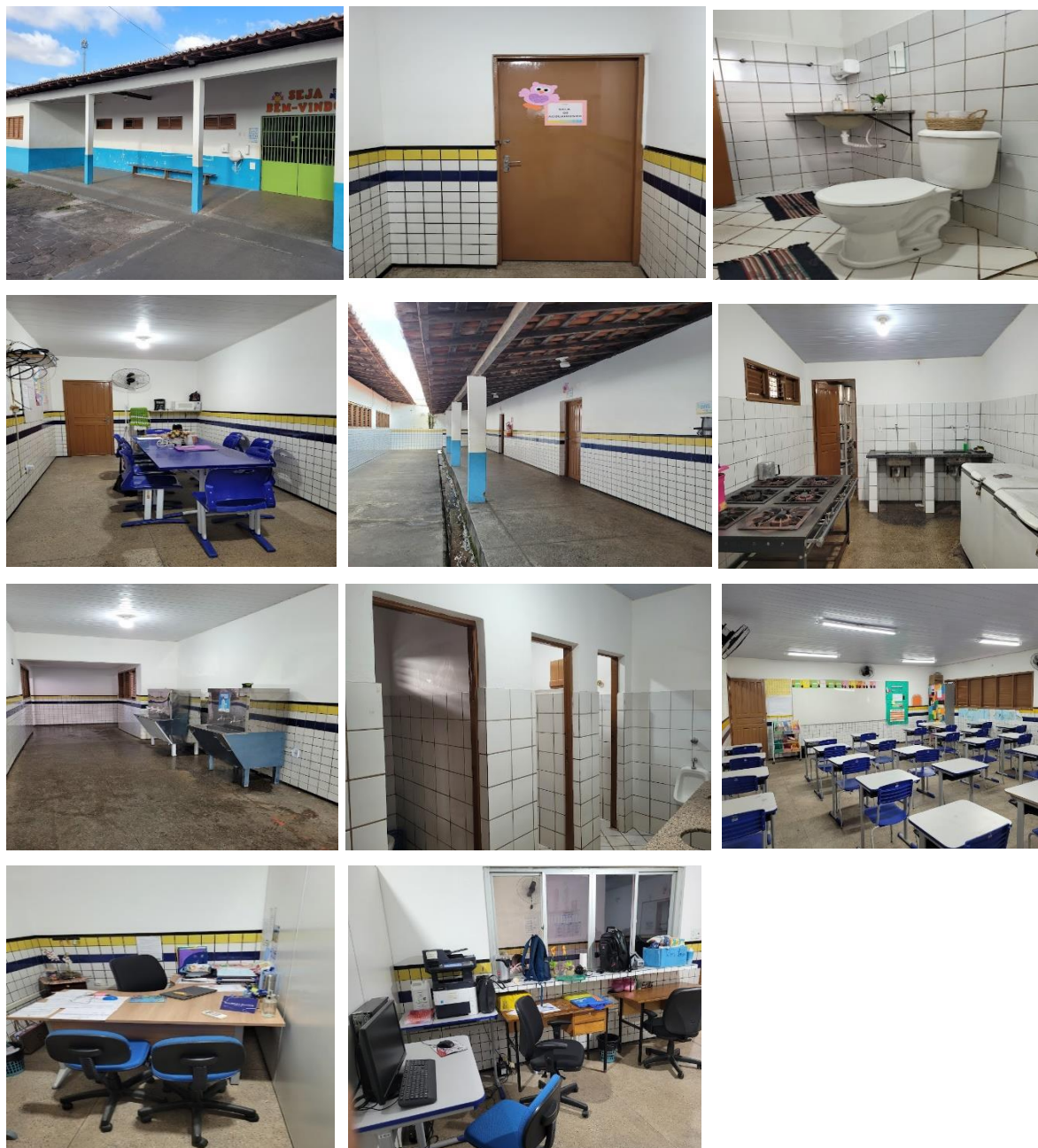
Os determinantes externos são todos os materiais e mediações, disponibilizados para as escolas, através de outras instituições vinculadas, às questões educativas como as legislações e as normas, compostas por resoluções, portarias, estatutos, diretrizes curriculares, materiais pedagógicos, processos institucionais de avaliação e ideologias, veiculadas na mídia impressa, televisiva entre outros.

A partir dos determinantes externos, tem-se as orientações contidas no documento *Avaliação da Aprendizagem no Período de Atividades Não Presenciais* (2020), elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que fizeram parte do roteiro de entrevista semiestruturado, onde os professores responderam às perguntas, estando articuladas com os pontos principais que tratam da avaliação, pontos estes, contidos no referido documento, a saber: avaliação diagnóstica inicial, as atividades síncronas e assíncronas, o SISLAME, o Conselho de Classe, as atividades avaliativas, a promoção do estudante, as fichas Plano de Aula Quinzenal do Professor do Ensino Fundamental, Auto Avaliação do Estudante do Ensino Fundamental e de Acompanhamento da Aprendizagem dos Estudantes.

No tocante aos determinantes internos, propostos nos estudos de Souza (2016, p. 52), fez parte da última pergunta feita aos professores, durante as entrevistas, onde buscou-se saber sobre o Ensino Remoto e as práticas avaliativas, considerando a aprendizagem na “rotina da escola”, o horário das atividades pedagógicas, a regra disciplinar, a relação hierárquica, entre a direção, o (a) coordenador pedagógico (a) / o (a) professor (a) suporte pedagógico, o (a) aluno (a), o (a) funcionário (a) e demais membros da comunidade escolar na qual faz parte, lecionando no 5º ano, com as suas dificuldades, limites e possibilidades.

Ao visitar as estruturas físicas das escolas pesquisadas, iniciada pela Unidade de Educação Básica Professora Camélia Costa Viveiros, localizada Rua do Arroz, Quadra 40, nº 110, no bairro do Coroado, zona urbana da capital ludovicense, percebe-se os seguintes espaços: entrada da escola, sala de acolhimento, banheiros para uso dos profissionais da escola e para os estudantes, sala de professores, corredor, cozinha, bebedouros, sala de aula, da gestão escolar e secretaria da escola.

FIGURA 6 - DEPENDÊNCIAS DA UEB PROFESSORA CAMÉLIA COSTA VIVEIROS



FONTE: o próprio autor, 2022.

Todos os espaços mencionados da UEB Professora Camélia Costa Viveiros, são utilizados e ocupados pela comunidade escolar, mesmo no período do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes ter sido ofertado na modalidade virtual, quando fora possível ter acesso as dependências da instituição devido ao controle pandêmico da Covid-19, os profissionais do administrativo estavam dando suporte, por exemplo, na entrega e recebimento de atividades avaliativas escolares.

Como complementação para a questão da infraestrutura, além da descrita anteriormente quando fora realizada a pesquisa pelo pesquisador na própria instituição escolar, no quadro 4 abaixo é possível visualizar numa visão geral e sistematizada os principais pontos com suas especificidades.

**QUADRO 3 - INFRAESTRUTURA UEB PROFESSORA CAMÉLIA COSTA
VIVEIROS**

PONTOS	ESPECIFICIDADES
Acessibilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Escola com acessibilidade; - Dependências com acessibilidade; - Sanitário com acessibilidade.
Alimentação	<ul style="list-style-type: none"> - Alimentação fornecida; - Água tratada.
Dependências	<ul style="list-style-type: none"> - Sanitário dentro da escola; - Sem biblioteca; - Cozinha; - Sem Laboratório de Informática; - Sem Laboratório de Ciência; - Sem quadra de esporte; - Sala de diretoria; - Sala de Professores; - Sem Sala de Atendimento Especial.
Serviços	<ul style="list-style-type: none"> - Água tratada (rede pública); - Sem água de poço artesiano; - Sem água de cacimba; - Sem água de fonte de rio; - Sem água inexistente; - Energia elétrica (rede pública); - Sem energia elétrica de gerador; - Sem energia elétrica de outros; - Esgoto (rede pública); - Sem esgoto (fossa); - Lixo com coleta periódica; - Sem lixo (queima); - Sem lixo (joga em outra área); - Sem lixo reciclagem; - Sem lixo (enterra); - Sem lixo (outros).
Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> - Internet; - Banda Larga.
Equipamentos	<ul style="list-style-type: none"> - Aparelho DVD; - Impressora; - Sem parabólica;

	<ul style="list-style-type: none"> - Copiadora; - Retroprojektor/Projektor; - Tv.
--	--

FONTE: QEDU, 2023, disponível em: <<https://qedu.org.br/escola/21016550-ueb-ens-fund-camelia-costa-viveiros>> Reelaboração do autor, 2023.

Segundo a pesquisa realizada no *site* Edu (<https://qedu.org.br/escola/21016550-ueb-ens-fund-camelia-costa-viveiros>), em 07 de março de 2023, com a intencionalidade de aquisição na obtenção de mais informações acerca da referida escola, para o percentual de aprendizado adequado de estudantes, do 5º ano, 37% para língua portuguesa e 30% para matemática, com base no questionário do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) existe em percentual: 6% de mães dos estudantes possui Ensino Superior; 41% dos pais costumam conversar sobre o que acontece na escola e 23% dos estudantes costumam ler livros que não são da matéria.

Os componentes curriculares disponibilizados pelo currículo para os estudantes são: Língua/ Literatura Portuguesa, Educação Física, Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Língua/ Literatura estrangeira – Inglês, Matemática, Ciências, História, Geografia, Filosofia, Ensino Religioso.

Quanto a Unidade de Educação Básica Professora Lindalva Teotônia Nunes, localizada Rua Senador Pompeu, nº 400, no bairro Vila Isabel, zona urbana da capital ludovicense, durante a visita feita pelo pesquisador na escola identificou-se os seguintes espaços: área de entrada da escola, bebedouro, banheiro, corredor, sala de aula e secretaria. Podendo ser comprovado de acordo com a figura 7 abaixo:

FIGURA 7 - DEPENDÊNCIAS DA UEB PROFESSORA LINDALVA TEOTÔNIA NUNES



FONTE: o próprio autor, 2022.

Os espaços adequados para o ambiente escolar que no momento do intervalo para o lanche fornecido aos estudantes, possui grande circulação da comunidade escolar. Nas buscas realizadas pelo pesquisador, utilizando o site Edu (<https://qedu.org.br/escola/21021481-ueb-ens-fund-lindalva-teotonia-nunes/>), na data de 07 de março de 2023, outras informações foram colhidas, para obter maior quantidade de dados acerca da escola podendo assim, melhor compreender sobre o ponto de vista na perspectiva da avaliação de aprendizagem na prática pedagógica.

Ao adicionar mais informações acerca da infraestrutura da escola, além da pesquisa em loco feita pelo pesquisador os dados contidos no *site* Edu, contribui de forma mais sistematizada os principais pontos e suas especificidades podendo ser visualizada no quadro 5 abaixo:

QUADRO 4 - INFRAESTRUTURA UEB PROFESSORA LINDALVA TEOTÔNIA
NUNES

PONTOS	ESPECIFICIDADES
Acessibilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Sem escola com acessibilidade; - Sem dependências com acessibilidade; - Sem sanitário com acessibilidade.
Alimentação	<ul style="list-style-type: none"> - Alimentação fornecida; - Água tratada.
Dependências	<ul style="list-style-type: none"> - Sanitário dentro da escola; - Sem biblioteca; - Cozinha; - Sem Laboratório de Informática; - Sem Laboratório de Ciência; - Sem Sala de Leitura; - Sem quadra de esporte; - Sem sala de diretoria; - Sala de Professores; - Sem Sala de Atendimento Especial.
Serviços	<ul style="list-style-type: none"> - Água tratada (rede pública); - Sem água de poço artesiano; - Sem água de cacimba; - Sem água de fonte de rio; - Sem água inexistente; - Energia elétrica (rede pública); - Sem energia elétrica de gerador; - Sem energia elétrica de outros; - Sem esgoto (rede pública); - Esgoto (fossa); - Sem esgoto inexistente; - Lixo com coleta periódica; - Sem lixo (queima); - Sem lixo (joga em outra área); - Sem lixo reciclagem; - Sem lixo (enterra); - Sem lixo (outros).
Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> - Internet; - Banda Larga.
Equipamentos	<ul style="list-style-type: none"> - Aparelho DVD; - Impressora; - Sem parabólica; - Copiadora; - Retroprojeter/Projeter; - Tv.

FONTE: QEDU, 2023, disponível em: <<https://qedu.org.br/escola/21016550-ueb-ens-fund-camelia-costa-viveiros>> Reelaboração do autor, 2023.

Conforme no *site* divulgado anteriormente os estudantes da mencionada escola, possui aprendizado adequado, para o 5º ano, com um percentual de 47% para língua portuguesa e 41% para matemática.

Ao analisar o questionário do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) pode ser identificado para os estudantes, do 5º ano, em termos de percentual: 10% de mães dos alunos com Ensino Superior, 47% dos pais costumam conversar sobre o que acontece na escola e 20% dos alunos costumam ler livros que não são das matérias.

Os componentes curriculares disponibilizados pelo currículo para os estudantes são: Língua/ Literatura Portuguesa, Educação Física, Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Língua/ Literatura estrangeira – Inglês, Matemática, Ciências, História, Geografia, Filosofia, Ensino Religioso.

Na Unidade de Educação Básica Professor Carlos Saads, localizada Rua da Feira, nº 300, no bairro Vila Mauro Fecury I, zona urbana da capital ludovicense, durante a visita do pesquisador na escola percebe-se que nas escolas pesquisadas, no geral, existem semelhança nas suas estruturas. Porém, em específico para a referida escola constatou-se: área de entrada da escola, uma espécie de quadra de esporte, biblioteca, banheiros (profissionais e estudantes), corredor, sala de aula, secretaria, sala da direção juntamente com a sala de professores.

FIGURA 8 - DEPENDÊNCIAS DA UEB PROFESSOR CARLOS SAADS



FONTE: o próprio autor, 2022.

Uma escola relativamente pequena que comporta na sua estrutura as suas principais necessidades educativas, específico fazendo alusão ao tema do estudo também para a avaliação de aprendizagem.

No *site* Edu (<https://qedu.org.br/escola/21201099-ueb-ens-fund-prof-carlos-saads/>) tem outras informações pertinentes e primordial para a pesquisa no que diz respeito a uma compreensão melhor dessa escola, podendo ser vista no quadro 6 abaixo ao tratar da infraestrutura:

QUADRO 5 - INFRAESTRUTURA UEB PROFESSOR CARLOS SAADS

PONTOS	ESPECIFICIDADES
Acessibilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Escola com acessibilidade; - Dependências com acessibilidade; - Sanitário com acessibilidade.
Alimentação	<ul style="list-style-type: none"> - Alimentação fornecida; - Água tratada.
Dependências	<ul style="list-style-type: none"> - Sanitário dentro da escola; - Biblioteca; - Cozinha; - Sem Laboratório de Informática; - Sem Laboratório de Ciência; - Sala de Leitura; - Sem quadra de esporte; - Sala de diretoria; - Sala de Professores; - Sala de Atendimento Especial.
Serviços	<ul style="list-style-type: none"> - Sem água tratada (rede pública); - Água de poço artesiano; - Sem água de cacimba; - Sem água de fonte de rio; - Sem água inexistente; - Energia elétrica (rede pública); - Sem energia elétrica de gerador; - Sem energia elétrica de outros; - Sem esgoto (rede pública); - Esgoto (fossa); - Sem esgoto inexistente; - Lixo com coleta periódica; - Sem lixo (queima); - Sem lixo (joga em outra área); - Sem lixo reciclagem; - Sem lixo (enterra); - Sem lixo (outros).
Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> - Internet; - Banda Larga.
Equipamentos	<ul style="list-style-type: none"> - Sem aparelho DVD; - Impressora; - Sem parabólica; - Copiadora.

FONTE: QEDU, 2023, disponível em: <<https://qedu.org.br/escola/21016550-ueb-ens-fund-camelia-costa-viveiros>> Reelaboração do autor, 2023.

No site dito anteriormente os estudantes desta escola, possui aprendizado adequado, para o 5º ano, com um percentual de 61% para língua portuguesa e 48% para matemática.

Ao analisar o questionário do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) pode ser identificado para os estudantes, do 5º ano, em termos de percentual: 6% de mães dos alunos com Ensino Superior, 33% dos pais costumam conversar sobre o que acontece na escola e 31% dos alunos costumam ler livros que não são das matérias.

Os componentes curriculares disponibilizados pelo currículo para os estudantes são: Língua/ Literatura Portuguesa, Educação Física, Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Língua/ Literatura estrangeira – Inglês, Matemática, Ciências, História, Geografia, Filosofia, Ensino Religioso.

Após apresentação das escolas eu participei da pesquisa, ao analisar relevantes detalhes que contribuí de forma epistemológica para o estudo que trata da avaliação de aprendizagem, sobre os aspectos estruturais, obtendo dados tanto por parte do pesquisador quanto de outra fonte (*site*), as questões da aprendizagem adequada, do SAEB, dos componentes curriculares ofertados aos estudantes durante o seu processo de ensino e aprendizagem.

No próximo item será abordado o perfil de professores, do 5º ano, que participaram dessa pesquisa, somando-se assim com substanciais saberes educativos focados na avaliação de aprendizagem.

5.2 PERFIL DO PROFESSOR PARTICIPANTE DA PESQUISA

O perfil refere-se à população da pesquisa que contou com seis professores do 5º ano do Ensino Fundamental, dois professores de cada escola. Somente foi possível chegar à amostra dessa população, com a articulação feita entre o pesquisador juntamente com as coordenadoras pedagógicas/professoras de suporte pedagógico e, em seguida com os gestores escolares das respectivas unidades de educação básica, tornando possível a pesquisa de campo.

No tocante às características de perfil dos professores, nas escolas municipais pesquisadas, podem ser contextualizadas a partir da identificação realizada, durante a entrevista. Nas análises das perguntas, tomou-se como base as respostas dadas pelos professores, ao longo das entrevistas, realizadas nas três escolas, baseou-se em Severino (2016, p. 55) que descreve sobre a interpretação dos depoimentos e das práticas transmitidas que ocorreram entre o pesquisador e os professores pesquisados, dentro de um processo intermediado pela codificação, decodificação, reflexão, assimilação e personalização, momentos necessários de construção da comunicação humana.

Tal interpretação seguiu o pensamento lógico, pautado nas escritas com as características de momentos de uma redação, Severino (2016, p. 59) corrobora com essa ideia ao afirmar que “deve ser buscada a melhor maneira de visualização do texto, considerando na sua estrutura escrita a introdução, o seu desenvolvimento e a conclusão”, dessa maneira acredita-se estar garantindo a interpretação das partes de forma articulada, com a totalidade do texto de estudo, em questão.

O perfil do professor participante da pesquisa relaciona-se com o primeiro objetivo específico: a) contextualizar as escolas municipais e o perfil dos professores pesquisados de São Luís do Maranhão.

Para preservar a identidade de cada docente, convencionou-se denominá-lo(a) utilizando a letra (P) e um número (1 a 6). Como forma de sistematização, para a primeira escola, a Unidade de Educação Básica Prof.^a Camélia Costa Viveiros recebeu a denominação para as professoras de P1 e P2; as docentes da Unidade de Educação Básica Professor Carlos Saads receberam a denominação de P3 e P4; para a Unidade de Educação Básica Lindalva Teotônia Nunes, os docentes receberam a denominação P5 e P6.

Desses professores foi considerado o período de ingresso no magistério; tempo na rede municipal; tempo na instituição pesquisada; moradia próxima à escola; se atua em outra profissão, diferente do magistério e área de formação. A caracterização da amostra serviu para entender suas falas, quando da interpretação das respostas, na entrevista. A organização das respostas dos professores pesquisados pode ser comprovada conforme o quadro 7 abaixo:

QUADRO 6 - PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Professor	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Ingresso no magistério	1997	1995	1994	1998	2003	1992
Tempo na Rede Municipal	25	27	28	24	19	30
Tempo de trabalho docente na atual instituição escolar pesquisada	20	20	02	20	09	20
Mora próximo da escola	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim
Possui outra profissão	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Área de formação	Geografia	Filosofia	Letras	Letras	Pedagogia	Letras
Na formação inicial teve contato com o tema avaliação	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Participou formação continuada em avaliação pela SEMED	Sim	Sim	Sim Palestra Especialização	Sim Palestra e congresso	Sim	Sim Palestra

FONTE: síntese de entrevistas elaborado pelo autor, 2022.

Fez-se então necessário, agrupar as respostas de cada docente (P1, P2, P3, P4, P5, P6), a partir das perguntas, sendo considerado nos quadros as respostas que estão direcionadas para a avaliação, na prática pedagógica, tendo como foco além das características do perfil dos professores (as) pesquisados (as).

Além do perfil do professor descrito no perfil, também foram considerados outros aspectos que será detalhado no item 5.3 (As Determinações Internas da Prática Pedagógica) sobre: a avaliação diagnóstica inicial, as atividades síncronas e assíncronas, o SISLAME, o Conselho de Classe, as atividades avaliativas, a promoção, as fichas (plano de aula quinzenal do docente do ensino fundamental, autoavaliação do estudante do ensino fundamental, assim como do acompanhamento da aprendizagem destes).

Assim como, os desafios – limites e possibilidades da avaliação, na prática pedagógica em escolas municipais no Ensino Remoto de São Luís do Maranhão, nos pontos positivos e negativos, as dificuldades/desafios e possibilidades, considerando os determinantes internos, propostos por Souza (2016).

Os perfis dos (as) professores (as) estão articulados a suas práticas avaliativas, compreendendo por exemplo, que o seu tempo de magistério poderá contribuir ou não, através da sua experiência, vivenciada nas várias modalidades de ensino, os auxiliando nesse desafiador processo que configura o ato de avaliar.

Importante destacar a sua formação acadêmica, como se percebeu nas respostas dos professores pesquisados, acerca dos conhecimentos refletidos, na sua prática pedagógica, perpassando também, pelos cursos: geografia, filosofia, letras e pedagogia. São áreas de conhecimentos que apesar de possuírem o seu objeto de estudo específico, tem a possibilidade de a partir da sua grade curricular acadêmica ou nos momentos oportunos, em sala de aula, para dialogarem sobre a avaliação, envolvendo a prática pedagógica.

Enfatiza-se que as entrevistas ocorreram na própria escola, possibilitando a oportunidade de observação do espaço educativo, considerando sua estrutura física, ao mesmo tempo que fazem o reconhecimento das dependências do ambiente escolar, contribuindo para o desenvolvimento das suas ações educativas, em específico as avaliativas; considera a prática pedagógica, no processo de ensino e aprendizagem; realiza assim, conexões epistemológicas com o Ensino Remoto, de acordo com a delimitação da pesquisa, no período da pandemia de Covid-19, no ano de 2021.

As entrevistas ocorridas com os professores que participaram da pesquisa situavam-se em um contexto, na perspectiva do diálogo, entre o pesquisador e os pesquisados, através de inúmeras qualidades chegando, em alguns momentos, a suprir

determinadas carências documentais. Nesta perspectiva, os diálogos ocorridos durante as entrevistas entre o pesquisador e os docentes tinham objetivos definidos e estratégias claras, onde lhes foi explicado, fazendo uma breve alusão de quais eram os objetivos da pesquisa, criando, desta forma, um clima de confiança, entre ambos.

Com a mediação de um roteiro de entrevista semiestruturado, (Apêndice D), orientou-se para a realização das entrevistas com os (as) professores (as), tendo como norte os objetivos da pesquisa, para que fosse possível conhecer seus participantes, identificar e caracterizar suas práticas pedagógicas e discuti-las, sob o olhar da avaliação, considerando o contexto do Ensino Remoto nas escolas pesquisadas, no período de 2021.

Além do roteiro de entrevista semiestruturado, utilizado durante o encontro com os docentes, também se utilizou para melhor facilitar as análises das respostas dos entrevistados, a gravação, através do aparelho de celular na modalidade de áudio, o que possibilitou a transcrição das respostas, feita por este pesquisador, com a finalidade de obter-se detalhes e, conseqüentemente, a interpretação sistematizada dos conteúdos.

Como técnica de análise, considerou-se o papel da análise do discurso, pois esta busca identificar a linguagem e seu significado, em um determinado contexto, a partir da premissa que esta linguagem sempre se evidencia, oriunda do sujeito que enuncia e que é detentor de uma materialidade simbólica, própria e significativa. Neste sentido, a análise do discurso se constitui importante elemento, para averiguação de situações comunicativas diversas, como por exemplo, a avaliação, no contexto das práticas pedagógicas.

As fontes orais, a partir dos relatos dos professores, torna interessante ressaltar e assegurar, diante do contexto apresentado nesta pesquisa acadêmica, que o diálogo entre os resultados é fundamental, para que seja possível chegar a uma compreensão da realidade. Assim sendo, o caminho percorrido esteve ancorado na realidade educacional, dentro de um processo contínuo e ativo, em uma perspectiva dialética, entre os envolvidos.

Para as análises dos conteúdos das entrevistas realizadas com os professores que participaram desta pesquisa, tomou-se como base os pressupostos de Severino (2016, p. 129 -133) discorre-se que estas serviram como norte epistemológico para dar

o significado dos conteúdos apresentados de forma verbal, bem como ajudar no universo apreendido durante a execução das entrevistas realizadas nas três escolas municipais já mencionadas juntamente com os professores do 5º ano do Ensino Fundamental.

Em síntese, a partir do pensamento de Severino (2016), o significado apresentado de forma verbal pelos professores pesquisados, no campo da interpretação, pode-se constatar que eles já vêm algumas décadas atuando no magistério obtendo assim experiência profissional perpassa por uma prática na avaliação de aprendizagem.

Prática avaliativa compreendida entre 19 e 30 anos exercendo especificamente à docência na rede de ensino municipal de São Luís do Maranhão, com atuações consolidadas, a maioria dos professores pesquisados, na própria escola que se disponibilizou a participar do estudo, geograficamente a maioria dos professores não moram próximo da escola.

Contudo, não impediu de estar presente na instituição escolar de forma regular quando a escola os seus serviços educacionais na modalidade presencial, outro aspecto interessante todos os professores pesquisados não possuem outra profissão, ou seja, exercem somente à docência.

As suas falas pedagógicas em sala de aula com os seus alunos, do 5º ano, estão atreladas além da sua experiência profissional como pode ser constada no Quadro 7, mas também pela sua formação acadêmica onde na sua maioria dos profissionais entrevistados tem origem na licenciatura.

No seu processo formativo, os professores pesquisados na sua maioria já tiveram contato com o tema avaliação como também quando ofertada pela própria Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

No próximo item 5.3 será descrito as determinações internas da prática pedagógica ocorridas nas escolas pesquisadas a partir da concepção de Souza (2016), contribuindo numa perspectiva significativa para o estudo.

5.3 AS DETERMINAÇÕES INTERNAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao analisar as respostas das características do perfil dos participantes da pesquisa, foi possível buscar a interpretação das falas, tendo como ponto de partida as

perguntas que estavam direcionadas para saber, ainda que de forma breve, sobre sua trajetória acadêmica e profissional no tocante ao seu tempo de profissão e à capacitação, no exercício da profissão docente.

Foi analisada a relação com os determinantes externos e internos da avaliação, na prática pedagógica, ou seja, como as orientações avaliativas, propostas no documento da SEMED que pode ser considerado um determinante externo à escola, já os elementos internos se configuraram no cenário do Ensino Remoto quanto às rotinas escolares e nas relações estabelecidas, entre os participantes, nas escolas pesquisadas, entre outros acontecidos.

As determinações internas da prática pedagógica tiveram como base teórica os estudos da autora que descreve:

Os condicionantes produzidos no interior da instituição escolar ou de movimentos e organizações sociais. São os condicionantes internos a organização e gestão do coletivo, os materiais produzidos e ou escolhidos para fundamentar as ações, as hierarquias estabelecidas dentro do grupo, projetos político-pedagógicos, as rotinas e, muitas vezes a própria infraestrutura dos espaços onde são desenvolvidos os processos pedagógicos. (SOUZA, 2016, p. 52).

A pesquisa analisa, nos Quadros 8 a 16, condicionantes escolhidos por este autor, quais sejam: condicionantes externos, os elementos internos que se configuraram no cenário do Ensino Remoto e a avaliação diagnóstica inicial (Quadro 8); as atividades síncronas e assíncronas (Quadro 9), o SISLAME (Quadro 10), o Conselho de Classe (Quadro 11), as atividades avaliativas (Quadro 12), a promoção (Quadro 13), a ficha plano de aula quinzenal do (a) professor (a) do ensino fundamental (Quadro 14), a ficha autoavaliação do estudante do ensino fundamental (Quadro 15) e a ficha de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes (Quadro 16).

5.3.1 Avaliação diagnóstica inicial

A pergunta feita aos profissionais pesquisados, a respeito da avaliação diagnóstica inicial foi: com a utilização da avaliação diagnóstica inicial, como você identificou as aprendizagens consolidadas e não consolidadas, para a realização das intervenções adequadas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes?

QUADRO 7 - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL

PROFESSOR (A)	SÍNTESE DOS DEPOIMENTOS
P1	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades previstas para a série de forma concreta - As dificuldades de aprendizagem - Elaboração de um planejamento pontuado nas dificuldades - Na modalidade remota essa avaliação foi prejudicada - Distanciamento físico; não houve clareza nos resultados - Saber se foi o aluno que respondeu as atividades
P2	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação dos conhecimentos prévios e as experiências - Intervir e variar estratégias - Levantamento hipóteses de aprendizagens.
P3	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico de leitura e escrita (individual) - Revisão de conteúdo, as intervenções - Desenvolvimento dos alunos - Processo é contínuo
P4	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico individual de leitura e escrita - Revisão dos conteúdos - Intervenções necessárias - Desenvolvimento das habilidades e capacidades - Processo tem sido contínuo
P5	<ul style="list-style-type: none"> - Envio de atividades pelo <i>WhatsApp</i> - Correção das respostas enviadas pelos (as) alunos (as)
P6	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação diagnostica redirecionamento do planejamento - Atividades diferenciadas e apropriadas ao nível cognitivo

FONTE: elaborado síntese de entrevistas pelo autor, 2022.

As respostas dos (as) entrevistados (as), resumidas no Quadro 8, nas três escolas participantes da pesquisa, demonstram o reconhecimento da importância desse momento avaliativo, no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos (as). Esse reconhecimento pode ser constatado, quando relatam ter a possibilidade de perceber as habilidades previstas para a série, de forma concreta, bem como, as dificuldades, permitindo dessa forma, a elaboração de um planejamento pontuado nas dificuldades existentes, objetivando sua potencialização.

Em outros relatos de docentes, sobre a avaliação diagnostica inicial, poderá ser considerado, como um ponto de partida, os conhecimentos prévios e as experiências dos discentes, para que se possa intervir e variar estratégias, bem como levantamento de algumas hipóteses de aprendizagens. Em outro relato, a professora acredita ter sido com o diagnóstico de leitura e escrita, de forma individualizada, com posterior revisão de

conteúdo, o que contribuiu para intervenções cabíveis ao desenvolvimento dos discentes, constatando-se que esse processo deve ser contínuo.

A avaliação diagnóstica inicial recebeu outras percepções, por parte dos profissionais pesquisados, o que propiciou o redirecionamento do planejamento, contemplando atividades diferenciadas e apropriadas ao nível cognitivo do aluno. Possibilitou também, o envio de atividades pelo *WhatsApp* e correção das respostas enviadas pelos discentes.

Porém, outro relato de uma professora participante da pesquisa suscitou preocupação, quanto à modalidade remota dessa avaliação, considerando que houve prejuízos, uma vez que, o distanciamento físico com o discente, não possibilitou uma clareza no resultado, não havendo, pois, como saber se foi o aluno que realizou as atividades.

O próprio documento “*Avaliação da Aprendizagem no Período de Atividades Não Presenciais/2020*”, que orientou a avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos discentes, no período do Ensino Remoto de 2021, descreve a avaliação diagnóstica inicial, evidenciando entre suas orientações, a responsabilidade do (a) professor (a) em avaliar, visando diagnosticar e identificar as aprendizagens consolidadas e não consolidadas, para realizar intervenções adequadas ao processo de aprendizagem dos educandos.

Uma orientação que tinha como pretensão a avaliação diagnóstica inicial, previa que os (as) professores (as) selecionassem e adotassem atividades avaliativas, devendo ser consideradas habilidades e conteúdos escolares, contextualizados, de acordo com a realidade dos educandos. E na realização dessas atividades avaliativas os (as) professores (as) teriam como possibilidade, garantir o processo de ensino e aprendizagem com seus alunos(as) no período pandêmico, em que as escolas estiveram fechadas, o fazendo, por meio de videochamadas pelo *WhatsApp* ou outras plataformas (*Google Meet* e *Zoom*), onde cada estudante respondia as atividades envolvendo leitura e escrita, sendo estas elaboradas e supervisionadas, pelo docente.

Com a intencionalidade da pergunta em saber como os docentes participantes da pesquisa aplicaram a avaliação diagnóstica inicial, Luckesi (2011) dispõe que o ato de avaliar a aprendizagem na escola, traz reflexões pertinentes, sobre o assunto

avaliativo. Este autor contempla ainda, que a avaliação numa diagnóstica inicial demanda pensar nas condições prévias de todo ato de avaliar, por uma compreensão do ato de avaliar.

Essas reflexões propiciam aos docentes, a dimensão da complexidade do ato de avaliar, ainda que em uma perspectiva da avaliação diagnóstica inicial, o que também possibilita ser menos rígidos, em decorrência de suas vivências na escola e experiências com o mundo. Quando o (a) professor (a) não capta a realidade como de fato, esta se apresenta, corre o risco do desvio da situação, para coisas irrelevantes.

Sobre a questão escolar, Luckesi (2011, p. 268) esclarece que o educador que avalia uma situação de aprendizagem deve estar atento, pois: “O educador que avalia a aprendizagem é o adulto da relação pedagógica; por isso, deve possuir a disposição de acolher o que ocorre com o educando e, a partir daí, encontrar um modo de agir que seja construtivo.”

Percebe-se que somente a partir desse ponto é possível o professor agir de forma construtiva. Caso ignore ou recuse a realidade que se apresenta, inviabilizará uma possível ação adequada e satisfatória, na qual a reflexão reverbere, tanto para sua atuação profissional como também, para a sua vida pessoal.

O professor precisa estar atento ao que ocorre a sua volta; o que significa dizer que a atenção à realidade do espaço, perpassa por um aprendizado permanente, ao longo de sua carreira, pois, o contato com as experiências em sala de aula, com os estudantes e seus pares, constrói pressupostos, que os afetam, seja de maneira positiva ou negativa, sendo, portanto, determinante ao acolhimento, evitando ações equivocadas.

Quando se compreende que na avaliação da aprendizagem deva existir a acolhida, a realidade necessita ser considerada; só assim pode-se buscar o melhor resultado possível, o que se dá, pela via do planejamento. Mesmo que novas ações educativas possam surgir, o acolhimento da realidade será uma importante ação, a fortalecer o ato avaliativo.

Outro ponto a destacar, diz respeito ao ato de avaliar, numa perspectiva diagnóstica inicial; a escolha da teoria com a qual o (a) professor (a) fará a investigação, ou seja, o corpo teórico com o qual opera a avaliação. O que para Luckesi (2011, p. 271) é a realidade, sustentada por uma base teórica, uma vez que para o autor a “teoria é uma

“lente” fundamental, com a qual o (a) avaliador (a) e o (a) pesquisador (a) “veem” a realidade”.

Pode-se assimilar com essa linha de raciocínio que a investigação avaliativa, analisa a realidade, a partir de uma “lente” teórica, compreendendo que nenhum ato humano se dá num vazio teórico, porque cada ato realiza-se segundo determinado ponto de vista, seja de forma consciente ou mesmo inconscientemente.

Dessa forma, o ato avaliativo que ocorre na escola está conectado com a fundamentação teórica do projeto pedagógico, com concepções da própria instituição escolar, atribuindo uma identidade, ao definir o educador e o educando, pois, a avaliação da aprendizagem quando investigada, está a serviço dos pressupostos teóricos do projeto pedagógico ao qual está atrelada.

Nesse contexto avaliativo, o responsável em avaliar deverá saber sobre qual teoria está fundamentada sua ação educativa e quais concepções norteiam sua prática, seus propósitos, a fim de que sua ação não se dê de forma alienada ou descomprometida, pois toda ação avaliativa adequada precisa dessa consciência crítica.

Segundo Luckesi (2011, p. 274), ao tratar do projeto pedagógico da escola, com base numa teoria consciente, acredita que “sem a eleição de uma teoria consciente – no caso, o projeto político – pedagógico - que sirva o processo avaliativo, a prática da avaliação, assim como a prática pedagógica, em geral, torna-se cativa de um senso comum pedagógico dominante”.

Sendo assim, nota-se que as teorias, presentes nas diversas áreas dos conhecimentos, revelam como devem ser vistas as realidades, o que implica que o (a) pesquisador (a) ou o (a) avaliador (a) necessita estar consciente da teoria que o guia. Por exemplo, é a teoria educativa que dá forma ao projeto pedagógico da escola, no que se refere à avaliação, que de um lado, orienta a coleta de dados, e, de outro, serve como critério para a qualificação dos resultados obtidos.

Pode-se compreender, com os esclarecimentos sobre a importância teórica do ato de avaliar, em uma situação de avaliação diagnóstica inicial, que a prática da avaliação da aprendizagem exige a presença da teoria que delinea o projeto pedagógico, dando condições para que o (a) avaliador (a) seja coerente com a realidade.

A compreensão do ato de avaliar assentadas nas disposições anteriores, descritas como sendo acompanhamento da ação, implicado no diagnóstico e cabendo a possibilidade, se necessário, de intervenção, tendo em vista a melhoria dos resultados.

No caso da avaliação da aprendizagem, atrelada a um determinado processo que vise a um produto de qualidade positiva, será necessário que se acompanhe e monitore a construção dos resultados desejados, a fim de testemunhar a qualidade do que foi produzido. Outra observação deve ser feita, com relação aos dados coletados para a avaliação diagnóstica inicial: estes devem ser relevantes, ou seja, qualquer objeto ao ser avaliado é composto de muitos dados, porém nem todos os dados serão relevantes, para sua descrição.

Tal pressuposto pode ser confirmado, a partir da reflexão de Luckesi (2011, p. 281) ao tratar sobre o assunto dados numa avaliação diagnóstica quanto a sua relevância, ao afirmar: “Dados irrelevantes podem servir para nossa curiosidade, mas não como base para a avaliação. O mesmo ocorre no âmbito da ciência. O investigador não pode tomar quaisquer dados para justificar suas hipóteses, mas somente os que efetivamente tenham relação com elas”.

Quando se pensa em dados relevantes, para a análise do ato avaliativo, numa condição de diagnóstico inicial, no processo de aprendizagem do educando, os dados essenciais são os que já estão definidos no projeto pedagógico da escola e presentes, no planejamento de ensino.

Ressalta-se que o ato de constatar a realidade da aprendizagem dos educandos exige do (a) educador (a), como avaliador (a), muitos cuidados para que a descrição do desempenho do educando não seja distorcida, inadequada ou injusta, podendo ainda ser observados na escola, no momento de uma avaliação diagnóstica inicial, sendo fundamental atentar-se à constatação da realidade. No segundo passo do diagnóstico, que trata da qualificação da realidade, isto é, expressa a qualidade atribuída pelo (a) avaliador (a) ao seu objeto de estudo, podendo apresentar característica positiva ou negativa, é necessário tornar nítida a convicção da não existência de valor ou qualidade que seja neutra. Conforme expõe Luckesi (2011, p. 287): “[...] não existe por si e se caracteriza pela posição de “não indiferença” do sujeito diante da realidade, tendo

por base algum critério, o que significa que pode variar entre a positividade e a negatividade, não existe valor ou qualidade neutros”.

Harmonizando a esse pensamento, compreende-se que o fator possibilitador de uma reflexão, quer seja relacionada à qualidade ou ao valor, são atribuições do sujeito, sobre determinada realidade, na qual o indivíduo deverá ter por base suas propriedades, comparadas com o critério de qualidade, assumido como aceitável.

5.3.2 Atividades síncronas e assíncronas

No que se referem aos exames escolares, considerou-se as atividades síncronas e assíncronas, propostas para o período de 2021, do Ensino Remoto pela rede municipal de educação de São Luís do Maranhão devido à pandemia da Covid-19.

A pergunta feita aos profissionais pesquisados consistia no seguinte: Como foi sua experiência com as atividades síncronas (modalidade onde o (a) professor (a) transmitirá ao vivo sua aula, através plataforma escolhida (Ex: Zoom)) e semanal/quinzenal para as assíncronas o (a) professor (a) disponibilizará o material (tarefas, questionários, textos, vídeos, links etc. referente a cada componente curricular)? Expôs-se no Quadro 9, a seguir, os relatos dos participantes:

QUADRO 8 - ATIVIDADES SÍNCRONAS E ASSÍNCRONAS

PROFESSOR	SÍNTESE DOS DEPOIMENTOS
P1	<ul style="list-style-type: none"> - Não foi muito positivo - Atividades síncronas a maioria dos pais não tinham acesso à internet - Não disponibilizavam de aparelhos celulares, notebooks ou tablets - Aparelhos insuficientes para a quantidade de crianças - Número de alunos (as) ínfimo - Atividades assíncronas, formato de xerox, pouca retirada - Retiraram não deram a devolutiva - Aluno não respondeu as atividades e sim terceiros - Participação número reduzido de alunos (as)
P2	<ul style="list-style-type: none"> - Período desafiador para professores (as) e familiares - Muitos entraves para a realização das atividades - Dificuldade ao acesso à internet e tecnologias - Desinteresse dos alunos (as) - Falta de equipamentos e de apoio dos familiares

P3	<ul style="list-style-type: none"> - Desafiador - Dificuldades (professor (a)/aluno (a)) com as tecnologias - Gerou frutos positivos em minhas práticas
P4	<ul style="list-style-type: none"> - Grande desafio - Dificuldades enfrentadas por mim e pelos alunos (as) - Uso de ferramentas tecnológicas - Alunos(as) ficaram a margem desse processo
P5	<ul style="list-style-type: none"> - Não consegui fazer uso destas plataformas - Pouco acesso dos alunos (as) - Principal plataforma de trabalho síncrono foi o <i>WhatsApp</i>
P6	<ul style="list-style-type: none"> - Repensar os procedimentos metodológicos - Atividades síncronas, através do <i>WhatsApp</i> - Assíncronas por meio de apostilas e roteiros didáticos - Atividades síncronas, devolutiva e interação maior - Atividades assíncronas a devolutiva não ocorreu conforme o planejado (esperado) - Se observou que não foi o aluno que respondeu

FONTE: síntese de entrevistas elaborada pelo autor, 2022.

Com base nas respostas ilustradas no Quadro 9, percebe-se que as experiências dos professores (as) das escolas pesquisadas, revelam como foram conduzidas as atividades síncronas e assíncronas, no período do Ensino Remoto. Em uma perspectiva geral, nas atividades vivenciadas de forma síncronas havia dificuldade de acesso à internet, por conta também da falta de aparelhos tecnológicos (celular, notebook ou tablet). Quando tinham acesso, a quantidade era limitada, resultando em inexpressivas participações dos estudantes, nas atividades propostas.

Quanto às atividades assíncronas, executadas a partir de materiais impressos, disponibilizadas pela escola, houve um número inexpressivo de responsáveis, pelos estudantes, os quais buscaram as atividades. Entre os que retiraram presencialmente, alguns não deram a devolutiva e, aqueles que devolveram, não entregaram as atividades respondidas pelos próprios alunos (as), mas por outras pessoas da convivência familiar e, até outros docentes, em modalidade particular. Observou-se assim, uma participação reduzida do número de estudantes.

Nesse sentido, retomando a diferenciação entre as atividades síncronas e assíncronas do ponto de vista da compreensão, tem-se como referência o documento *Avaliação da Aprendizagem no Período de Atividades Não Presenciais*, tendo como competência para o (a) professor (a), o acompanhamento e registro no SISLAME, tanto

da frequência diária – para atividades síncronas, como semanal ou quinzenal – para atividades assíncronas “a partir da devolutiva dos estudantes através das atividades propostas pelos meios tecnológicos digitais ou impressos entregues na escola aos pais e/ou responsáveis”. (Avaliação da Aprendizagem no Período de Atividades Não Presenciais, 2020, p. 8).

Percebe-se que as atividades síncronas e assíncronas tinham a intencionalidade de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, através da avaliação, por isso as orientações para os registros e a exigência em inseri-los no SISLAME, a partir de um tempo para cada tipo de atividade.

Apesar das dificuldades encontradas pelos (as) docentes, através dos meios virtuais, para realização das atividades síncronas e assíncronas ou ainda das possibilidades da realização dessa ação educativa na escola, estas foram executadas e inseridas no SISLAME, para efeito de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, durante cada período do ano letivo de 2021.

Cabe refletir, a partir desse ponto, que a questão dos registros, conforme preconiza o documento avaliativo da SEMED, ao orientar a competência docente, sobre o acompanhamento e registro das atividades síncronas e assíncronas, não garante a qualidade da avaliação, pela própria modalidade não presencial, sem acesso à comunicação mais profunda com os estudantes. Logo, quando se entende que esse registrar das atividades síncronas e assíncronas por parte do (a) professor (a) tem por objetivo a garantia da memória da passagem do estudante pela escola, podendo ser feito de forma numérica, valorizando o quantitativo, muito praticado na tradição escolar brasileira, compreende-se que a qualidade ou assertividade avaliativa poderá ser fragilizada. O autor ao tratar sobre o registro na aprendizagem afirma:

O registro (= anotação sob a forma de nota, letra ou relatório) expressa a memória do testemunho do educador de que o educando foi acompanhado por ele no ensino e na aprendizagem, num determinado período letivo, e aprendeu o necessário (obteve a qualidade plena nas aprendizagens necessárias). (LUCKESI, 2014, p. 103).

Essa afirmação de Luckesi (2014) enfatiza a necessidade de o docente exercitar o registro que irá além da produção das atividades síncronas e assíncronas, requerendo, sobretudo, o acompanhamento da aprendizagem, realizada em cada

período, para serem posteriormente observadas, como registros importantes, tanto para inserir no sistema, quanto para refletir sobre o caminho ou possíveis desvios, acerca do olhar avaliativo.

Nessa concepção, a partir das atividades executadas na escola, considerando sua relevância e a influência dessas experiências, deve-se buscar aprimoramento no tocante à qualidade e desempenho do estudante. Para tanto, outro elemento importante junta-se nesse contexto: o planejamento, que revela a importância do ensinar.

Destaca-se ainda, a avaliação, enquanto elemento que merece destaque quanto ao seu caráter de recurso de diagnóstico do desempenho do educando, caso o (a) professor (a) necessite fazer uma reorientação, para adequar as atuais necessidades dos estudantes, considerando que, no tocante à execução do ato de planejar, o processo de ensino e aprendizagem do estudante, demanda exposição, compreensão, exercitação, aplicação e recriação do trabalho com os conteúdos. Para Luckesi (2014), o planejamento diz respeito àquilo que será ensinado, mas além; legítima se houve a materialização daquilo que foi pensado e se os estudantes aprenderam, satisfatoriamente, o conteúdo proposto, à medida que o que importa na escola é o “aprender”.

Nesse contexto de planejamento, a avaliação praticada, para verificar o desempenho dos estudantes, ao longo da aprendizagem, refere-se aos conteúdos ensinados e aos ensinamentos disponibilizados, como se observa nas atividades síncronas e assíncronas, voltadas para os estudantes, em uma espécie de averiguação daquilo que foi aplicado. Nesse cenário, cabe ao professor fazer a intervenção na realidade, para corrigir a qualidade dos resultados obtidos, quando esses resultados não atendem satisfatoriamente aquilo que foi planejado.

Dessa forma, a descrição avaliativa torna-se relevante instrumento de coleta de dados, nesse cenário pandêmico, materializadas pelas atividades síncronas e assíncronas. Nas experiências dos (as) professores (as), independentemente das adversidades que se apresentam externamente, estas sistematizam todos os conteúdos ensinados, por meio de questões ou tarefas.

E para que alcance, de fato, os estudantes, com base em Luckesi (2014, p. 105) a prática docente demanda tarefas dinâmicas. Assim, para que seja assimilada, deve

usar linguagens descomplicadas e compreensíveis; definir previamente o tipo e a quantidade das tarefas que serão aplicadas, entre outros fatores. Sob este aspecto, o autor aponta o raciocínio aditivo, a fórmula da operação, as propriedades da adição, a solução de problemas simples e a solução de problemas complexos, como fatores fundamentais do planejamento, enquanto instrumento a servir de análise, por parte do docente, após a sua correção, dentro do padrão proposto, para o desempenho do estudante, momento em que a atividade demonstra para o (a) professor (a) se o resultado foi alcançado. Caso o resultado não tenha sido alcançado, ou seja, o desempenho do estudante se apresente de forma insatisfatória, o (a) professor (a), com base no seu planejamento, realiza as readequações necessárias.

O foco principal para o replanejar por parte do (a) professor (a), intervindo na melhoria da qualidade do resultado do desempenho escolar, no contexto discutido, devia ser o conteúdo integrante do componente curricular, seja de língua portuguesa, matemática, história, geografia, artes, entre outros. Seriam conteúdos que o estudante não assimilou e precisa ter um desempenho melhor, no tocante ao seu resultado escolar.

Nessa perspectiva, o planejamento se mostra como instrumento a permitir a coleta desses dados, em forma de registro, assim como das atividades que possibilitassem o desvelar das aprendizagens que não foram absorvidas, pelos estudantes. Tais registros contribuía nessa busca da qualidade educativa do estudante, a partir do entendimento de sua utilização, enquanto prova do investimento, realizado com o estudante, a fim de aferir seu nível cognitivo de aprendizagem.

Nesse contexto de aprendizagem, tendo como elemento as atividades síncronas e assíncronas, aplicadas ao estudante, deveriam estar presentes as variações genéticas e socioculturais. Para Luckesi (2014, p. 107) a diversidade genética e sociocultural entre os sujeitos em sociedade, permite registrar as qualidades dos processos de ensino dos estudantes “em duas possíveis expressões simbólicas: uma para representar aqueles que aprenderam o necessário e outra para representar aqueles que, para além de aprender o necessário, manifestaram-se refinados na operação e uso dos conhecimentos aprendidos”.

A simbologia de registro, muito utilizada na maioria das escolas brasileiras através de símbolos numéricos, numa possível mudança de simbologia, não modificaria

em nada os procedimentos do ato avaliativo. No Brasil, a simbologia utilizada na forma numérica, podendo ser compreendida como a nota do estudante, sucinta certa confusão entre as palavras “qualidade” e “quantidade”.

Ressalta-se que a análise das formas dos registros propostos não tem a pretensão de ser buscada, a partir de uma média de “quantidades de qualidades”, mas, pela denominada “qualidade plena de aprendizagens” que é expressa pelo estudante e registrada por esse ou aquele símbolo.

Uma proposta de registro de Luckesi (2014), entre o modelo de notas escolares atualmente praticado, para a visão mencionada anteriormente, tendo como referência o registro da qualidade da aprendizagem satisfatória sobre os “conteúdos necessários”. Um modelo pedagógico que tem como objetivo de alcançar o ensino e a aprendizagem democraticamente, ou seja, todos chegam ao mínimo necessário e, dessa forma ocorrendo, não haverá fracasso escolar; porém, uma escola de qualidade para todos.

Segundo Luckesi (2014, p. 111) ao tratar da qualidade dos resultados da ação diz: “Em avaliação, busca-se revelar a qualidade dos resultados da ação, tendo em vista investir mais e mais, caso seja necessário, para atingir a qualidade desejada, isto é, a aprendizagem do necessário por parte de todos os educandos”.

Como reafirmação das reflexões, acerca das atividades síncronas e assíncronas e voltando os olhares à execução junto aos estudantes, foi importante entender o registro avaliativo, enquanto instrumento de coleta de dados para que os docentes pudessem mensurar sua prática, bem como a aprendizagem dos estudantes, observada assim, no Quadro 10, que expõe a percepção dos participantes da pesquisa, sobre o SISLAME.

5.3.3 Sistema para Administração e Controle Escolar

A pergunta feita, para os (as) professores (as) do 5º ano foi a seguinte: Considerando o SISLAME que se apresenta como uma ferramenta de acompanhamento avaliativo, registrando frequência escolar diária, atividades síncronas e assíncronas,

notas das atividades avaliativas entre outros, qual a sua opinião profissional, sobre essa ferramenta?

QUADRO 9 - SISTEMA PARA ADMINISTRAÇÃO E CONTROLE ESCOLAR

PROFESSOR	SÍNTESE DOS DEPOIMENTOS
P1	- O SISLAME foi uma ferramenta indispensável - Praticidade - Acesso às informações - Ajustes no que diz respeito a funcionalidade
P2	- O SISLAME ferramenta importante - Organiza, facilita o registro da rotina do(a) professor(a) - Acessível a gestão - Facilita e agiliza informações: aluno, turma, notas e conteúdo
P3	- Instrumento burocrático - Necessário
P4	- Instrumento burocrático - Necessário
P5	- Bom - Carece de treinamento para o uso do mesmo - Suporte técnico falhou em momentos cruciais
P6	- O SISLAME acompanhamento de fácil manuseio - Problemas no decorrer desses anos de uso - Às vezes oscilando, ora salva os registros, ora não salva.

FONTE: síntese de entrevistas elaborado pelo autor, 2022.

As respostas obtidas durante as entrevistas foram as seguintes: uma ferramenta indispensável, importante, necessária, boa e de fácil manuseio. Apesar das considerações positivas sobre o SISLAME, as críticas contrárias às descritas anteriormente, dizem respeito aos ajustes, para melhoria do manuseio da ferramenta. Alguns docentes, participantes da pesquisa percebem o SISLAME, como um instrumento burocrático que carece de mais familiaridade, a partir de treinamentos e se configura em ferramenta ainda instável, pois, às vezes, fica oscilando.

Analisando as orientações sobre o uso do SISLAME descrito no documento Guia para o Ensino Remoto/2021, disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para as escolas, especificamente as três Unidades de Educação Básica que fizeram parte da pesquisa dissertativa, verifica-se que o SISLAME significa o sistema para administração e controle escolar, que foi implantado pela Rede Municipal

de Ensino de São Luís do Maranhão, onde foi criada uma parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), pelo Núcleo de Avaliação Educacional (NAE) e pela Coordenação de Informação e Estatística Educacional.

Foi uma estratégia de modernização da Rede que, dentre outras ferramentas, disponibiliza o Diário Eletrônico, que pode ser acessado através do computador e/ou por meio do aplicativo no celular, para a realização de registros das aulas, notas e frequências dos estudantes, auxiliando na dinamização do trabalho pedagógico e de gestão das escolas, bem como no acompanhamento e monitoramento do desempenho dos estudantes.

Quanto à praticidade, importância e facilidade relatadas pelos profissionais pesquisados, acerca do SISLAME, utilizado como ferramenta de bancos de dados avaliativos para facilitar o trabalho do (a) educador (a), observa-se com base no Guia para o Ensino Remoto (2021) que o diário de classe online facilita o trabalho docente, pela praticidade de calcular notas, por exemplo, otimizando o tempo, além de permitir ter esse banco de dados disponível, para acessos posteriores. Nesse caso, o SISLAME, organiza o trabalho docente.

De acordo com as orientações do SISLAME, disponibilizada aos docentes, quando do seu acesso, o diário on-line esteve disponível de duas formas: através do link: SisLAMema.caedufjf.net através do menu Avaliação > Diário On-line ou pelo aplicativo que poderá ser baixado pelo celular no menu > Utilitários > download Aplicativo.

Nesse primeiro acesso ao Diário Eletrônico, feito pelos (as) professores (as), é necessário estar conectado à internet através do navegador do celular ou de computador. Sendo assim, numa situação de sala de aula, por exemplo, para coletar frequência dos educandos, nos demais acessos, existiu a possibilidade do uso do aplicativo, na condição *offline*, para coletar os dados avaliativos e depois quando fosse alimentar o SISLAME, necessitando estar novamente *online*.

No documento da Errata a respeito do Guia para o Ensino Remoto/2021 é demarcada a importância de observar o SISLAME, bem como preconizam-se as orientações sobre os registros e os instrumentos de acompanhamento da aprendizagem

do referido documento. Segundo o documento, os registros que levam em consideração os critérios qualitativos sobre a participação dos estudantes visam como complementação de notas para o estudante. Dessa forma, a Errata a respeito do Guia para o Ensino Remoto (2021, p. 09) orienta que deve ser atendido o número de tarefas avaliativas mínimas, para cada componente curricular, “compatibilizando com a tabela dos critérios de referência e pesos, para o estabelecimento de notas, conforme as orientações da “Sistemática de Avaliação da Rede Municipal”.

Para os instrumentos de acompanhamento da aprendizagem dos discentes, tem-se a seguinte observação: “Os instrumentos de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes da Rede articulam os registros do SISLAME e informações das tarefas avaliativas de cada período registradas, considerando os aspectos qualitativos na atribuição de notas dos estudantes”. (GUIA PARA O ENSINO REMOTO, 2021, p. 9)

Dessa forma, com o objetivo de acompanhar a transição do período das aulas remotas, para o período do ensino híbrido e/ou presencial, o SISLAME pode dar a sua contribuição para os docentes, podendo assim, dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, ainda que numa perspectiva de Ensino Remoto, servindo de contribuição, por exemplo, para o conselho de classe, a ser analisado com base nas informações contidas no Quadro 11.

5.3.4 O Conselho de Classe

A pergunta feita aos (as) professores (as) do 5º ano foi a seguinte: A partir do Conselho de Classe realizado a cada período escolar, especialmente ao final do ano letivo, com a finalidade de analisar a situação no cenário pandêmico, como foi a sua atuação no cenário avaliativo?

A intenção dessa indagação foi saber quais foram as análises feitas pelos docentes, em face ao momento em que estavam vivenciando o cenário pandêmico, pois, precisavam dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem.

QUADRO 10 - CONSELHO DE CLASSE

PROFESSOR	SÍNTESE DOS DEPOIMENTOS
P1	<ul style="list-style-type: none"> - Conselho de classe não foi produtivo - Não analisou ou refletiu sobre a situação do (a) aluno (a) - Funcionou mais como um seletivo - Não conseguiu critérios avaliativos consistentes
P2	<ul style="list-style-type: none"> - Difícil avaliar nesse período - Atividades colaboração com os pais - Professores inseriam propostas individuais - Gerou registros individuais - Acompanhamento da evolução do (a) aluno (a) - Ressignificar formas de avaliar - Criado grupos de <i>WhatsApp</i>
P3	<ul style="list-style-type: none"> - Houve interação, preocupação em fazê-lo - Direcionamentos contexto vivido, do que para o que os (as) alunos (as) aprenderam.
P4	<ul style="list-style-type: none"> - Levar em consideração as aprendizagens do (a) aluno (a) - Contexto da pandemia - Falhas no processo de ensino aprendizagem
P5	<ul style="list-style-type: none"> - Ajudou muitos alunos (as) - Dificuldades em serem avaliados - Atividades propostas
P6	<ul style="list-style-type: none"> - Conselho de classe no final de cada período - Ajudou muito na tomada de decisões - Planejamento, busca ativa - Procedimentos metodológicos

FONTE: síntese de entrevistas elaborado pelo autor, 2022.

A partir das respostas dos (as) professores (as), acerca do conselho de classe, notou-se a necessidade de mudanças avaliativas, para a adaptação às novas condições de avaliação contextualizada, numa perspectiva para o Ensino Remoto. Esse processo de transição, em perceber a avaliação presencial para uma avaliação “virtual”, trouxe dificuldades de compreensão, tendo em vista que a experiência do (a) professor (a) está alicerçada no modelo de avaliação, baseado em convicções avaliativas que envolvem as suas experiências profissionais, formação acadêmica e seu processo contínuo de formação, em uma condição presencial.

No que se refere ao conselho de classe, numa situação de período pandêmico, as dificuldades foram externadas, através das falas dos (as) professores (as), podendo

ser constatado: a impossibilidade de analisar ou refletir sobre a situação do discente, sem a necessidade das garantias critérios avaliativos; a ressignificação das formas de avaliação, atreladas a uma tecnologia com a criação de grupos de *WhatsApp*; o contexto vivido pelo estudantes, vivenciado naquele momento, sobre condições precárias de acesso, como por exemplo, o mínimo de recurso tecnológico.

Todavia, diante do contexto pandêmico a avaliação na prática pedagógica, em 2021, suscitou outras percepções, por parte dos (as) professores (as) que construíram as suas convicções sobre o conselho de classe, afirmando que ajudaram muitos (as) alunos (as) que apresentaram dificuldades, em serem avaliados, através das atividades propostas; sua realização, ocorrida ao final de cada período letivo, ajudou numa tomada de decisões com relação ao planejamento docente, na busca ativa e nos procedimentos metodológicos.

Percebe-se, a partir dos relatos dos entrevistados, as suas experiências com o conselho de classe, ocorridos nas escolas pesquisadas, que estes docentes tiveram diferentes formas de conceber o universo da avaliação de aprendizagem, ganhando contornos mais de aspectos socioeconômicos contextualizados no ambiente em que vivem os estudantes, de situações que podem influenciar o resultado dos estudantes, do que de análises específicas que envolvem a aprendizagem.

Independentemente das diferentes formas de concepção avaliativa, se faz pertinente realizar um aprofundamento teórico, para ir além das experiências docente. Desse modo, demarca-se que a experiência com o conselho de classe desperta a atenção, para esclarecer a diferença conceitual entre um conselho de classe e um conselho de escola, tendo em vista, a partir de uma rápida compreensão, que o conselho de classe tem se voltado, de forma específica, para refletir as questões educativas, ligadas ao processo de ensino e aprendizagem dos (as) alunos (as), enquanto o conselho de escola é mais abrangente, cabendo outras dimensões, além da pedagógica, assim como administrativa e financeira da escola.

Pelo pensamento de Antunes (2002), o conselho de escola, tem-se constituído como base, a partir da concepção de quando propõe a organização do pensamento, acerca do conselho de escola que poderá servir tanto para uma condição presencial ou

“virtual” em que se encontra a escola, ao propor a avaliação na prática pedagógica, quanto condições que dependerão da estrutura apresentada, para sua realização.

Uma organização do conselho de escola requer, por parte dos seus profissionais, os seguintes questionamentos: O que é o conselho de escola? Por que participar do conselho de escola? Como definir a pauta das reuniões do conselho? Quais atas das reuniões do conselho? Qual dinâmica das reuniões do conselho? Como organizar o conselho? Qual avaliação do desempenho do conselho?

A partir do questionamento, sobre o conceito do conselho de escola, é relevante compreendê-lo como um colegiado que tem a capacidade de envolver toda a comunidade escolar, para a tomada de decisões importantes que possam resolver ou minimizar diversas situações que estão presentes, em um determinado contexto educativo. As situações diversas apresentam como principais características, podendo se realizar sobre os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. Essa importância pode ser constatada com o pensamento do autor quando afirma que:

O conselho de escola é um colegiado formado por todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção e demais funcionários. Através dele, todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. Assim, esse colegiado torna-se não só um canal de participação, mas também um instrumento de gestão da própria escola. (ANTUNES, 2002, p. 21).

Diante do conceito, questiona-se: por que participar do conselho de escola? A escola por ser dinâmica, ou seja, o seu processo é vivo, está em constante evolução com mudanças que podem ocorrer, tanto no seu ambiente interno, como também em ambientes externos da escola, mas que sofre influências dessas mudanças. Dessa forma, esse espaço educativo, com influências diretas ou indiretas, propõe que a escola precisa ser pensada na sua totalidade, em um refletir sobre seu cotidiano que perpassa por situações ocorridas nas salas de aulas, com os (as) alunos (as), com os (as) professores (as), com os componentes curriculares sistematizados e disponibilizados pelos docentes, para os estudantes.

As variadas formas de atividades realizadas pelos discentes, a vivência nos corredores, no pátio da escola, no setor administrativo, na sala da coordenação pedagógica, nos banheiros, na cozinha, na sala dos (as) professores (as), no recreio, na

hora da entrada e saída dos estudantes, no bairro em que a escola está inserida, no município, no Estado; todos esses elementos precisam ser debatidos e são, no espaço do conselho de escola, em conexão com o conselho de classe, em uma situação de exercício filosófico, por parte da comunidade escolar, no momento da construção dos diálogos, nesses espaços.

Devido à importância, dada à pauta, para reunião de determinado conselho, com o aparecimento de possíveis demandas escolares, aos problemas apresentados, em uma escala de prioridades, Antunes (2002, p. 41) esclarece: “Uma sugestão é formar um grupo composto por pelo menos um membro de cada segmento para discutir e definir prioridades, tendo como referência, os objetivos do projeto político-pedagógico da escola”.

Percebe-se que são iniciativas interessantes, para garantir a execução da ação educativa, assim como criar, através dos registros que irão sendo feitos, ao longo do ano letivo, documentos que ajudam a realizar adaptações necessárias, ao relatar toda a trajetória histórica desse momento de conselho de classe ou conselho de escola, no espaço educativo.

Através dos registros mencionados anteriormente, em se tratando das definições de pautas, levanta-se o seguinte questionamento: Quais atas das reuniões do conselho? Pontuando que se deve seguir alguns critérios na elaboração desses registros de atas das reuniões do conselho de escola, Antunes (2002, p. 48) discorre sobre o assunto ao esclarecer que: “Para ter valor jurídico, esses documentos não podem ser elaborados de qualquer maneira. Algumas normas em relação à forma de redigi-los precisam ser respeitadas”.

Outra questão levantada foi: Qual dinâmica das reuniões do conselho? Esse questionamento está relacionado com as dinâmicas de grupo, que precisam estar adequadas à situação proposta, para a reunião de conselho. Sendo assim, Antunes (2002, p. 56) ao pensar sobre uma possível situação que envolva uma dinâmica de grupo dispõe que: “Numa reunião do conselho de escola – ou em qualquer outra instituição, escolar ou não – dinâmicas de grupo devem obedecer a critérios, métodos, técnicas e orientações didáticas já desenvolvidos”.

No questionamento: Como organizar o conselho? Destacam-se várias situações que envolvem a organização de um conselho, o que dependerá da sua intencionalidade. Pontua-se que, qualquer que seja a situação para a realização de um conselho, a comunicação necessita estar presente, considerando esse conselho, enquanto oportunidade para realização da ação educativa, em uma perspectiva democrática.

Assim, afirma Antunes (2002, p. 79) quando discorre que: “Se se pretende fazer da escola um espaço democrático, é imperativo que se garanta o acesso a informações, por todos que dela fazem parte. Para tanto, é preciso criar canais que facilitem a comunicação entre os diferentes segmentos da escola – pais, alunos, professores, equipes operacional e administrativa”.

No último questionamento: Qual avaliação do desempenho do conselho? É possível constatar que a avaliação está presente na escola, para além do espaço da sala de aula, podendo ocorrer possibilidades também de autoavaliação que os próprios membros da comunidade fazem, ao avaliar um conselho de escola ou conselho de classe.

No caso do conselho de escola ou conselho de classe, deve se verificar se os objetivos foram alcançados, se houve superação das dificuldades, assim como se há possibilidades de ampliação de trabalho ou fazer o seu redirecionamento, considerando erros e acertos, pois, ao realizar um determinado trabalho é necessário que este seja avaliado, no tocante ao alcance de objetivos, superação de dificuldades, observando erros e acertos, a fim de redimensioná-lo, se necessário (ANTUNES, 2002, p. 86).

Após a necessidade dos esclarecimentos, acerca da diferença entre o conselho de classe e o conselho de escola, foi necessário discuti-los, a partir das respostas dos(das) professores(as), no que concerne à questão conselho de classe. Assim, retomou-se às respostas destes profissionais, quando descreveram sobre determinado enfoque, sobre o conselho de classe, como, por exemplo, do relato da necessidade de redirecionar seu planejamento e procedimentos metodológicos, relacionados diretamente, ao processo de ensino e aprendizagem dos (as) alunos (as).

O conselho de classe proposto no documento *Avaliação da Aprendizagem no Período de Atividades Não Presenciais* (2020, p. 8) consta como devendo ser uma das competências do (a) professor (a), cabendo a este, “participar do conselho de classe, a cada período, e, especialmente, ao final do ano letivo, para analisar a situação do

estudante que não participou e/ou não realizou as atividades, considerando o cenário pandêmico”.

Percebe-se a partir da fala dos profissionais entrevistados que estes têm sintonia com preocupações reais, no tocante ao conselho de classe, como descrito no documento oficial da SEMED, que coloca como importante saber quem participou ou não, da realização das atividades, assim como da consecução de uma avaliação subjetiva, tendo como base para a análise, os instrumentos avaliativos de acompanhamento que preconizam uma avaliação com características mais objetivas.

Contudo, se pensarmos na atribuição do conselho de classe, como um órgão consultivo e deliberativo, tendo um fundamental papel no processo de ensino e aprendizagem, a cada final de período letivo, deve-se analisar os elementos pedagógicos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. Um dos docentes entrevistados destacou a importância do conselho de classe, enquanto oportunidade de refletir o processo de ensino e aprendizagem do (a) aluno (a), considerando o planejamento docente, bem como sua metodologia.

Destaca-se, no tocante à metodologia, que está precisa ser continuamente revisada, a fim de se compreender sua aplicação, na sala de aula, junto aos discentes. Deve existir, nesse contexto, possibilidades de mudanças metodológicas, em caso de necessidade de adequação com a realidade do espaço escolar.

Nas análises das práticas avaliativas do (a) professor (a), independente do ano no qual este leciona, o planejamento configura-se como uma imprescindível ferramenta, para fazer parte da contextualização avaliativa, necessitando ser executado e avaliado no contexto ao qual se aplica.

Luckesi (2006, p. 152), ao escrever sobre o planejamento, execução e avaliação no ensino afirma que este pode ser considerado pela busca de um desejo de ressignificar a ação educativa, o que traz reflexões pertinentes, que podem contribuir com a avaliação, na prática pedagógica que se materializa a partir das respostas dos profissionais pesquisados.

Nessa perspectiva, pensar em ressignificação, a partir do planejamento em geral e do planejamento do ensino, proposto por Luckesi (2006), antes interessa compreender que o planejamento implica uma busca para o estabelecimento de metas,

ações e recursos, necessários à produção de resultados que sejam satisfatórios à vida pessoal e social, ou seja, à consecução da aprendizagem.

A explanação sobre o planejamento, deve ser esquematizada da seguinte forma: necessidade – ação (planejada) – resultados – satisfação. Luckesi (2006, p. 162), ao explicar o esquema proposto, dispõe que “A necessidade traz em si a carência da satisfação. É ela que nos move para a busca de sua satisfação. A necessidade é uma carência, uma “falta”, que precisa ser preenchida. Os resultados são aquilo que buscamos, para satisfazer as carências”.

Nesse contexto, a ação se torna o meio pelo qual ocorre a construção do resultado, podendo ser esta exitosa, enquanto ação que se realiza através de um planejamento, ou seja, de uma ação previamente planejada. Assim, considerando o esquema proposto anteriormente, o qual faz referência ao planejamento, sendo vivenciado no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, em determinada sala de aula, infere-se que o ato de planejar requer certa segurança, para saber o que se pretende com a educação, quais são os seus valores e seus significados; o conhecimento sobre os seus educandos que implica na compreensão da sociedade e da história; os processos de formação do seu caráter, do desenvolvimento da sua personalidade, o conhecimento sobre os conteúdos científicos que serão trabalhados.

Dessa forma, tem-se a possibilidade de planejar, com base em conhecimentos necessários e que ajudam nas ações educativas, a serem realizadas, juntamente com os educandos, como afirma Luckesi (2006, p. 164): “O planejamento é um modo de ordenar a ação, tendo em vista os fins desejados, tendo por base conhecimentos que deem suporte objetivo para a ação. Sem isso, o planejamento será um “faz-de-conta” de decisão, que não servirá em nada para direcionar a ação”.

No planejamento da atividade pedagógica, como atividade coletiva, cabe o seguinte questionamento: Como pode ser possível que cada educador planeje e trabalhe isoladamente? Um questionamento interessante, quando se compreende o espaço escolar em que a ação de planejar está inserida dentro da coletividade.

A atividade de planejar é coletiva, em razão de sua constituição social em que na escola, o ensinar e o aprender, no contexto da sala de aula, envolve vários educandos e educadores; os educandos não executam suas tarefas de forma isolada, mas,

estão inseridos num coletivo e, da mesma forma, os educadores estão articulados a outros educadores.

A avaliação da aprendizagem, coloca-se como um serviço determinante, nessa construção de resultados. Sendo assim, pela perspectiva docente é necessário estar atento (a) a sua atuação, pois ao avaliar determinado educando, a prática pedagógica docente poderá se fazer de forma classificatória e mesmo autoritária, considerando a relação de poder presente entre o educador e o educando, tendo em vista que os padrões avaliativos, devido à formação acadêmica e profissional do educador, ainda poderão estar impregnados dos condicionantes históricos e sociais que pensam a avaliação de ensino e aprendizagem escolar apenas como “provas e exames”, ou seja, em vez de utilizá-la para obtenção de resultados satisfatórios, acaba classificando e reduzindo-o a uma nota.

Esse modelo avaliativo insere-se em uma relação de poder entre educador e educando, que tem a sua vida decidida a partir deste, como preceitua Luckesi (2006, p. 166) ao refletir sobre a atitude do (a) educador (a): “Em consequência desse seu modo de ser, teve agregado a si um significado de poder, que decide sobre a vida do educando, e não um meio de auxiliá-lo ao crescimento”.

A reflexão sobre a atitude docente, frente ao processo avaliativo de ensino e aprendizagem se faz necessária para garantir práticas pedagógicas que possam auxiliar o docente a ter condições para que aconteça a avaliação, a qual deve deixar de ser utilizada como recurso de poder e punição, para os (as) alunos (as) e possam decidir sobre o futuro destes; o docente passa então, a ser um auxiliar, no contexto avaliativo escolar.

Dessa forma, Luckesi (2006) acredita que a avaliação deve ser uma entrega. A palavra entrega, nesse contexto, deve ser entendida como a construção da experiência satisfatória do educando, o que leva ao questionamento: Como seria a entrega para a construção dessa experiência satisfatória do educando?

Para Luckesi (2006, p. 166), a entrega ao desejo de que o educando cresça e se desenvolva, possibilitando ao educador o envolvimento com o processo do educando, estando sempre atento às suas necessidades. Inference-se assim, que as necessidades de aprendizagem perpassam pela aquisição dos conhecimentos que compõem o

componente curricular, lecionado, contribuindo nos aspectos éticos e morais, numa perspectiva filosófica que ajude na formação da personalidade do discente, entre outras necessidades.

Percebe-se que durante o conselho de classe, realizado numa determinada escola, pressupõe um diálogo, entre os envolvidos, sendo composto principalmente por professores (as) e pelo (a) coordenador (a) pedagógico (a), enquanto suporte pedagógico, para analisar o desempenho dos estudantes, em seu processo de ensino e aprendizagem, no qual deve também constar as reflexões, acerca do planejamento e da avaliação.

O planejamento perpassa pela compreensão das atividades avaliativas que são construídas pelos (as) professores (as), nos seus planejamentos e, ainda que seja no contexto de uma realidade de Ensino Remoto, a interpretação dessas percepções é necessária e pode ser mais bem analisada, através das respostas coletadas, conforme se observa nas entrevistas, sistematizadas no Quadro 12, conforme visualizado no tópico descrito, a seguir.

5.3.5 Atividades avaliativas

Uma interpretação para as atividades avaliativas realizada a partir da pergunta: No contexto do Ensino Remoto, as atividades avaliativas proporcionaram a seguinte reflexão: as atividades remotas devem ser pensadas como um diagnóstico e não como uma classificação, ou seja, as atividades avaliativas visam identificar as dificuldades dos estudantes. Qual o seu posicionamento sobre essa orientação avaliativa?

QUADRO 11 - ATIVIDADES AVALIATIVAS

PROFESSOR	SÍNTESE DOS DEPOIMENTOS
P1	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação de aprendizagem deve ser diagnóstica - Planejamento busca objetivos - Aprendizagem eficaz - Ensino Remoto atividades classificatórias - Observar as evidências de aprendizagem dos (as) alunos (as) - Poder público ofertar uma estrutura mínima

	<ul style="list-style-type: none"> - Aluno possibilidade de aprender - WhatsApp ferramenta utilizada pelos (as) professores (as) - Avaliar conhecimento nessa configuração
P2	<ul style="list-style-type: none"> - Cenário pandêmico - Conhecimento do (a) aluno (a) - Processo formativo do estudante - Habilidades importantes para compor suas experiências
P3	<ul style="list-style-type: none"> - Apenas diagnosticar - Intervindo no que foi possível
P4	<ul style="list-style-type: none"> - Concordo
P5	<ul style="list-style-type: none"> - Correta - Pandemia em pensar em termos de classificação - Amenizar as dificuldades do Ensino Remoto
P6	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de planejar atividades - Resultado da avaliação - Proposição de novas atividades - Sanar as dificuldades dos (as) alunos (as)

FONTE: síntese de entrevistas elaborado pelo autor, 2022.

Com base na interpretação das respostas dos participantes desta pesquisa, a pergunta estava direcionada para saber como estes executaram as atividades avaliativas, no período de 2021, referentes ao Ensino Remoto.

Essa execução estava articulada com a orientação do documento *Avaliação da Aprendizagem no Período de Atividades Não Presenciais* que trouxe como esclarecimento, para os docentes, o seguinte posicionamento:

Deste modo, a avaliação da aprendizagem, no contexto de atividades remotas, deve ser pensada como um diagnóstico e não como uma classificação, ou seja, as atividades avaliativas devem ser elaboradas visando identificar as dificuldades dos estudantes, de modo a oferecer subsídios para o planejamento de soluções pedagógicas a partir das necessidades diagnosticadas, auxiliando assim na efetivação da aprendizagem. (SEMED, 2020, p. 12).

A partir dessa orientação documental, proposta pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação), professores (as) ressaltaram, com relação às atividades avaliativas que a avaliação, no processo de aprendizagem, deve ser primeiramente diagnosticada, acreditando ser esta a direcionar ou redirecionar o planejamento, visando ao alcance de determinados objetivos.

Outro docente limitou-se a apenas descrever, diagnosticando, sem aprofundamento sobre o assunto, postulando acerca de sua inevitável intervenção; ressaltou também, que no período pandêmico houve a impossibilidade de se pensar em classificação, o que ocorreu na perspectiva de amenizar as dificuldades do Ensino Remoto.

Com relação ao diagnóstico das atividades avaliativas descritas, o docente menciona a necessidade de planejamento das atividades, ou seja, o planejar atividades que estejam condizentes com os resultados da avaliação e com a proposição de novas atividades, visando sanar as dificuldades dos (as) alunos (as), observadas nessas avaliações.

As críticas feitas pelos (as) professores (as), acerca da atividade avaliativa, no contexto do Ensino Remoto de 2021, consideraram a perspectiva do olhar, com vistas a diagnosticar e não classificar. Observa-se a partir da análise das respostas que as atividades realizadas, em uma determinada escola, tiveram uma conotação classificatória, uma vez que não foi possível observar, nas evidências de aprendizagem dos estudantes, pois não houve uma sensibilidade do poder público em oferecer uma estrutura mínima que oferecesse a esse aluno, a possibilidade de aprender, uma vez que a única ferramenta utilizada pelos docentes foi o *WhatsApp*, o que leva ao seguinte questionamento: Como avaliar conhecimento nessa configuração?

Outra crítica acerca do (a) professor (a), de outra escola pesquisada, refere-se ao cenário pandêmico que acabou limitando o conhecimento do aluno, impedindo seu processo formativo, como também, as habilidades importantes para compor suas experiências.

Através das falas dos entrevistados, observa-se que estes dão importância para as atividades avaliativas, em uma perspectiva diagnóstica, o que de certa forma poderá possibilitar o acompanhamento adequado, no contexto do processo de ensino e aprendizagem do estudante e em relação ao atendimento das necessidades de aprendizagem, no que concerne às especificidades de cada componente curricular.

Destaca-se que as críticas constatadas, através das respostas dos profissionais pesquisados, referentes a três escolas, demonstram que a condição do ensino e aprendizagem, ao longo do Ensino Remoto não eliminou dificuldades que também

podem ser constatadas, no contexto das condições de atividades avaliativas, quando aplicadas aos estudantes, no formato presencial.

Considerando a pergunta feita por este pesquisador, no momento da entrevista com os participantes da pesquisa, sobre a avaliação das atividades, cujo enfoque foi diagnóstico e não classificatório, esta merece uma reflexão teórica, com base em Luckesi (2018) quando este trata do uso dos resultados da investigação avaliativa, em uma perspectiva diagnóstica.

Acredita-se que as atividades avaliativas realizadas no Ensino Remoto, ao longo do ano letivo de 2021, se deram por períodos que foram divididos em quatro, sendo que a cada final de período e início do outro houve aplicação de atividades avaliativas, assim como de outras atividades que também necessitaram desse olhar permanente, de diagnóstico.

Chama-se a atenção ao posicionamento dos (as) professores (as), sobre a orientação avaliativa, com base nas dificuldades apresentadas pelos estudantes, para compreender, através das respostas dos docentes entrevistados, realizando, para tanto, o seguinte questionamento: Qual foi o uso dos resultados da investigação avaliativa?

Na busca de compreender o resultado da verificação da aprendizagem, a partir das dimensões do ato avaliativo em educação, em um contexto que deve estar comprometido com o sujeito aprendente, qual seja, o estudante, deve-se considerar sua ação e seu desempenho, ao longo do processo de aprendizagem, em uma instituição educativa ou no âmbito do sistema de ensino e seu respectivo desenvolvimento.

O questionamento anterior, sobre o uso dos resultados da investigação avaliativa que se conectam ao ato avaliativo, compreendido como investigação da qualidade da realidade, se encerra quando, através dos seus procedimentos metodológicos e técnicos, ainda que em uma condição de Ensino Remoto, permite revelar a realidade investigada.

Uma outra conexão do ato avaliativo significa, também, que os usos dos resultados decorrentes da investigação avaliativa situam-se para além dela, propriamente, no âmbito da conduta do (a) gestor (a) da ação, que ao fazer uso desses resultados poderá subsidiar suas decisões.

Segundo Luckesi (2018) a apreensão dos resultados da investigação avaliativa se dá através de diagnóstico, probatório e seletivo. Quanto ao uso do diagnóstico dos resultados da avaliação, este é universal e constante na vida do ser humano; ocorre numa ação contextualizada, em determinado processo, subsidiando as decisões, tendo em vista a busca dos resultados, qualitativamente desejados.

O ser humano age com base nas suas escolhas “do que e como fazer”, quando as situações do cotidiano se apresentam para este, fazendo escolhas assentadas na identificação e no reconhecimento da qualidade da realidade, decorrente da sua investigação, podendo ser esta uma investigação de modo habitual e comum ou de modo intencional e consciente.

Quando pensada sobre as decisões conscientes do ser humano, a possibilidade do uso do diagnóstico continua a se dar de forma semelhante, seja no contexto do cotidiano de cada um de nós, através de um modo habitual de agir, seja no contexto de decisões conscientes e intencionais. A função dos resultados de uma investigação avaliativa, no decorrer de uma ação, é subsidiar decisões relativas a essa mesma ação.

Dessa forma, o autor ao tratar do uso do diagnóstico dos resultados do ato de avaliar descreve:

O uso diagnóstico dos resultados do ato de avaliar só pode ocorrer quando a ação se encontra em andamento, desde que seus resultados ainda podem ser modificados. No caso, em um percurso de ação, após identificação da qualidade dos resultados já obtidos em determinado momento da sua execução, o seu gestor decide se a qualidade do objeto em estudo já atingiu o seu ponto de satisfatoriedade (qualidade probatória) ou se ainda há necessidade de novas intervenções, tendo em vista obter a satisfatoriedade desejada dos resultados. (LUCKESI, 2018, p. 60).

A ação pela busca de resultados está atrelada a todo planejador, quando, por exemplo, este configura um projeto de ação, que pode ser simples ou complexo. Cabe, pois, a previsão do padrão de qualidade necessário e aceitável do resultado da ação que será administrada por si mesmo ou por outro.

Desse modo, na definição do planejamento da ação será definido o denominado padrão de qualidade que deverá ser atingido, ao final do percurso ou um padrão de qualidade, a ser mantido no decurso dos sucessivos momentos da ação, como

ocorre, por exemplo, no contexto de uma ação intermitente que necessita de um controle de qualidade, sempre em um padrão estável, como deve ocorrer com o controle da qualidade da água, oferecida ao público nas cidades, ou de produtos que necessitam de uma qualidade estável.

Nesse contexto investigativo, anteriormente descrito, sobre o controle de qualidade, Luckesi (2018, p. 61) afirma: “Nesse caso, cabe à investigação avaliativa revelar se a qualidade da realidade avaliada está no nível aceitável, acima ou abaixo dele. Caberá ao gestor ou ao sistema que substituiu, corrigir, se necessário, quando a qualidade estabelecida não é atingida”.

De forma sintética, pode-se compreender que o uso do diagnóstico dos resultados da avaliação subsidia o gestor de um projeto, ou de uma ação, nas decisões sucessivas, para a obtenção da qualidade assumida como necessária, ou seja, as decisões construtivas do resultado estabelecido como meta da ação proposta.

Outro ponto analisado, com base nas considerações epistemológicas de Luckesi (2018), quando este trata do uso dos resultados da investigação avaliativa, diz respeito ao uso probatório dos resultados da investigação avaliativa e se dá ao final do percurso de uma ação, ocasião em que o(a) gestor(a) decidirá pela aprovação ou reprovação do objeto investigado, a partir da sua qualificação, podendo esse objeto de investigação ser pessoas, bens e experiências, assim como produtos, decorrentes da ação da natureza.

Luckesi (2018, p. 62) acredita, pois, no uso de uma determinada qualidade probatória ao descrever: “Usualmente, a qualidade probatória serve como meta da ação do gestor, que age em sua busca, para tanto servindo-se do uso diagnóstico dos resultados da avaliação, como sinalizador das decisões que necessita tomar”.

Constata-se, a partir das análises realizadas, considerando o diagnóstico e o uso probatório para os resultados de uma ação, que a ação diagnóstica cumprirá o papel de subsidiar o gestor a atingir a qualidade aceitável (probatória), em decorrência de uma tomada de decisão. A meta da qualidade desejada é um farol a iluminar as decisões do (a) gestor (a) da ação, a fim de que tal meta seja concretizada.

Outro elemento que faz parte do uso dos resultados da investigação avaliativa é o uso seletivo, terceira modalidade possível de uso dos resultados da investigação

avaliativa, por ter como ponto de partida a classificação de todos os participantes da investigação avaliativa, os quais podem ser pessoas, objetos, experiências, entre outros, assumindo, seja na direção descendente (do melhor para o pior) ou na direção ascendente (do pior para o melhor), dentro de um recorte de colocação, entre os que atingiram o padrão de qualidade desejado e aqueles que não conseguiram atingir esse padrão de qualidade desejável.

Em uma contextualização, baseada no pensamento de Luckesi (2018, p. 71) sobre o uso dos resultados da investigação avaliativa, para a conquista de resultados positivos de uma ação, considerando que a avaliação sempre será subsidiária da gestão, o autor afirma: “O uso probatório dos resultados da investigação avaliativa permanece, nesse caso, como meta a ser atingida por uma ação ou como ponto de corte e, ponto de partida para o uso dos resultados da avaliação.

O uso diagnóstico realiza o papel mediador de alerta, ao gestor(a), para que este esteja atento à busca do resultado, desejado da ação – o nível probatório - portanto, seu parceiro, como sinalizamos acima.

O uso seletivo dos resultados da investigação avaliativa, por sua vez, pertence exclusivamente ao âmbito dos concursos e das disputas, onde os concorrentes são selecionados, tendo como base o padrão probatório de qualidade, a partir do qual e acima dele são admitidos; abaixo dele são excluídos.

Interessante ressaltar que na execução de uma dada ação, não se deve perder de vista que para um gestor, o uso do diagnóstico dos resultados da investigação avaliativa é fundamental, à medida que o seu papel será de administrar a busca de um resultado positivo desejado, decorrente de sua ação.

O diagnóstico dos resultados pode também fazer parte de reflexões, acerca da promoção do estudante, na escola, ou seja, aqueles que perpassam pelas questões quantitativas e qualitativas, no tocante à avaliação, para atribuição de notas e médias. O Quadro 13 possibilita compreender melhor, considerando as experiências avaliativas das escolas pesquisadas.

5.3.6 Promoção

A pergunta feita para os docentes pesquisados, do 5º ano consistia: A promoção do estudante, de acordo com o documento avaliativo da SEMED (Secretaria Municipal de Educação) seguiu a seguinte orientação: o cálculo de avaliação de cada período letivo por componente curricular será: nota mínima (7,0) + evidências de aprendizagem (0,0 a 3,0). Qual reflexão você faz com base nessa orientação, considerando sua experiência avaliativa nesse período do Ensino Remoto?

A partir da proposta do documento que ao abordar a questão da promoção do estudante, no contexto do processo de ensino e aprendizagem, considerando o aspecto avaliativo, em uma perspectiva formativa, os docentes pesquisados se manifestaram com falas que podem ser interpretadas, trazendo como principais pontos, aqueles merecedores de reflexões avaliativas.

QUADRO 12 - PROMOÇÃO

PROFESSOR	SÍNTESE DOS DEPOIMENTOS
P1	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção do aluno seguida as orientações da SEMED - Professores (as) atividades avaliativas - Promovidos apesar não participação - Critério era estar matriculado - Dois anos improdutivos - Hoje em sala sentimos a dimensão desse prejuízo
P2	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar é essencial - Checagem do aprendizado - Período delicado - O (A) aluno (a) se desenvolveu ou apresenta aprendizagem - Atribuir uma nota de forma generalizada
P3	<ul style="list-style-type: none"> - Ocorreram promoções - Alunos (as) não alcançaram capacidades necessárias
P4	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o aluno de qualquer forma não ajuda - Desenvolver as habilidades e capacidades inerentes a etapa
P5	<ul style="list-style-type: none"> - Concordo - Pensar não somente na assimilação de conteúdo - Dificuldades de acesso à internet - Assimilação do conteúdo como único critério
P6	<ul style="list-style-type: none"> - Discordo nota mínima (7,0) para os (as) alunos (as) - Participar ou não das aulas síncronas ou assíncronas - Final do ano letivo, a SEMED aprovou todos

FONTE: síntese de entrevistas elaborado pelo autor, 2022.

A pergunta feita para os (as) professores (as) que participaram da pesquisa teve como base o documento *Avaliação da Aprendizagem no Período de Atividades Não Presenciais*, cuja orientação está respaldada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), tendo na sua descrição, ao tratar o seguinte, acerca da promoção:

Em conformidade com o parecer do CNE nº 05/2020 e com a finalidade de viabilizar a continuidade dos estudos no ano de 2021, seguem, seguem as orientações para a avaliação da aprendizagem: deverá ser atribuída a nota mínima 7,0 (sete) aos estudantes matriculados na Rede Municipal de Ensino de São Luís em 2020 e que estiverem participando das atividades não-presenciais (aulas remotas e/ou entrega das atividades); a nota mínima 7,0 (sete) deverá ser complementada com as atividades que valerão de 0,0 a 3,0 pontos para aqueles que as realizarem adequadamente; o somatório da nota mínima 7,0 (sete) com a complementação de atividades que valerão de 0,0 a 3,0 deverá ser inserido no SISLAME para cálculo da média do período para fins de registro; após esgotadas as estratégias adotadas pela escola através da BUSCA ATIVA, ressalta-se a importância de considerar as motivações para a não entrega e/ou não participação nas atividades remotas dos estudantes com baixa frequência, nas deliberações realizadas pelo Conselho de Classe. (SEMED, 2020, p. 14)

A promoção do estudante foi seguida de acordo com as orientações da SEMED e, apesar da grande maioria dos docentes discordar de sua condução, pois essa promoção não levou em consideração as atividades avaliativas, todos foram promovidos apesar de alguns nunca terem participado das atividades síncronas ou assíncronas; o critério era estar matriculado. A reflexão que a professora fez, como sendo dois anos improdutivos, discorrendo que atualmente, em sala de aula presencial, consegue mensurar a dimensão desse prejuízo.

Outra participante da pesquisa atribuiu a avaliação escolar como sendo essencial para a checagem do aprendizado; considera que nesse período foi bastante delicado executar a avaliação; a docente esteve diante da seguinte questão: Como certificar-se que o aluno realmente se desenvolveu ou está apresentando mudanças na aprendizagem? Que evidências tínhamos? A entrevistada mostrou-se preocupada, principalmente no que concerne à atribuição de notas, de forma generalizada.

Dando continuidade às respostas dos profissionais pesquisados, acerca do processo avaliativo e no tocante à promoção, determinada professora observou a ocorrência de promoções dos estudantes, porém estes não haviam alcançado, na sua maioria, as capacidades necessárias à etapa em que estavam inseridos.

Outra docente comenta a respeito do assunto abordado, referente à promoção dentro da questão avaliativa, tem-se a convicção de que promover o (a) aluno (a) de qualquer forma não o ajuda em seu desenvolvimento. Seria necessário desenvolver as habilidades e capacidades, inerentes à etapa, na qual o estudante se encontra, em relação ao ano letivo.

Em outro relato de experiência, tendo como base a promoção, em uma perspectiva avaliativa, o docente participante da pesquisa concordou com a proposta da SEMED e argumentou que nesse período deveria se pensar não somente na assimilação de conteúdo. O entrevistado discorreu, ainda, sobre as dificuldades de acesso à internet, por parte de muitos (as) alunos (as), pontuando que isto inviabilizou uma avaliação que levasse à assimilação do conteúdo, como único critério.

Por fim, a última professora participante trouxe como contribuição reflexiva, a partir da sua resposta, a questão da unificação de nota, ao afirmar discordância da nota 7,0 (sete) que deveria ser atribuída, para todos os (as) alunos (as), independentemente terem participado, ou não, das aulas síncronas ou assíncronas, o que demonstra a ausência de avaliação real, conforme a participação do estudante. Essa orientação da SEMED em aprovar todos os discentes, pauta-se em uma preocupação mais institucional, de apresentação de resultados positivos, em vez de preocupação com o público estudantil e o conhecimento oportunizado.

Percebem-se satisfações e insatisfações, expostas nas falas dos docentes entrevistados, no que concerne à promoção dos estudantes, no tocante ao processo avaliativo; foi evidenciado nas falas, que houve dificuldades, em uma perspectiva do Ensino Remoto, que se deu a partir das orientações avaliativas, tendo como base o documento da SEMED, com relação às promoções de alunos (as), independente da sua participação nas aulas ou nas realizações das atividades educativas, propostas pelos (as) professores (as).

Existe um ponto interessante a ser pensado acerca das notas escolares, tendo como referências as respostas dadas, pelos profissionais entrevistados. Tais respostas, evidenciam uma clara distorção, ocorrida nesse período, no contexto do processo de ensino e aprendizagem, considerando a avaliação que diz respeito à realidade, ou seja, no que concerne à orientação da atribuição de notas, para os estudantes, sem sequer levar

em consideração os critérios necessários para avaliação dos destes, embora que esta avaliação tenha se dado em uma condição de estudo singular, no cenário de uma pandemia e por meio do Ensino Remoto.

Luckesi (2014, p. 88), ao tratar das notas avaliativas dos estudantes, aborda a partir da utilização da expressão *fetichê*, quando descreve:

[...] práticas com as notas escolares, facilmente poderemos perceber elas operam como um fetichê, à medida que operam deslocadas da realidade do ensino-aprendizagem, à semelhança de como a mercadoria, o dinheiro e o capital atuam deslocados da realidade econômica em nossa sociedade.

Interessante que do ponto de vista conceitual da palavra fetichê, atribuída para as notas escolares, na visão de Luckesi (2014), tem como proposta ser um objeto material ou um personagem, ao qual se atribuem poderes mágicos, que atuam por si mesmos, desatrelados da realidade.

Nesse atrelamento das notas, todos os estudantes, professores (as), pais, autoridades pedagógicas e administrativas acabam por esquecer da aprendizagem dos estudantes, em razão de voltarem seus olhares para as notas; ou seja, ao receber um teste lido e anotado pelo docente, usualmente o estudante olha exclusivamente, para a nota.

Entende-se, assim, que a aprendizagem que poderia ser obtida, tendo como parâmetro as observações dos docentes, permanece considerada, por parte dos estudantes, totalmente obscurecida ou esquecida. Esse comportamento poderá ocorrer com os pais e as autoridades, sendo uma atitude que não ocorre de forma pensada e decidida, mas, pelo fetichê da nota que está sempre presente na vida educativa escolar, tanto dentro, como fora da escola.

Como exemplo da explanação anterior, acerca da nota escolar, um determinado estudante tem sido ensinado, aprendendo conteúdos de adição e de subtração, em matemática, obtendo as notas 10,0 (dez) e 2,0 (dois), respectivamente, cuja média final será 6,0 (seis), a partir da seguinte operação matemática: $10,0 + 2,0 = 12,0 / 2 = 6,0$; pode parecer que o estudante tenha aprendido, pois teria tirado acima da média 5,0 (cinco) com uma média que o aprova, o que poderá configurar-se um engano.

Essa realidade de médias atribuídas, como aprovação e reprovação, para os estudantes, poderá se constituir uma distorção da realidade que terá como consequência, por parte do sistema escolar, a desobrigação, especificamente em se tratando de docente

inserido nesse sistema escolar, no que diz respeito a investir na qualidade do ensino e da aprendizagem do estudante.

Faz-se, no entanto, necessário diferenciar a atribuição de médias estatísticas, para as pesquisas científicas, em relação às escolas, como afirma Luckesi (2014, p. 94): “As médias estatísticas podem ser bastante adequadas e significativas nas pesquisas científicas, mas, ao contrário, nada significativas nas práticas da avaliação da aprendizagem escolar, como temos abordado”.

Em outra perspectiva reflexiva, percebe-se que as médias são atribuídas, através de notas que expressam uma aprendizagem supostamente satisfatória, em todos os conteúdos ensinados e, ao longo de um determinado período escolar; contudo, ao analisar cada estudante, de forma individualizada, constata-se que nem todas as aprendizagens tiveram qualquer aproveitamento, deixando lacunas de conhecimentos e habilidades, na escolaridade.

A reflexiva anterior confirma as reclamações dos docentes, sobre a chegada dos estudantes, na sala de aula, os quais apresentam deficiências cognitivas, oriundas de anos escolares anteriores, ou seja, não dispendo de conhecimentos necessários para sua formação, os quais já deveriam ter sido consolidados. Luckesi (2014), trata dessa questão, concernentes às deficiências cognitivas dos estudantes, afirmando que:

Por essa razão, observamos que educadores, na sequência das séries escolares, que compõe nosso sistema de ensino, usualmente reclamam que os estudantes chegam às suas classes “sem base de conhecimentos necessários” para prosseguir nos estudos em andamento. Nosso sistema de ensino, operando com notas fetichizadas, isto é, sem vínculos com a afetiva qualidade da aprendizagem em cada um dos alunos tópicos de conteúdo dos ensinados, possibilita isso e esconde a realidade das fragilidades e carências do nosso ensino, seja do sistema como um todo, seja do educador individual na sala de aula. (LUCKESI, 2014, p. 95)

Pode-se compreender que as notas, como possibilidades de médias, de forma simples ou ponderada, não compõem uma solução que seja satisfatória, para o sistema de ensino escolar brasileiro, quando se pensa na sua qualidade, na perspectiva de que esta seja satisfatória, para todos.

Também pode ser constatado, no sistema escolar brasileiro, através da atribuição de notas, para os estudantes das escolas, como uma atitude antidemocrática, por realizar um modelo de exclusão social que se faz presente, na atual sociedade.

Considera-se que a sociedade moderna, marcada pela seletividade e exclusão social, onde nesse contexto, as notas escolares com suas médias, assim como tudo o mais que ocorre, para que se chegue às notas e às médias, acabam propiciando um afastamento do que poderia ser um recurso fundamental, entre outros, para a equalização social.

Autor discorre sobre a aprendizagem satisfatória, para o estudante, ao descrever:

Isto é, se se investisse na aprendizagem satisfatória – não pela média de notas, mas pela aprendizagem efetiva, com qualidade plena, isto é, plena aprendizagem dos conteúdos ensinados como essenciais –, todos teriam ao menos o recurso de uma consistente formação escolar à sua disposição para “buscar um lugar ao sol. (LUCKESI, 2014, p. 97).

Infere-se assim, que as escolas, quando executam as notas podem não ter êxito em sua missão, na efetivação de um ensino de qualidade, onde todos pudessem aprender, pelo menos, o necessário. Nesse modelo, as notas escolares, juntamente com suas médias, perpassam pela escola, numa produção de forma descendente, entre os que aprendem, em relação àqueles estudantes que não aprendem.

A escola pode acompanhar o processo de notas especificamente quando se trata do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, com a disponibilização de fichas de acompanhamento que direcionam quais elementos precisam ser analisados, do ponto de vista avaliativo, o que será verificado nos Quadros 14, 15 e 16 seguintes, as quais abordam as fichas: plano de aula quinzenal do docente do ensino fundamental; autoavaliação do estudante, também, do ensino fundamental, assim como, acompanhamento da aprendizagem dos estudantes.

5.3.7 A ficha plano de aula quinzenal do docente do ensino fundamental

Na entrevista realizada com os profissionais, participantes da pesquisa, estes emitiram suas opiniões, acerca das seguintes fichas: plano de aula quinzenal do (a) professor (a) do ensino fundamental; autoavaliação do estudante dessa etapa de ensino e acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, tendo como intencionalidade, saber como ocorreram suas experiências, na aplicação com o acompanhamento do

processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do 5º ano letivo, no período do Ensino Remoto devido à pandemia que modificou a dinâmica da escola, em 2021.

Os profissionais pesquisados argumentaram acerca da ficha “plano de aula quinzenal do (a) professor (a) do ensino fundamental” a partir da pergunta: O documento avaliativo disponibilizou uma ficha Plano de Aula Quinzenal do (a) Professor (a) do Ensino Fundamental (unidade temática, tema integrador, competências, materiais utilizados, objetivos, objeto de conhecimento, objetos específicos/conteúdos, habilidades, situações didáticas e avaliação), com a intencionalidade de ser utilizada em cada período do ano letivo. Relate como foi sua experiência com essa ficha.

**QUADRO 13 - A FICHA PLANO DE AULA QUINZENAL DO(A) PROFESSOR(A)
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

PROFESSOR	SÍNTESE DOS DEPOIMENTOS
P1	- Intencionalidade não foi alcançada de forma satisfatória - Modelo remoto ineficiente, excludente - Nem todos os alunos (as) foram contemplados
P2	- Muito difícil - Não viabilizava o trabalho desenvolvido remotamente
P3	- Dificuldade com as aulas remotas o - Planejamento precisava ser revisto - Dificuldades dos (as) alunos (as) - Processo avaliativo a distância inviável
P4	- Planejado impossível - Executar via “WhatsApp”
P5	- Inicialmente dificuldades - Orientações da coordenação facilitou
P6	- Sistematização do Plano de Aula - Consolidação das habilidades

FONTE: síntese de entrevistas elaborado pelo autor, 2022.

As fichas mencionadas anteriormente, estavam em conformidade com o documento *Avaliação da Aprendizagem no Período de Atividades Não Presenciais*, com orientações em forma de rubricas, para o preenchimento dos dados.

De acordo com o documento, as rubricas seriam: “esquemas explícitos”, para classificar produtos ou comportamentos, em categorias que variam ao longo de um contínuo, sendo usadas para classificar qualquer produto ou comportamento, tais como redações, ensaios, trabalhos de pesquisa, apresentações orais e atividades. A avaliação

pôde ser feita pelos próprios estudantes, ou por outros docentes, estudantes, supervisores de trabalho ou revisores externos. Rubricas podem ser usadas para prover *feedback* formativo dos alunos, para dar notas ou avaliar programas” (Avaliação da Aprendizagem no Período de Atividades Não Presenciais, 2020, p. 18).

Na análise interpretativa da ficha do “plano de aula quinzenal do (a) professor (a) do ensino fundamental”, a partir das respostas dos profissionais pesquisados, durante as entrevistas. Estes, ao se referirem sobre a intencionalidade do seu uso, em cada período letivo de 2021, no 5º ano, considerando como noção a composição da estrutura da ficha, tendo a unidade temática, tema integrador, competências, materiais utilizados, objetivos, objeto de conhecimento, objetos específicos/conteúdos, habilidades, situações didáticas e avaliação.

Uma das professoras participantes evidenciou que o citado documento, na prática, não logrou êxito, pois, mesmo com suas orientações sobre o Ensino Remoto e devidas exigências, demonstrou um processo educativo ainda excludente. A intencionalidade, por exemplo, não foi satisfatoriamente alcançada e muitos estudantes não foram contemplados, em suas necessidades educativas, com o almejado, no documento norteador.

Outra professora observa que apesar da realização do planejamento das atividades educativas para os estudantes, não fora possível de ser executado via “*WhatsApp*”. Outro docente, inicialmente alega ter tido dificuldades, mas com as orientações da coordenação da escola, o trabalho ficou mais fácil, com a utilização da ficha. Uma última professora acredita que a sistematização do Plano de Aula ajudou na operacionalização para a consolidação das habilidades.

5.3.8 A ficha autoavaliação do estudante do ensino fundamental

Reflexões necessárias sobre a ficha de “autoavaliação do estudante do ensino fundamental”, contidas no documento da rede de ensino municipal, culminaram com a pergunta: O documento avaliativo disponibilizou uma ficha Autoavaliação do Estudante do Ensino Fundamental (o que você aprendeu? O que foi mais difícil? O que você quer saber mais? O (A) estudante resolveu as atividades sozinho (a)? Precisou de ajuda? Teve

dificuldades e não resolveu as atividades?), para ser aplicada mensalmente, sendo estendida também, para os familiares dele. Após o preenchimento dessa ficha, qual foi o cenário apresentado na sua sala de aula?

**QUADRO 14 - A FICHA AUTOAVALIAÇÃO DO ESTUDANTE DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

PROFESSOR	SÍNTESE DOS DEPOIMENTOS
P1	- Não tive acesso ao documento em questão
P2	- Documento a nível de mapeamento - Coleta de dados, informações por parte da gestão escolar - Dificuldade em preenchimento - Ausência de informações por parte dos familiares
P3	- Não houve retorno significativo.
P4	- Não houve retorno significativo.
P5	- Não houve uma mudança significativa - Dados foram coletados e as dificuldades foram descritas - Elaboração atividades para a superação dos (das) alunos (as) - Internet, inviabilizou muitas das ações planejadas
P6	- Autoavaliação ajudou o aluno a repensar sua postura - Desempenho no processo ensino aprendizagem - Valido no decorrer do Ensino Remoto

FONTE: elaborado síntese de entrevistas pelo autor, 2022.

A ficha que tinha como finalidade, sua aplicação mensalmente, poderia ser estendida também, aos familiares dos estudantes; a primeira professora disse não ter tido acesso à ficha mencionada; outra professora relatou que o documento disponibilizado ficou apenas ao nível de mapeamento, coleta de dados, informações por parte da gestão escolar, mas como muita dificuldade de preenchimento, em razão da ausência de informações, por parte dos familiares.

Outras professoras de uma mesma escola relataram não ter tido acesso à referida ficha “autoavaliação do estudante do ensino fundamental”; outro professor expôs sua opinião, acreditando não ter tido mudança significativa. Os dados foram coletados, as dificuldades foram descritas, tendo sido elaboradas atividades para a superação dos estudantes, tais como, o acesso à internet; esta dificuldade de acesso, inviabilizou, porém, muitas das ações planejadas.

Por fim, outra professora afirmou que a autoavaliação ajudou o estudante a repensar sua postura, em relação ao seu desempenho no processo de ensino e aprendizagem, sendo esta, bastante válida no decorrer do Ensino Remoto.

Percebe-se a partir das respostas dos (as) professores (as) pesquisados, acerca da existência das fichas “plano de aula quinzenal do (a) professor (a) do ensino fundamental”, “autoavaliação do estudante do ensino fundamental” e “acompanhamento da aprendizagem dos estudantes”. Suas características específicas tiveram como propósito, a coleta de dados, necessários, para contribuir na avaliação do discente, por parte do (a) professor (a).

Entre as críticas, negativas ou positivas, acerca dos instrumentos de avaliação que através de recursos metodológicos de investigação, utilizados pelo docente, podem revelar a qualidade do ensino e da aprendizagem que está sendo executada. Luckesi (2014, p. 70), ao discorrer sobre o objetivo dos instrumentos de coleta de dados, aplicados numa sala de aula acredita: “[...] os instrumentos de coleta de dados para a avaliação têm por objetivo obter dados essenciais, relevantes, que possibilitem uma descritiva satisfatória da realidade, que, no caso da avaliação da aprendizagem, significa uma descritiva do desempenho do estudante na apropriação dos conteúdos ensinados”.

A análise da avaliação, realizada no contexto escolar, pode-se comparada com uma investigação científica, por ser a avaliação compreendida como um ato de investigar a qualidade da realidade; assim sendo, a investigação científica que apresenta como objetivo o modo como determinada realidade funciona, também traz dados da realidade.

Luckesi (2014, p. 70) sintetiza essa constatação entre a avaliação e a investigação científica, com base na realidade da seguinte forma: “Não existe ciência sem dados que sustentem a leitura que faz da realidade; de forma equivalente, não existe avaliação sem dados que justifiquem a atribuição de qualidade que ela produz sobre a realidade”.

A busca pela veracidade dos fatos, através da coleta de dados para ser inserida nos instrumentos de avaliação, no que concerne ao ato de avaliar, seguem os seguintes passos: a descrição da realidade; a sua qualificação comparando, metodologicamente, a realidade descrita com um determinado padrão de qualidade, o parâmetro daquilo que

poderá ser assumido como aceitável e a intervenção, se necessária, o que depende de uma decisão do (a) gestor (a) de intervir na realidade avaliada, tendo em vista propiciar-lhe condições de melhoria.

5.3.9 A ficha de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes

A pergunta elaborada para a ficha de “acompanhamento da aprendizagem dos estudantes”: O documento avaliativo disponibilizou uma ficha de Acompanhamento da Aprendizagem dos Estudantes (nome do estudante, critérios/níveis de presença, participação, resolução de atividades, clareza/compreensão do conteúdo, aplicação do conhecimento, observação sobre o estudante dificuldades encontradas), para ser aplicada ao final de cada período. Qual a sua opinião sobre essa ficha com características de aspectos qualitativos?

QUADRO 15 - A FICHA DE ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

PROFESSOR	SÍNTESE DOS DEPOIMENTOS
P1	<ul style="list-style-type: none"> - Experiência com as fichas angustiante - Analisar dados e preencher fichas - Dados baseados em algo inconsistente - Preenchimento feito respondendo a burocracia
P2	<ul style="list-style-type: none"> - Não condizente com a real situação - Não tínhamos contatos presenciais - Ferramentas tecnológicas eram insuficientes - Pouco contato com os familiares - Atividades, deixadas na escola - Atividades acompanhadas via <i>WhatsApp</i> - Não havia de fato um <i>feedback</i>
P3	<ul style="list-style-type: none"> - A professora não respondeu à pergunta.
P4	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha avaliativa citada inadequada - Contexto de ensino à distância
P5	<ul style="list-style-type: none"> - Intenção é boa - Ajudou principalmente durante às avaliações - Possibilidade de manter com adequações necessárias
P6	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciou fazer uma análise da turma - Pontos de distorções - Redimensionamento de planejamento

FONTE: síntese de entrevistas elaborado pelo autor, 2022.

E sobre a ficha de “acompanhamento da aprendizagem dos estudantes” para ser aplicada ao final de cada período letivo de 2021, possuía uma estrutura com os seguintes pontos: o nome do estudante, os critérios e os níveis de presença, a participação, a resolução de atividades, a clareza e a compreensão do conteúdo, a aplicação do conhecimento, a observação sobre o estudante (dificuldades encontradas). Os docentes precisavam expor a sua opinião sobre essa ficha, considerando as características dos aspectos qualitativos.

De acordo com os relatos dos profissionais pesquisados, obteve-se a primeira opinião de uma professora que relatou a sua experiência com as fichas enviadas pela SEMED como um processo “angustiante”, em especial, ao analisar e preencher as fichas com dados baseados em algo inconsistente, tornando difícil e fragilizado, pois, o preenchimento foi feito e encaminhado à gestão visando o caráter burocrático, baseado em dados fictícios.

Outra professora destacou incoerências na ficha de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, observando que não estavam condizentes com a real situação escolar. Pois, a realidade vivenciada nesse período era a ausência de contato presencial com os discentes, o que impede uma avaliação mais assertiva e as dificuldades com as ferramentas tecnológicas que se mostraram inacessíveis para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem.

Uma das professoras participantes não respondeu à pergunta referente ao documento analisado. E outra professora considerou a ficha avaliativa inadequada ao contexto de Ensino Remoto. No tocante à intencionalidade da ficha e sua eficiência, apenas um professor relatou ter tido uma experiência positiva, considerando-a satisfatória, pois, segundo ele, foi uma ajuda relevante durante a avaliação. Este docente demarcou ainda que seria interessante manter a ficha como instrumento avaliativo na escola, mas claro, com as devidas adequações necessárias.

A última professora que expressou sua opinião sobre a ficha de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes pontuou que seria relevante a realização de avaliação, feitas com o uso dessa ficha ao final de cada período e que essa ferramenta lhe permitiu fazer uma análise da sua turma, sinalizando os pontos de distorções e redimensionamento do planejamento educativo.

Esse modelo de fichas do “plano de aula quinzenal do(a) professor(a) do ensino fundamental”, “autoavaliação do estudante do ensino fundamental” e de “acompanhamento da aprendizagem dos estudantes” foi proposta pela SEMED como forma de acompanhamento avaliativo considerando a realidade do Ensino Remoto de 2021 no período da pandemia pela Covid-19. Obviamente, que há uma necessidade evidente em estar atento às fragilidades que permeiam os diversos instrumentos e documentos oficiais que tentaram e tentam organizar a educação.

No caso dos instrumentos de coleta de dados sobre o desempenho dos educandos em suas aprendizagens houve ausência de sistematização para mensurar o desenvolvimento deste público, ainda se destaca a linguagem incompreensível e a incompatibilidade entre os conteúdos ensinados e os solicitados. Nessa direção, Luckesi (2014) chama atenção para a necessidade de as escolas atribuírem características específicas para os instrumentos de coleta de dados no seu cotidiano.

Com base no autor, a sistematicidade no cotidiano escolar pode ser possível através de “cobertura de todos os conteúdos essenciais e significativos ensinados (e que deveriam ser aprendidos), apresentam aleatoriedade, ou seja, os conteúdos levados em conta nos instrumentos são tomados aleatoriamente, um aqui, outro ali, outro além mais” (LUCKESI, 2014, p. 74). Reflexão esta, necessária e que desperta para a compreensão, por parte dos envolvidos no processo avaliativo, de que o instrumento de coleta de dados, no caso em ter as fichas, possa cobrir todos os conteúdos ensinados, enquanto essenciais e relevantes, tendo em vista tomar ciência se o educando aprendeu o que deveria ter aprendido ou não.

No tocante à linguagem incompreensível, está se refere à forma como os instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem na escola, colhem as percepções dos discentes, ou seja, perguntas explícitas e descomplicadas, por exemplo. Sob este aspecto, Luckesi (2014, p. 77) discorre que a linguagem incompreensível pode ocasionar reprovações e autoritarismo, nos espaços educacionais, logo, “[...] os educandos são reprovados autoritariamente, não devido a não terem estudado ou não terem aprendido, mas, sim, por uma linguagem incompreensível utilizada pelo educador nos instrumentos de coleta de dados”.

Sendo assim, observa-se que alguns docentes, diante de resultados avaliativos negativos, bem como, desempenhos fragilizados dos estudantes, tendem a expressar que ensinaram muito e os estudantes que não aprenderam, mas o fato é que, muitas vezes, a linguagem, utilizada em uma tarefa ou teste avaliativo, influência, substancialmente, no entendimento do aluno para responder à questão.

A incompatibilidade entre os conteúdos ensinados e os solicitados ocorre, usualmente, nos instrumentos de coleta de dados, para a avaliação da aprendizagem, podendo ser entendidos pelas seguintes incompatibilidades: entre os níveis de dificuldade, quando o professor ensina fácil e solicita difícil e entre os níveis de complexidade, onde ensina-se o simples e exige-se o complexo.

Luckesi (2014, p. 77) esclarece com mais detalhes, acerca da incompatibilidade entre conteúdos ensinados e os solicitados, quando questiona: “Se se ensina um conteúdo, como se pergunta por outro? Se o conteúdo ensinado era fácil, como se pergunta difícil? Se o conteúdo ensinado era simples, como se fazem perguntas complexas? Se se ensina com um tipo de metodologia, como se pergunta com outra?”. Os questionamentos propostos pelo autor, contribuem para que os envolvidos nos instrumentos de coleta de dados, no contexto educativo, possam ajudar na eliminação dessa realidade, presente nos atos que, a partir de uma exigência discrepante entre o que se ensina e o que se solicita, acabam por evidenciar precariedade no processo educativo.

A partir das respostas dos participantes, nas quais se buscou também, compreender suas vivências, durante o ensino remoto e essa relação com a utilização das fichas de “plano de aula quinzenal do (a) professor (a) do ensino fundamental”, “autoavaliação do estudante do ensino fundamental” e de “acompanhamento da aprendizagem dos estudantes”, entende-se a necessidade de se ter a consciência das fragilidades dos instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem, sobretudo, pelos possíveis equívocos, distanciamento físico, portanto, pelo contato limitado para acompanhar a evolução dos discentes. Tais pontos alteram as notas escolares, nem sempre condizentes com os dados expostos.

Outro ponto que se coloca, nesse cenário da avaliação, sobre o ensino remoto e as práticas avaliativas, qual seja, a rotina escolar, diz respeito ao horário das atividades pedagógicas, a regra disciplinar, a relação hierárquica entre a direção, o (a) coordenador

(a) pedagógico (a) (professor (a) suporte pedagógico), o (a) aluno (a), o (a) funcionário (a) e demais membros da comunidade escolar da qual faz parte, lecionando no 5º ano, a partir das suas dificuldades, limites e possibilidades como será analisado a seguir.

5.4 OS DESAFIOS – LIMITES E POSSIBILIDADES DA AVALIAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLAS MUNICIPAIS NO ENSINO REMOTO DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO

Neste aspecto da entrevista se verificou, conforme o objetivo específico, os desafios – limites e possibilidades da avaliação de aprendizagem na prática pedagógica, em escolas municipais no ensino remoto de São Luís do Maranhão, resultam da análise e discussão nas entrevistas com os docentes pesquisados, das três escolas.

Desse modo, a partir do seguinte questionamento: Qual sua avaliação sobre o Ensino Remoto e as práticas avaliativas, considerando a rotina escolar, o horário das atividades pedagógicas, a regra disciplinar, a relação hierárquica entre a direção, o (a) coordenador (a) pedagógico (a) / professor (a) suporte pedagógico, o (a) aluno (a), o (a) funcionário (a) e demais membros da comunidade escolar na qual faz parte, lecionando no 5º ano?

Contextualizando, com base no pensamento de Souza (2016, p. 52) compreende-se que os determinantes internos, isto é, os condicionantes produzidos no interior da instituição escolar ou de movimentos e organizações sociais, são fundamentais à organização e gestão do coletivo, bem como se aliam aos materiais produzidos e/ou escolhidos, para fundamentar as ações, as hierarquias estabelecidas dentro do grupo, projetos político-pedagógicos, as rotinas e, muitas vezes à própria infraestrutura dos espaços onde são desenvolvidos os processos pedagógicos.

Nas entrevistas, as respostas obtidas através das falas dos docentes participantes, nas três escolas, podem ser observadas no Quadro 18, que descreve pontos, tais como, dificuldade (s) / limite (s) / ponto (s) negativo (s) e possibilidade (s) / ponto (s) positivo (s) / ponto (s) a melhorar / desafio (s).

Os elementos descritos pelos (as) professores (as) foram analisados relacionando-os aos pontos positivos: o trabalho coletivo da equipe gestora e pedagógica

da escola, a participação da comunidade escolar, a diversificação de atividades, para adaptação do Ensino Remoto e a utilização da plataforma como possibilidade de dar continuidade ao ensino e à aprendizagem dos estudantes.

No tocante aos pontos negativos, destaca-se a ausência da SEMED, em determinados momentos na escola; a exclusão de alguns estudantes na participação dos estudos na modalidade do Ensino Remoto, devido a mudanças das práticas pedagógicas, quando houve horário de aulas reduzido, assim como, o pouco acesso dos estudantes no acompanhamento do Ensino Remoto, haja vista o distanciamento social, uma vez que as tecnologias mediavam o acompanhamento docente e o próprio acesso inexpressivo ao aparelho celular.

Outros relatos dos(as) professores(as) participantes, com relação às dificuldades/desafios e as possibilidades evidenciaram pontos reflexivos: nenhum estudante ficaria de fora do processo de ensino e aprendizagem, na modalidade do Ensino Remoto, caso novas metodologias fossem implementadas. A familiaridade com as tecnologias também precisa ser aprimorada, para dar suporte ao ensino e aprendizagem e ainda há uma evidente inacessibilidade aos aparelhos celulares, por parte de alguns estudantes. Ainda sobre as dificuldades/desafios desvelou-se a necessidade de inserir os discentes com alguma necessidade educacional especializada e a falta de incentivo da SEMED, para docentes e discentes.

No tocante às possibilidades, nesse cenário, os (as) professores (as) descreveram que seria fundamental uma melhor estrutura física, humana, pedagógica, assim como exaltaram a importância do trabalho, em uma perspectiva do coletivo, para que cada ator da comunidade escolar, possa desempenhar a suas funções, permitindo os direitos de aprendizagens dos estudantes. Os (As) professores (as) destacaram ainda, que uma plataforma com facilidade de acesso para todos seria uma alternativa plausível e, ao final, mencionaram a urgência do retorno do Ensino Presencial.

Percebe-se a partir das análises descritas que as respostas dadas mantêm certa relação com os pontos, ou seja, ao tratar dos pontos positivos tem-se uma conectividade com as possibilidades e ao tratar dos pontos negativos, as dificuldades/desafios apresentam semelhanças.

5.4.1 Os pontos positivos e negativos

No tocante aos pontos positivos e negativos relatados durante as entrevistas pelos professores pesquisados, o Quadro 17 de forma sistematizada proporciona uma visualização do cenário ocorrida durante a crise sanitária que levou avaliação de aprendizagem na prática pedagógica para o campo da virtualidade.

QUADRO 16 - OS PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS

PROFESSOR	PONTO POSITIVO	PONTO NEGATIVO
P1	Trabalho coletivo dos profissionais Empenho em conjunto Estratégia para ir buscar cada aluno desconectado Escola oferecida para conectividade	Poucos alunos (as) buscaram conectividade Ausência da SEMED Impossibilidade de alguns em participarem do processo Exclusão maciça de muitos
P2	Horário flexível para desenvolver as atividades Material na escola reproduzido Distribuição por parte da equipe gestora e pedagógica “Novo” aprendizado com novas possibilidades Novas ferramentas Diversificando as atividades Adaptando as formas de ensinar Práticas para além das tradicionais	Alguns alunos (as) não ter estrutura física Organização e falta de apoio dos pais
P3	-----	Houve mudanças nas práticas Horários reduzidos Pouco acesso aos alunos (as) Enfraqueceu a regra disciplinar Aparelhos e internet usados por uma minoria Frustração do (a) professor (a), alunos (as) e pais Danos à educação que já estamos colhendo

P4	Uso de plataformas para o Ensino Remoto Atividades complementares Nunca como única alternativa Interação entre professores (as) e alunos (as) Sala de aula presencial	-----
P5	Relação com os (as) demais professores (as) Relação com direção da escola Informações transmitidas em tempo hábil Interesse dos pais e alunos (as) Participação das atividades remotas	-----
P6	-----	-----

FONTE: síntese de entrevistas elaborado pelo autor, 2022.

Os pontos positivos relatados, pelos profissionais pesquisados traziam as seguintes reflexões P1 comenta: “No trabalho coletivo dos profissionais envolvidos no processo, houve empenho em conjunto, sendo estabelecidas estratégias, para ir buscar cada aluno desconectado; o prédio da escola foi oferecido para os que não tinham conectividades, mas poucos alunos buscaram esse atendimento”.

P2 cogitou a existência de um horário flexível, para desenvolver as atividades sugeridas e quanto ao desenvolvimento do material na escola, desde a reprodução de material e distribuição, destacou que “foi bastante colaborativo, por parte da equipe gestora e pedagógica e afirma que a experiência foi positiva, pois um “novo” aprendizado com novas possibilidades, novas ferramentas é necessário para diversificação das atividades, adaptando as formas de ensinar, práticas além das tradicionais”.

P4 acredita que o uso de plataformas para o Ensino Remoto (principalmente para o Ensino Fundamental) pode ser uma alternativa, mas apenas em atividades complementares, mas nunca como única alternativa”. P5 expressou: “a relação com os demais professores(as) e direção da escola foi tranquila; as informações foram transmitidas em tempo hábil.

Numa perspectiva geral, destaca-se a necessidade em repensar a educação

sistemática brasileira, na condição de Ensino Remoto, a partir da equipe pedagógica, presente no contexto da realidade de cada escola, bem como, a relevância da participação da comunidade escolar, na plataforma de ensino.

Ao pensar no espaço escolar, amparado por suporte pedagógico e pelas tecnologias educacionais, remete-se à importância de se atentar ao acompanhamento das mudanças tecnológicas educativas, enquanto importantes ferramentas, usadas no período da pandemia da Covid-19 ou quaisquer de outras urgências que possam demandar o afastamento das salas de aula.

Observa-se, com isso, que se passou a atribuir às tecnologias educativas um importante papel, no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, saindo de uma condição de suporte para o protagonismo. Conforme o pensamento de Cambi (1999, p. 616) “transformou-se radicalmente o modo de aprender-ensinar: tornou-se mais impessoal, mais controlável, [...] mais capaz de autocorreção (através de *feedback* dos circuitos cibernéticos, que é um voltar atrás para modificar o próprio operado e obter resultados melhores)”.

Esse pressuposto demonstra a importância da comunidade escolar, em especial dos (as) professores (as), de se adaptarem e acompanhar o desenvolvimento da evolução do conhecimento e da tecnologia educativa, pois, estas auxiliam e seguem em constante avanço.

Quanto aos pontos negativos acerca do Ensino Remoto e das práticas avaliativas, nas escolas pesquisadas, observa-se a partir das considerações de P1 que houve ausência do Poder Público, nesse caso da SEMED, pois impossibilitou alguns estudantes de participarem do processo. P2 expressou: “Alguns alunos (as) se queixaram por ter uma estrutura física precária, também na pouca organização e falta de apoio dos pais”.

Dando continuidade à descrição dos pontos negativos, tem-se, pelo relato do P3, que as mudanças das práticas geraram muitos problemas, tais como, “horários reduzidos, pouco acesso ao corpo docente, pelos (as) alunos (as); a distância é um fator que enfraquece a regra disciplinar; o uso de aparelhos e internet por uma minoria, gerou frustração no (a) professor (a), alunos (as) e pais, o que causou danos terríveis à educação, danos estes que já se está colhendo”.

Importa mencionar que os pontos negativos estiveram correlacionados a certa ausência, por parte da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a exclusão de muitos estudantes devido à falta de acesso às tecnologias e internet; outro impacto advém das mudanças de práticas pedagógicas que reduziram os horários das aulas, pouco acesso aos estudantes, aos professores (as), para dialogar.

São elementos que denotam a necessidade de se repensar a atuação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), pois uma escola pública, pertencente e administrada por uma instância governamental, no caso, o município de São Luís do Maranhão, tem um papel fundamental, no tocante a garantir os direitos de aprendizagem, dos estudantes.

Uma atuação da secretaria, pensada a partir da gestão e sua complexidade precisa estar envolvida desde a elaboração e implementação de políticas, seja em níveis federal, estadual e municipal, até a gestão de sala de aula, pelo docente, agente que possui responsabilidades fundamentais nesse cenário. Nessa direção, Mosé (2013, p. 71) postula que “esses profissionais da educação devem estar bem-formados, estimulados, as famílias bem-informadas, presentes, os alunos motivados e dispostos a aprender”.

Seria uma forma de acompanhamento dos discentes e suas famílias, na qual compreende estimular o seu desenvolvimento, respeitando as diferenças, anseios individuais, competências e habilidades, levando em conta também, as relações humanas, a vida em grupo, a coletividade e a cidade, entre outras formas. Quando se pensa em ações educativas, com propósitos explícitos, para a melhoria da educação, não se deve fragmentar as ações, privilegiando umas, em detrimento de outras, o que acaba não tendo os resultados esperados.

Segundo Mosé (2013, p. 72) ao contribuir com esse raciocínio acerca da fragmentação de determinadas ações educativas, realizadas de maneira fragmentada, ou seja, “Não adianta apenas aumentar os salários dos (as) professores (as) ou construir escolas equipadas, com quadros digitais, o que pensa-se ser útil é uma articulação em todos os aspectos e todas as necessidades, de modo que formem um corpo vigoroso e bem-alimentado, um corpo vivo, aberto a mudanças, capaz de se relacionar com o entorno, com a comunidade, a cidade, enfim, com o mundo”.

Os pontos positivos e negativos, relatados pelos (as) professores (as)

participantes da pesquisa, contribuem para entender o cenário, delineado durante o Ensino Remoto e a necessidade de, a partir da sua vivência, dialogar sobre essas questões. Como aprofundamento utilizando numa perspectiva didática, reflete-se sobre as dificuldades/desafios e possibilidades vivenciadas durante o Ensino Remoto, conforme se visualiza no Quadro 18.

5.4.2 As dificuldades/desafios e possibilidades

Os professores que participaram da pesquisa referente as três escolas serviu de campo laboral, manifestaram durante as entrevistas as suas dificuldades/desafios e possibilidades relacionadas a avaliação de aprendizagem na prática pedagógica no ensino remoto, como pode ser demonstrado ao sintetizar os seus relatos.

QUADRO 17 - AS DIFICULDADES/DESAFIOS E POSSIBILIDADES

PROFESSOR	DIFICULDADE/DESAFIO	POSSIBILIDADE
P1	<p>Foram muitas Trabalho árduo Alcançar o que era possível alcançar Objetivo nenhum aluno fora do processo</p>	<p>Atividade pedagógica trabalho em conjunto Rede de educação profissionais de cada escola Trabalho de qualidade Educação seja de excelência Estrutura satisfatória Aluno é o cerne desse processo Precisa ser respeitado nos seus direitos de aprendizagem Buscar mecanismos Desafio de todos Professor não pode trabalhar só Educação para todos</p>
P2	<p>Educação remota trouxe mudanças e impactos Metodologias a qualidade do ensino Valorizando o professor, família e escola</p>	<p>-----</p>

P3	Manuseio das tecnologias, plataformas com mais habilidade	-----
P4	Falta de aparelhos Apoio familiar para a realização das tarefas Concentração Infrequência , entre outras	-----
P5	Plataforma acessível à realidade dos alunos (as) Adequações o uso do <i>WhatsApp</i> Avaliação dificuldade de acesso Alunos (as) com necessidades especiais	Acesso da comunidade escolar à plataforma
P6	Ensino Remoto e as práticas avaliativas Contexto social, as desigualdades existentes Sem condições de assistir às aulas Não ter celular, tablet ou notebook Dificuldades dos familiares na resolução das atividades Falta de incentivo da SEMED para professores (as) e alunos (as)	Retomada do Ensino Presencial Desenvolvimento das habilidades não contempladas

FONTE: síntese de entrevistas elaborado pelo autor, 2022.

Quanto às dificuldades/desafios e as possibilidades relatadas, pelos docentes tem-se pelas palavras de P1 que: “Foram muitas; nosso trabalho foi árduo, no sentido de alcançar o que era possível alcançar, foi uma luta incansável. Nosso objetivo era que nenhum aluno ficasse de fora do processo”. P2 também discorre sobre a questão: “Nota-se que para superar e vencer certos desafios são necessárias metodologias que motivem a qualidade do ensino, valorizando o professor, família e a escola”.

P3 expressa o desafio o qual enfrentou, ao constatar que: “O manuseio das tecnologias e plataformas exigem maior habilidade, entendendo que são elementos facilitadores na rotina escolar”. Para P4: “As dificuldades foram muitas: falta de aparelhos, ou de apoio familiar, para a realização das tarefas, dificuldades de concentração e infrequência, entre outras”.

P5 externou através das suas argumentações que: “A principal dificuldade foi o uso de uma plataforma acessível à realidade dos estudantes, mas com as adequações o uso do *WhatsApp* se tornou uma opção viável; acrescenta também, como maior dificuldade além do acesso dos (as) alunos (as), em específico a realização das avaliações com aqueles (as) com necessidades especiais”, o que instiga o seguinte questionamento: Quais são as aflições dos docentes, em relação aos processos avaliativos considerando a Educação Inclusiva?

P6 acredita que: “O Ensino Remoto e as práticas avaliativas mostraram, no contexto social, as desigualdades existentes: crianças sem condições de assistir às aulas por não ter celular, *tablet* ou *notebook*; dificuldades dos familiares em ajudar na resolução das atividades síncronas e assíncronas; falta de incentivo da SEMED para professores (as) e alunos (as)”.

De um modo geral, quando se pensa em procedimentos avaliativos para estudantes com necessidades especiais, a preocupação com seu diagnóstico e o acesso dos(as) professores(as), aos laudos que são elaborados, após os exames médicos e psicológicos, principalmente são acrescentados a uma lista de preocupações, em razão de requerem conhecimentos específicos, para tratar da questão da Educação Inclusiva, nas escolas. Acredita-se que devam ser garantidos, pelas políticas públicas, espaços formativos para os profissionais da educação, bem como os esclarecimentos, acerca do rendimento escolar sobre os seus critérios de encaminhamento dos discentes, que integram as classes e escolas especiais, quando os resultados não estiverem satisfatórios.

Em uma proposta de ensino e aprendizagem para os estudantes, em uma perspectiva do Ensino Remoto, o diagnóstico, como prática exercida no espaço escolar, com vistas a identificar as deficiências, principalmente, cognitivas dos estudantes, em algumas escolas, podem se configurar um obstáculo para a implementação da Educação Inclusiva, quando determinadas instituições, representadas pela figura do (a) professor (a) se sintam incapazes de lidar com a situação nas suas práticas avaliativas pedagógicas.

Apesar da disseminação da ideia de que a escola é para todos, independentemente de qualquer característica pessoal ou social do aluno, ainda se encontra na construção do diagnóstico dos discentes, um pensamento excludente, ou seja, que afasta qualquer ser humano que não se encaixe nos padrões cognitivos

impostos pela cultura do que seria o (a) aluno (a) ideal, para aprender (CARVALHO, 2016).

Ainda segundo esse autor, as dificuldades de aprendizagem devem ser uma preocupação escolar, assim como o combate às concepções errôneas e o acesso às informações que desmistificam a educação inclusiva, pois, “é como se a classificação permitisse saber o melhor procedimento a ser utilizado para a remoção de barreiras, mas, na prática, tem funcionado como mais uma barreira – provocada pelos estigmas” (CARVALHO, 2016, p. 130). Evidencia-se, portanto, a importância do processo formativo, do docente, para ajudar nessa desconstrução das dificuldades de aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais, destacando-se que, felizmente, estudiosos na área avaliativa estão produzindo excelentes literaturas a respeito.

Essa produção literária que trata da avaliação escolar evidencia reflexões pertinentes para a importância de avaliar, obtendo subsídios para o planejamento e as mudanças de que as escolas precisam adquirir frente à Educação Inclusiva, pois avaliar para transformar, traz como consequência a eliminação de rótulos que costumam ser colocados sobre este público estudantil.

Acerca dessa visão da Educação Inclusiva, em uma perspectiva da avaliação da prática pedagógica, o professor ganha um papel fundamental no processo avaliativo. Para Carvalho (2016, p. 130) ainda existe a necessidade de um tempo para amadurecer essa nova perspectiva sobre os processos avaliativos. A autora contempla que falta muito para que se tenha a compreensão de que no processo avaliativo, destaca-se a figura do docente, em função deste conviver diariamente e por longos períodos, com os estudantes, o que o diferencia daqueles profissionais que desempenham suas funções, nos gabinetes de diagnóstico, em lapsos temporais que além de descontextualizados, não se coadunam ao cotidiano escolar.

Numa análise mais profunda sobre o assunto do diagnóstico na escola, tem-se a questão dos procedimentos de aferição da aprendizagem. De um lado existe a avaliação diagnóstica, às vezes servindo como separação entre o que seria um estudante da Educação Especial e outra da “educação normal”. Mas, até que ponto são confiáveis seus resultados? Inspirado nessa indagação demarca-se que, requer por parte do sistema

educativo brasileiro, principalmente nos espaços formativos, a emergência de diálogos sobre a temática da Educação Inclusiva nas escolas.

Tais diálogos, possibilitariam o compreender a avaliação, seguindo a linha de raciocínio de Carvalho (2016, p. 131), ou seja, “A avaliação torna-se inclusiva, na medida em que permite identificar necessidades dos alunos, de suas famílias, das escolas e dos professores, mas identificá-las não basta”. Tais reflexões avaliativas são pertinentes e importantes para, progressivamente, ser mais inclusiva.

Além de constatar determinadas práticas avaliativas excludentes, em específico com os estudantes que possuem alguma necessidade especial educacional, cabe ainda entender as adversidades pelas quais as escolas não têm o controle, isto é, problemáticas externas à sala de aula. A aprendizagem e a participação devem ser para todos os estudantes, perspectivando equidade, em todos os espaços sociais, inclusive o escolar.

Sobre as dificuldades/desafios, as escolas pesquisadas, através das entrevistas aplicadas os docentes do 5º ano, do Ensino Fundamental, demonstraram que estes tinham a preocupação em alcançar o maior número possível de estudantes, na condição do Ensino Remoto. Ensino este que precisou se adaptar, por exemplo, com novas formas de metodologias que estivessem relacionadas às tecnologias educacionais. Pode ser comprovada essa adaptação, com a utilização dos grupos de *WhatsApp*, utilizados para o repasse de atividades seguidas de orientações sobre os componentes curriculares, para que os estudantes pudessem concretizá-las.

Porém, as dificuldades/desafios que se apresentaram para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes das escolas, mantinham um fator desafiador que consistia na utilização do aparelho de celular e da internet. De acordo com os relatos dos docentes, durante a entrevista, os escolares dependiam do celular de seus pais e/ou responsáveis para executar as atividades e só havia condições de realizá-las à noite ou aos finais de semana.

As novas metodologias educacionais, mediadas pelas tecnologias, assim como as dificuldades/desafios relatados pelos (as) professores (as), foram expressos, tendo como justificativa, a falta de infraestrutura, por parte da escola, para o

acompanhamento do ensino na modalidade do Ensino Remoto, ponto este bastante evidenciado, pelos profissionais entrevistados.

Reforça-se a importância da avaliação nesse processo pedagógico, pois os relatos partem de uma consciência avaliativa, ao detectar as deficiências que foram apresentadas nesse período, evidenciando que a avaliação pode ser considerada, na aprendizagem, uma ferramenta que se dimensiona, para além do seu propósito no âmbito do processo de ensino e aprendizagem. Deve ter, pois, o propósito de ultrapassar os muros das escolas, principalmente quando se pensa na colaboração do mundo exterior ao limitado espaço educativo, por meio das mídias modernas, dando a oportunidade de trazer o mundo para dentro do espaço escolar, através da utilização de pesquisas em sites relevantes, utilização de aparelho celular, entre outros.

Por exemplo, ao se pensar na avaliação como a “chave” que possui objetivos, resultados de aprendizagens, Bates (2016, p. 483), deixa claro: “Não faz sentido introduzir novos objetivos ou resultados de aprendizagem e não avaliar quão bem os alunos os alcançaram”. Infere-se que a avaliação impulsiona o comportamento dos (as) alunos (as). Assim, caso estes não sejam avaliados nas habilidades descritas pelo autor, não farão nenhum esforço para desenvolvê-las. O principal desafio pode não ser o estabelecimento de objetivos adequados para a aprendizagem *online*, mas garantir a utilização de ferramentas e meios para avaliar se os discentes atingiram esses objetivos.

Esse olhar acerca da incorporação do mundo exterior, acrescido da avaliação como “chave”, não desmerece os relatos dos pesquisados, apenas contribui, a partir das dificuldades/desafios apresentados por estes, enquanto reflexões que ajudam a compreender o cenário vivenciado, tanto do ponto de vista das dificuldades como da falta de infraestrutura, como na adaptação de alternativa, através da utilização *WhatsApp*.

Outros relatos feitos pelos docentes pesquisados, davam conta da falta de disciplina e concentração dos estudantes, na entrega das atividades referentes aos componentes curriculares, porque devido ao cenário do Ensino Remoto, o acompanhamento por parte dos (as) professores (as), com relação aos alunos (as), ficou mais complexo.

Ainda sobre a falta de disciplina e concentração dos estudantes, na entrega de atividade, é necessário ponderar a qualidade das atividades pedagógicas, pois não se teve acesso a estas e ainda se pensa que, apesar de existirem diversas possibilidades de argumentar a partir desse cenário, parece que a condição de ensino e aprendizagem, seja virtual ou presencial apresentam semelhantes dificuldades, no tocante a esses aspectos.

Nesse cenário, o professor responsável pela construção didática das aulas, precisa ser motivador. Berbel (2003, p. 180) pontua acerca da atividade realizada, a associando à questão da motivação, ou seja, “Quando um professor realiza uma aula gostosa, produtiva, seu sentimento de realização emerge da própria atividade desenvolvida”, o que lhe permite criar incentivos, ao estudante.

Pode-se também compreender a construção didática com a realização de uma aula dinâmica, considerando a manutenção da autoridade do (a) professor (a). Segundo Rogers (2008, p. 130) essa construção deve ter como propósito positivo o estímulo e motivação dos estudantes, engajando sua participação, garantindo que as atividades propostas contribuam no processo educativo “e até planos de assentos cuidadosos e como os recursos podem ser mais bem utilizados em experiências de aprendizagem individual ou em grupo”.

Pode ser constatado também, através dos relatos dos profissionais pesquisados, a infrequência dos estudantes na participação das aulas virtuais, o que pode ser compreendido considerando as dificuldades/desafios já mencionados em parágrafos anteriores. A infrequência dos estudantes na participação das aulas virtuais, constatadas por alguns docentes pesquisados, revela a realidade apresentada em escolas municipais, sobre a participação dos (as) alunos (as), na continuidade do seu processo de ensino e aprendizagem educativa, pelo qual se passou, no período da pandemia da Covid-19, em 2021.

Todas as mudanças educativas vivenciadas pela sociedade, nos seus diversos setores acabaram por orientar a população, para a importância de comportamentos e atitudes preventivas, para combater enfermidades, como a Covid-19, apresentando-se assim, o Ensino Remoto, como uma alternativa possível, que permitiu a continuidade das aulas, numa perspectiva virtual.

Albuquerque, Diniz, Araújo e Baptista (2021, p. 4) descrevem que educação a distância pode ser considerada uma modalidade educacional, na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre satisfatoriamente, com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, desenvolvendo atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Tais elementos, discorridos no parágrafo anterior, ratificam as diferenças, entre a Educação a Distância e o Ensino Remoto, bem como, os desafios identificados nessa modalidade de ensino virtual, a qual pode se constituir objeto de contribuição filosófica, para compreender, inclusive, a infrequência de parte dos (as) alunos (as), nas atividades avaliativas realizadas, no período da pandemia da Covid-19.

Outros elementos, somam-se à infrequência escolar dos estudantes, podendo estar relacionados com a questão da exclusão digital, sendo confirmada, por meio dos depoimentos de alguns profissionais pesquisados, quando estes relataram as dificuldades dos estudantes, em acompanharem as atividades avaliativas, por exemplo, por não terem acesso à internet.

Sobre as condições sociais de alguns discentes, ligadas ao fator econômico, os autores descrevem:

Os vulneráveis economicamente são os que continuam a estar fora do arsenal de conhecimentos novos, de discussões científicas e fundamentadas, de informações atualizadas, de possibilidades de interações com está no outro lado do mundo, de construção de novos saberes por meio de ferramentas digitais, por exemplo. Enfim, as condições sociais menos favorecidas fortalecem a exclusão digital, e com isso se alimenta o tradicional modelo social pautado nas divisões de classe e nas relações de poder verticalizadas. A exclusão digital torna-se, nesse ínterim, apenas mais um elemento de ampliação da exclusão social. (FADANELLI E PORTO, 2020, p. 241).

De acordo com o exposto, destaca-se também, os fatores externos e internos que podem trazer reflexões, quanto a essa questão, conforme preceitua Branco *et al.* (2020, p. 137): “[...] aos fatores externos à escola, por exemplo, a relação familiar, as desigualdades sociais, a violência, a necessidade de trabalhar, as drogas, entre outros”. Quanto aos fatores internos, os autores destacam a infraestrutura escolar precária,

possíveis desajustes na prática didático-metodológica, desmotivação, gestão autoritária, falta de identidade do discente, em relação à escola, entre outros.

Outra dificuldade destacada a partir do ponto de vista docente, no que diz respeito à questão da infrequência escolar dos (as) alunos (as), destaca os desafios dos docentes que precisaram se reinventar, em suas práticas avaliativas. De acordo com Candau (2014) a atividade docente passou por vários desafios, passando pela resistência, saúde e o seu próprio equilíbrio emocional, como também na habilidade de enfrentamento dos conflitos surgidos, no decorrer do processo, em que precisou construir novas vivências pedagógicas significativas para o contexto da pandemia.

Pode-se perceber que não foi fácil, para os educadores, essa reconstrução das práticas avaliativas, tendo que realizar gravações, produção e edições de vídeos, elaboração de materiais impressos, a serem deixados, na escola, para os estudantes que não tiveram acesso à internet ou ainda tendo que usar da criatividade pedagógica, por meio dos grupos de *WhatsApp* e enviar para seus (suas) respectivos (as) alunos (as), atividades avaliativas tendo como um dos objetivos manter a presença destes, para assim, garantir a aprendizagem.

No acompanhamento dos pais e/ou responsáveis, por meio de mensagens escritas nos grupos de *WhatsApp*, ficou evidente que seus discursos continham certa aflição, por não poderem ajudar seus filhos, ainda que as atividades enviadas por esses grupos estivessem com todas as orientações, para ser realizadas pelos estudantes; muitas vezes, os próprios participantes da pesquisa comunicaram ao coordenador pedagógico/professor de suporte pedagógico da escola, a suspeita de muitas das atividades enviadas terem sido feitas por algum membro da família e não pelo próprio estudante.

No acompanhamento dos pais e/ou responsáveis, levando em conta a realização das atividades, pôde-se averiguar o papel das famílias brasileiras, no percurso escolar dos seus filhos, relacionando com o capital cultural e econômico brasileiro. Utilizando a contribuição teórica de Bourdieu (1930-2002), observa-se que esta tem servido para compreensão dos estudos empíricos com as famílias brasileiras, trazendo para o centro do estudo a questão da posição familiar e o percurso escolar dos escolares.

No espaço familiar, seus filhos recebem certo capital cultural, relacionado à instituição escolar, segundo Bourdieu (2002). O pensamento de Melo (2011, p.97) destaca que “Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizado”, contribuição esta que definirá, entre outras coisas, as atitudes, em face ao capital cultural e às instituições, inclusive a escolar.

Pode-se compreender a partir da constatação dos relatos dos (as) professores (as) que, no tocante à realização de tarefas, quando trouxe um exemplo de uma prática que foge ao controle daqueles que integram o ambiente escolar, também não pode servir como exemplo de prática generalizada. Entende-se ainda que, quando se pensa nas relações estabelecidas entre a família e a escola, a família está como portadora do capital cultural, repassando às novas gerações esse capital, ao mesmo tempo em que a escola tem na forma da cultura dominante, seu conteúdo hegemônico.

Bourdieu (1930-2002) contribui com as suas reflexões, sobre as estruturas sociais ao discorrer sobre os impactos que acarretam subjetivamente os indivíduos, ou em outras palavras, como esses indivíduos internalizam as contribuições advindas de seu meio social, familiar, inclusive, com base em “disposições” que o autor denominou de *habitus*.

Então, tem-se a possibilidade de, ao pensar numa perspectiva dialética, por exemplo, analisar a prática pedagógica, numa perspectiva da avaliação, que qualquer atitude por parte dos envolvidos nesse processo avaliativo, está fincada no contexto estabelecido em uma estrutura social. No caso da família, esta é uma grande transmissora desse conjunto de disposições, de *habitus*, que, por sua vez, é a reprodução de costumes normalmente encontrados em uma classe social em que determinada família se encontra. Assim, ter o acompanhamento dos pais e/ou responsáveis leva ao entendimento da comunidade escolar, como um conjunto heterogêneo de expectativas, investimentos e relações com a educação dos filhos.

Seguindo a linha de raciocínio de Melo (2011, p. 105) quando aborda a caracterização de determinadas famílias compreende-se que, a depender das características familiares, tem-se maior ou menor presença dos pais ou responsáveis na escola; assim como isso influenciará na qualidade dos diálogos, entre docentes e pais,

tendo, portanto, “mais ou menos intervenção das famílias, no cotidiano escolar etc. Daí advém a importância do conhecimento sociológico das famílias que compõem a comunidade escolar, já que esse conhecimento poderá facilitar a relação escola e comunidade escolar”.

Nessa perspectiva, as contribuições sociológicas de Bourdieu (1930-2002) apesar de algumas situações vivenciadas numa prática pedagógica de característica avaliativa, nunca devem ser esquecidas, posto que, na relação entre família e escola, o conhecimento independente da forma como está sendo adquirido, seguindo ou não determinados modelos culturais, existentes em dada sociedade, deve ser analisado a partir de qual estrutura social está ocorrendo.

Alguns docentes relataram que sentiram falta de um apoio mais consistente, por parte da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), para com docentes e estudantes. Numa interpretação desses relatos, fica nítido que entre as diversas preocupações possíveis, estão a infraestrutura, no tocante à acessibilidade da própria escola, da internet e, que os aparelhos celulares utilizados pelos docentes eram de caráter pessoal, ou seja, o celular pessoal do(a) professor(a), foi utilizado, para o repasse das atividades e a secretaria de educação não disponibilizou nenhum celular como suporte, tampouco o chip que era uma promessa oriunda da secretaria, juntamente com aparelho tecnológico e o acesso à internet.

A importância de uma Secretaria Municipal de Educação, em especial durante períodos caóticos, como o da pandemia, pode ser determinante para um processo educacional satisfatório. Ressalta-se ainda, que essa atenção foi baseada nos fundamentos legais, por meio de medida provisória, pareceres e de lei. A medida provisória n.º 934, de 1º de abril de 2020, dispensa todos os sistemas de ensino do país, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao cumprimento dos 200 dias de efetivo trabalho escolar, no ano letivo de 2020, decorrentes das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública que trata a Lei n.º 13. 979, de fevereiro de 2020.

Quanto aos pareceres oriundos do Conselho Nacional de Educação (CNE) com base no parecer n.º 5/2020, sugere que “as avaliações e exames de conclusão do ano letivo de 2020 das escolas, deverão levar em conta os conteúdos curriculares,

efetivamente oferecidos aos estudantes, considerando o contexto excepcional da pandemia, com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono no Ensino Fundamental e Médio” sugerindo ainda, alternativas para computar a carga horária mínima, exigida por lei, bem como orienta os sistemas de ensino, a normatizar a reorganização dos calendários escolares, para as instituições ou redes de ensino a eles vinculados.

Outro parecer do CNE n.º 9/2020, de 8 de junho de 2020, reexaminou o parecer do CNE n.º 05/2020, que orientou a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia Covid-19.

No parecer do CNE n.º 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020, foi estabelecido orientações para realização de aulas presenciais e não presenciais, no processo de reorganização dos calendários escolares e replanejamento curricular, no contexto atual de pandemia, os quais devem ser consideradas como sugestões aos sistemas de ensino, redes, escolas, em complementação ao parecer CNE/CP n.º 5/2020.

Com relação a lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, esta estabeleceu normas educacionais, a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, reconhecido pelo decreto legislativo n.º 06, de 20 de março de 2020, e alterou a lei n.º 947, de 16 de junho de 2009.

Pode-se perceber que a partir das orientações legais, implementadas no sistema educacional brasileiro, para o Ensino Remoto, devido ao período da pandemia da Covid-19, houve certa autonomia nas escolas mediadas pela medida provisória, pareceres e lei, ao tratar das atividades educacionais.

Ao retomar a fala de um dos profissionais entrevistados, quanto a sua efetiva atuação, diante dos problemas educativos surgidos nas escolas, ainda que na condição do Ensino Remoto, percebe-se que fora cumprida por parte da SEMED a não obrigatoriedade do cumprimento dos 200 dias letivos. As avaliações levaram em conta, o contexto das condições reais das escolas, para sua realização. A inserção das atividades não presenciais, como parte do cumprimento da carga horaria mínima anual, a orientação para as realizações de atividades presenciais e não presenciais, a depender das situações das escolas, a adequação para as aulas presenciais ou não presenciais, por

parte das escolas, reorganizando o calendário escolar e o replanejamento curricular garante, em caráter excepcional, o estabelecimento de normas a serem adotadas, durante o estado de calamidade pública.

No entanto, ao retomar a fala do (a) professor (a), sobre a importância da SEMED como suporte técnico e pedagógico, para a concretização das suas atividades escolares, obteve-se como resposta que a educação municipal de qualidade precisa ser aperfeiçoada, sobretudo, no tocante à gestão estratégica.

A educação brasileira com os seus planos e projetos estão definidos em legislação e sendo subsidiados pelo regime de colaboração, de acordo com a CF-88, art. 211 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de acordo com a Lei n.º 9.394/96 que estabeleceu as competências da União, Estados e Municípios. O pensador ao descrever as competências da União, Estados e Municípios pontua:

Cabe à União coordenar a Política Nacional de Educação, articulando os diferentes níveis e sistemas, e exercer função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. Prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva. Compete aos Estados definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do Ensino Fundamental, para assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do poder público. Compete aos Municípios oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental, sendo permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. (LIMA, 2014, p. 35).

Sendo assim, os relatos dos participantes desta pesquisa demonstraram a falta de apoio da SEMED, indo contra algumas regulamentações, oriundas do sistema educacional brasileiro de acordo com as deliberações para o período da pandemia da Covid-19, ou seja, além dessas regulamentações, existiu a necessidade de uma estrutura mais adequada, para que as atividades educativas pudessem ter continuidade como internet, aparelho celular e chip específico e não o pessoal do (a) professor (a), entre outros.

As possibilidades relatadas, por alguns docentes, foram verbalizadas pelo professor:

A atividade pedagógica requer um trabalho conjunto, rede de educação, profissionais de cada escola, para que possamos ter um trabalho de qualidade. Para que a educação seja de excelência, precisamos de uma estrutura satisfatória que contemple a todos, o aluno é o cerne, é o ator principal desse processo, portanto precisa ser respeitado nos seus direitos de aprendizagem e buscar mecanismos para isso é um desafio de todos, o professor não pode trabalhar só, ele é apenas uma peça dessa grande engrenagem que precisa urgentemente de grandes reparos, a educação para todos. (P1, 2021).

P5 traz como possibilidade: “Um ponto a melhorar seria o acesso da comunidade escolar à plataforma de ensino acessíveis a todos”, enquanto P6 afirma como possibilidade: “A retomada do Ensino Presencial para o desenvolvimento das habilidades não contempladas, durante esses anos de Ensino Remoto”.

Quanto às possibilidades que podem também caminhar pelo entendimento dos desafios, a partir das experiências na avaliação das práticas pedagógicas, durante o período da pandemia de Covid-19, os relatos dos (as) professores (as) direcionam para a necessidade de se ter uma estrutura satisfatória, que possibilite o refletir acerca da qualidade de ensino e aprendizagem, ofertada para os estudantes deve ser pensada a partir da administração da escola: gestor da escola, administração escolar democrática e numa perspectiva da participação.

Com relação ao diretor da escola, pode-se compreender entre a invasão cultural e a teoria da dialogicidade, ou seja, um diálogo que seja transformador pode ser uma possibilidade plausível. Conforme a concepção de Freire (2002, p. 43) “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para humanização de todos.

Nessa transformação, é por meio do diálogo que a escola passa a ser inclusiva, dando valor aos envolvidos e norteando com uma visão de mundo, sendo levada para dentro do processo educacional dos discentes e docentes, estendendo-se para o restante de toda a comunidade escolar.

Considerando o cenário avaliativo escolar, existente entre os conteúdos propostos nos componentes curriculares de cada ano letivo estão dispostas, as atividades avaliativas que perpassam pelo entendimento de que nesta inclusão, alguns elementos

tornam-se necessários, tais como o respeito às pessoas, as histórias de vidas dos inclusos, as suas experiências, os seus conhecimentos, as diferenças étnicas, corporais, cognitivas, sociais, culturais, religiosas, e de gênero, entre outras que precisam ser reconhecidas.

O diretor de escola precisa ter uma ação que não seja autoritária, para uma postura humanizada. Para Lima (2007, p. 30) a ação do diretor de escola, na maioria das vezes retrógrada, autoritária e centralizadora, não propõe trazer, para o espaço escolar, elementos que perpassam, explicitam e questionam os mais variados aspectos das instâncias sociais. Assim, ao não considerar também, o relacionamento humano, os conhecimentos, os valores e as visões dos diferentes sujeitos da comunidade escolar, promove o que Paulo Freire denomina “invasão cultural”, presente na teoria antidualógica.

Quando o diretor assume uma postura, com base na denominada teoria antidualógica, ou seja, não está aberto para a comunidade escolar, na qual participa, este acaba reduzindo suas tarefas de forma rotineira, resultando em condutas de domesticação. Este ator, ao mudar sua postura antidualógica, para uma dialógica, irá incorporar uma forma de gestão compartilhada e ensinada, indo além dos meios educacionais, ao acrescentá-la ao estilo de vida. Desta forma, a mudança de mentalidade, por parte do diretor será fundamental nesse processo de substituição.

Havendo essa substituição para um olhar dialógico, Lima (2007, p. 33) acredita ser urgente que essa mudança de mentalidade ocorra, a fim de que se efetive de fato, a conscientização do diálogo e da reflexão, na atuação daquele (a) diretor (a) de escola que deseja participar da educação crítica e humanitária. Seu trabalho como educador, deve se pautar muito mais pela capacidade de estabelecer relações com as pessoas, do que pelo simples domínio de técnicas de administração, normalmente embasadas em práticas autoritárias e centralizadoras, características da ação antidualógica.

No momento que determinada escola possui um (a) diretor (a) com práticas exercidas no seu cotidiano escolar, seja presencial ou virtual, numa perspectiva dialógica, está se refletirá em todas as ações educativas realizadas pela escola, em específico, da avaliação na prática pedagógica, pois, as atitudes dos profissionais

envolvidos nesse contexto, também tendem a mudar, apresentando os reflexos em um possível cenário que deverá ser delineado, pela criticidade.

A administração escolar democrática, a partir da reflexão e ação, não funcionará se estiver pautada na centralização das suas ações educativas, em apenas uma pessoa. Para o autor:

[...] “não se constrói uma escola democrática interativa, aberta, viva, dinâmica e acolhedora sem o envolvimento político de todos que a compõem, ou sob uma administração centrada apenas em uma pessoa, mas sim, por um colegiado que reúna todos os envolvidos no processo educativo”. (LIMA, 2007, p. 49).

Sendo assim, a busca por uma administração escolar democrática, na visão de Paulo Freire, onde o (a) diretor (a) assume seu papel, no cumprimento de funções administrativas e pedagógicas, construindo na escola um exercício permanente de análise, debate, avaliação e trabalho coletivo, para que sejam atingidos os objetivos pensados, como essenciais, o que somente será possível, quando os demais representantes de uma específica comunidade escolar, também compreenderem que é possível olhar a escola de forma democrática e crítica, sendo exercida essa criticidade, em todos os espaços de sua estrutura física.

Pensar, pois, no administrador escolar, a partir da visão de Lima (2007, p. 51) requer a escolha que se constitui em instrumento necessário para que escola deixe de ser um espaço de poder e autoritarismo, mas local de diálogo, no qual existam práticas de condutas corporativas e de clientelismo político – comuns nessa área – e que precisam, urgentemente, ser alteradas e transformadas.

Em uma perspectiva de participação, no tocante à administração da escola, retoma-se o pensamento acerca da comunidade escolar, conforme a linha de raciocínio de SME (1992, p. 23), descrita na obra de Paulo Freire e na Administração Escolar, como dispõe Lima (2007), quando descreve que a escola é um espaço social no qual suas funções é a organização e a formação da comunidade, devendo, portanto, incluir educadores, pais, alunos (as) e gestores (as).

Quanto à participação, em uma escola com características democráticas e críticas relacionadas, a atuação dos seus representantes precisa ser reorganizada, em seu próprio interior, com valores e respeito que são necessários na convivência do cotidiano

escolar. Tomando por exemplo, a profissão docente, a boa relação com os demais envolvidos, nesse processo democrático será fundamental. Sua participação nas ações da escola, prima pelo respeito às diferenças individuais, pois a capacidade de conviver irá depender da clareza do antagonico.

Aos estudantes, cabe, além da sua valorização, o incentivo para que possam se comprometerem com o processo de construção da administração participativa. Freire (2003, p. 91), ao abordar a participação dos (as) alunos (as) relata que: “Em consequência, se queremos que a criança cresça numa desejada e ativa participação na vida de sua comunidade, devemos torná-la desejosa e ativa participante de sua própria educação”.

Quanto à participação dos pais e da comunidade escolar, será necessário ser avaliada a valorização e a atuação da família, juntamente com a comunidade escolar, indo além de participações pontuais como, por exemplo, em datas comemorativas da escola, reuniões destinadas a esse público, entre outros, tendo também consciência de que a família e a comunidade exercem um papel determinante, no processo de socialização e formação dos atores sociais, contribuindo tanto para o funcionamento, quanto para a vida da escola.

Paulo Freire (2000, p. 16), no que se refere à participação dos pais na escola, acredita não se deve chamar o povo à escola, para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, “mas para participar coletivamente, da construção de um saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em um sujeito de sua própria história”. A participação popular, na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade.

Quando se constrói a transformação do sujeito, a partir dessa concepção, será imprescindível uma visão de escola que possibilite o refletir a educação. Nesta perspectiva, Freire (2000, p. 16) disponibiliza a seguinte ideia, acerca da escola participativa: “A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas recriá-la”. Segundo este autor, a escola é também um espaço de organização política das classes populares e do

ambiente de ensino e aprendizagem palco de discussões sobre ideias, soluções, reflexões, para fins de organização e sistematização de experiências.

A importância do trabalho em equipe é fundamental para que ultrapasse os muros da escola, ou seja, com a comunidade escolar relacionada às demandas da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), possibilitando a consecução dos direitos de aprendizagem, a partir a utilização, quando necessário, da utilização das plataformas virtuais, utilizadas adequadamente, não somente em relação aos conhecimentos e maneira de utilizá-las, mas em uma perspectiva de retomada do Ensino Presencial, enquanto desejo externado pelo entendimento de que a instituição escolar é responsável pela sistematização dos conhecimentos que circulam na sociedade, sendo reconhecida em sua identidade, a partir de um trabalho em equipe.

O trabalho em equipe nas escolas pode ser considerado como uma prática existente há muito tempo, tendo como início o momento em que a humanidade passou a raciocinar sobre os processos de trabalhos e ponderou as vantagens de se trabalhar em conjunto, organizando-se para receber a denominação do que hoje se conhece como trabalho em equipe.

A valorização do trabalho em equipe, nas escolas, adquire importância pela sua capacidade de envolver, dependendo da situação educativa, um grande número de membros que desempenham a sua função ativando a criatividade o que possibilita bons resultados, bem melhores do que alguns trabalhos individuais realizados numa escola.

Para fazer um trabalho em equipe é preciso ter organização e senso de coletivo, uma vez que, nem sempre é fácil entrar num acordo diante de opiniões diferentes. Deste modo, é essencial expor os posicionamentos de cada um, com empatia e a partir do respeito pela opinião do outro. É comum que surjam divergência de opiniões e até mesmo conflitos entre os componentes da equipe, porém é muito importante agir profissionalmente, não deixando que as vozes divergentes impeçam ou influenciem negativamente o trabalho a ser realizado.

De acordo com Vesce (2022, p. 01), para que o trabalho em equipe faça sentido é preciso saber o que deve ser feito em conjunto e o que cada um pode fazer individualmente. Saber dividir as atividades é essencial, não partindo do princípio de que se é o único que consegue realizar uma determinada tarefa. Compartilhar

informações e responsabilidades está diretamente ligado ao sucesso do trabalho; deste modo, cada integrante do grupo deve saber dar o melhor de si e, ao mesmo tempo, ajudar aos outros.

Essa sabedoria por parte dos membros da equipe, demanda a consciência que ao se realizar uma atividade em que várias pessoas trabalham juntas, é comum o surgimento de uma inclinação para a dispersão. Para que isso não ocorra, o planejamento e a organização são essenciais para que o trabalho em equipe seja produtivo. Durante o processo de produção deve-se constantemente fazer uma verificação entre os objetivos a que o grupo se propôs e o que está sendo alcançado. Destaca-se que no contexto em que se realizou esta pesquisa, o uso dos artefatos tecnológico e da internet, como auxiliares do processo de ensino e aprendizagem, a construção coletiva de conhecimentos, assim como o desenvolvimento de competências relativas a esse uso, terão maior êxito a partir de um trabalho em equipe.

6 CONCLUSÕES

Este trabalho seguiu um percurso, norteado pelo problema: Como se constituiu a avaliação de aprendizagem na prática pedagógica, no contexto do ensino remoto, em escolas municipais do ensino fundamental de São Luís do Maranhão? Ao responder o objetivo geral que teve como finalidade compreender, ao final da pesquisa, a avaliação de aprendizagem desenvolvida pelos (as) professores (as), durante o ensino remoto, em escolas municipais de São Luís do Maranhão.

No caminho percorrido através dos passos dados para a chegada do objetivo geral, constatou-se pelos objetivos específicos numa contextualização das escolas e o perfil dos (as) professores (as) pesquisados (as) o cenário educativo revelado durante o período remoto das atividades avaliativas, específico no ano letivo de 2021, com os (as) alunos (as) do 5º ano, bem como caracterizou-se as determinações da avaliação de aprendizagem; e, por fim, identificou-se os desafios, limites e possibilidades avaliativas concretizadas.

Entrelaçando a prática pedagógica e avaliação de aprendizagem, evidenciando como tem sido fundamental repensar essa temática e chamar atenção para a questão, especialmente no contexto em que este se realizou, qual seja, o da pandemia da Covid-19. Pautou-se, de modo especial, no documento *Avaliação da Aprendizagem no Período de Atividades Não Presenciais*, que orientava a comunidade escolar no período de distanciamento das aulas presenciais.

O documento, com diretrizes advindas da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) dispunha, entre outras questões, sobre a avaliação de aprendizagem e como esta deveria ser realizada; no entanto, ao longo das análises, cujos dados são os relatos de professores e professoras de escolas municipais de rede pública de São Luís, o que se percebeu foram inúmeras fragilidades, pois o documento por si só, não garantiu a inclusão dos alunos, nem tampouco, aprimorou a prática pedagógica dos docentes envolvidos.

No percurso do texto, ao elencar os artefatos teóricos que debatem a prática pedagógica e a avaliação de aprendizagem, percebeu-se que esse processo perpassa uma dimensão social, influenciada por determinantes internos e externos.

Entre esses muitos aspectos que influenciaram na avaliação do 5º ano das escolas investigadas, destaca-se a ausência de recursos tecnológicos, tais como computador, celular e acesso à internet por parte dos (as) alunos (as), mas também houve dificuldades nesse sentido, por parte dos (as) professores (as).

Outro ponto inferido até aqui diz respeito à falta de apoio da SEMED, em São Luís, MA, no que se refere agilizar algumas metodologias e formações, por exemplo, aos professores, que em meio à pandemia se viram em uma situação totalmente nova e incerta, buscando, muitas vezes, por si mesmos, meios para utilizar a tecnologia, a favor da educação.

O documento citado, com as orientações e outras resoluções e normativas, nesse cenário, contribuíram em parte, ao fazer pedagógico, no contexto pontuado, mas observou-se que uma gestão mais dinâmica e ágil poderia ter permitido maior qualidade no processo de ensino e de aprendizagem, nas escolas investigadas.

A avaliação de aprendizagem, a despeito das fragilidades apontadas é um elemento essencial que diagnostica e se constitui determinante para melhorar a qualidade da educação, o que somente é possível quando a prática pedagógica ocorre, em harmonia com uma gestão eficiente, trabalhando juntas e procurando soluções às problemáticas existentes na esfera escolar e esse é um ponto que cabe ainda um olhar atencioso.

Ainda que relevante, a utilização das plataformas, no contexto citado e considerando a acessibilidade pelos estudantes na escola, merece, todavia, reflexões a partir do pensamento de Gabriel (2013) quando aborda que a proliferação de tecnologias e plataformas tem marcado esta e outras décadas, pelo alcance aos conhecimentos e possibilidades na educação a partir do avanço tecnológico.

As principais plataformas/tecnologias digitais popularizadas, na pandemia foram: páginas digitais (site, minisite, hotsite, portal, blog, perfil etc.); e-mail; realidades mistas (realidade aumentada, virtualidade aumentada); realidade virtual; tecnologias *mobile*; plataformas digitais de redes sociais; plataformas digitais de busca; games e entretenimento digitais; tecnologias inteligentes de voz; vídeo digital/TV Digital/vídeo imerso.

As análises, acerca da proliferação e variadas possibilidades de tecnologias e plataformas, possibilitaram a percepção que as escolas públicas, em específico as municipais, dentro das suas condições estruturais podem ter diferentes ferramentas, como auxílio pedagógico, para a avaliação de aprendizagem, na prática pedagógica.

Conhecer as tecnologias e plataformas digitais é fundamental para adaptar-se ao uso, pois ainda se percebe significativa dificuldade relatado por professores (as), fato este expresso por um dos docentes, em uma das escolas investigadas. Além de algumas vulnerabilidades com o manuseio de tecnologias, o desafio, é constante para lidar com aparatos tecnológicos, durante as aulas.

Torna-se necessário atentar-se ao fato que a falta de acompanhamento e formação, relacionada à evolução do conhecimento tecnológico e das plataformas poderá trazer algumas consequências, devendo se considerar, entre outras questões, que docentes e discentes ainda têm pouca familiaridade com tecnologias em sala de aula e que tais tecnologias, quando utilizadas se constituem instrumentais importantes, no tocante ao engajamento e participação das atividades; as possibilidades criativas se expandem; e a qualidade do processo de ensino melhora, substancialmente (GABRIEL, 2013).

Torna-se importante reconhecer a necessidade de a escola refletir sobre o uso das tecnologias e plataformas digitais que podem servir de ferramenta pedagógica, tanto para o discente como também, para o docente na escola, como também, compreender que a educação digital continuada poderá ocorrer de forma autodidata ou por iniciativa das instituições de ensino, como no caso das escolas públicas municipais, vinculadas a uma Secretaria Municipal de Educação.

No Ensino Presencial existe a necessidade, por parte dos (as) professores (as) participantes que pode também ser percebida pelos outros profissionais pesquisados, quando expressavam as suas argumentações durante as entrevistas.

Com o afastamento das escolas e os desafios do Ensino Remoto o processo educativo dos discentes ficou fragilizado e constatou-se, por meio de leituras complementares que no Brasil comparando-se a outros países, foi um dos lugares nas quais as escolas estiveram sem a condição presencial por mais tempo.

Quando a sociedade constrói a convicção sobre a educação, a concebendo enquanto prioritária, o que perpassa pelas políticas públicas que regulamentam o sistema educacional brasileiro torna-se possível pôr em prática a educação como um dos maiores instrumentos de transformação da sociedade, apesar de que no atual contexto político e econômico em que o país vem passando, a educação tem sido pouco privilegiada.

A escola assume papéis importantes além da garantia do ensino e a aprendizagem do aluno, pois, ao ampliar suas ações educativas, esta deixa de ser tão somente um espaço de aprendizagem, mas importante agente para o desenvolvimento integral, daqueles que dela fazem parte.

Dentre os aspectos mencionados, considerando as diretrizes da SEMED São Luís e seu papel no retorno ao presencial, na pós pandemia, considera-se como desafiador, para as escolas, a recomposição das aprendizagens dos (as) alunos (as). A escola tem condições educativas de vencer esse desafio, devendo contar com a participação da família nesse processo de recuperação do ensino e aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Larissa Cavalcanti de *et al.* Percepções discentes sobre aulas remotas em tempos de pandemia. **Debates em Educação**, v. 13, n. 31, p. 927-942, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11739>. Acesso em: 18 out. 2022.

AMANCIO, Fred. **A importância das aulas presenciais**. Recife: Artigo, 2022.

ANTUNES, Ângela. **Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARROS, Marcello Apolonio Duailibe. **Avaliação de impacto de políticas públicas: uma análise do programa de investimento em infraestrutura escola digna no Maranhão no período 2015 a 2017 Rio de Janeiro 2019**. Dissertação (mestrado) – Fundação Getúlio Vargas (FGV), Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, 2019.

BATES, Tony. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem / A. W. (Tony) Bates**. – São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.

BOTH, Ivo José. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina**. Curitiba: InterSaberes, 2017.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* Evasão escolar: desafios para permanência dos estudantes na educação básica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 15, n. 34, 2020.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020.

BRASIL. **Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1. p. 44-46. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 934 de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº 05/2020**. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf
f. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 14.040 de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº: 11/2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº: 9/2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Disponível Em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-%09pdf/147041-pcp009-20/file>. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. Boletins epidemiológicos. **Boletim epidemiológico N-62. 2021**. Disponível em: https://www.gov.br/acessoainformacao/pt-br/br/media/pdf/2021/maio/13/boletim_epidemiologico_covid_62-final_13maio.pdf
Acesso em: 28 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1. p. 44-46. Disponível em:

http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 15 jan. 2022.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**; tradução de Álvaro Lorencini. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Ser professor/a hoje**: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. Educação, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Políticas públicas e gestão da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. – 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CONCEIÇÃO, Elizete de Fátima Veiga da.; SIQUEIRA, Liz Behr; ZUCOLOTTI, Marcele Pereira da Rosa. **Aprendizagem mediada pelo professor**: Uma abordagem vygotskyana. Res., Soc. Dev. v. 8, n. 7.2019. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/333200463>. Acesso em: 28 mai. 2022.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

EDU. **Dados das UEBs**. Disponível: <https://qedu.org.br/escola/21021481-ueb-ens-fund-lindalva-teotonia-nunes/> Acesso em: 07 mar. 2023.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FADANELLI, Eberson Luiz; PORTO, Ana Paula Teixeira. **Cibercultura, tecnologias e exclusão digital**. *Literatura em debate*, v. 14, n. 26, p. 33-44, 2020. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2407>. Acesso em: 18 out. 2022.

FIORENTINI, Leda Maria Rangeardo; MORAES, Raquel de Almeida. **Aprender e ensinar em tempos de pandemia: desafios e possibilidades**. Maceió, AL: EDUFAL, 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar/aprender: por entre resistências e resignações**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul/set, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABRIEL, Martha. **Educ@r a @ evolução digital na educação**. 1. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. In: FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio (Org). **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, v 1, 2005.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Atlas ed. SA, 2008.

GÜNTHER, Hartmut. *Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão?* **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 10, p. 201-210, maio. /ago. 2006.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6.ed. São Paulo, Ática: 2008.

IBGE. **Dados estatísticos disponíveis sobre são Luís do Maranhão.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-luis/panorama> Acesso: 07 mar. 2023.

JUSTUS, Michéle Barreto. BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional:** interfaces de conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos:** inquietações e buscas. Educar, Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 153-176. 2001.

LIMA, José Fernandes de. **Educação municipal de qualidade:** princípios de gestão estratégica para secretários e equipes. São Paulo: Editora Moderna, 2014.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a Administração Escolar:** A busca de um sentido. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

LIMA, Marcio Roberto de. **A pandemia de Covid-19 e as atividades pedagógicas presenciais centralizadas no uso de tecnologias digitais de informação e comunicação.** Maceió, AL: EDUFAL, 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem:** estudos e proposições. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Sobre notas escolares:** distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.

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

MACHADO, Eusébio André. *Feedback. Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA).* Universidade de Lisboa/Instituto de Educação, 2020.

MARANHÃO. **Resolução CEE/MA nº94/2020.** Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/files/2020/03/diretrizes-aulas-remotas-rede-integral.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em programa de pós-graduação em educação. **Revista percurso**, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

MELO, Alessandro de. **Relações entre escola e comunidade.** Curitiba: Ibplex, 2011.

MENEZES, Jones Baroni Ferreira de. Práticas de avaliação da aprendizagem em tempos de ensino remoto. **Revista de Instrumentos, modelos e políticas em avaliação educacional**, v. 2, n. 1, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11ed. São Paulo: Hucitec, 2008. 407p.

MONTEIRO, Márcio Oliveira. Crítica às Práticas de Avaliação nas Redes Públicas de Ensino. 13f. **Revista Transformar**. 2015.

MORO, Franciele. **A avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental durante a pandemia da Covid -19**. Monografia (Pedagogia) - Campus Universitário da Região dos Vinhedos, Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, p. 49. 2020.

MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; PACHECO, José Pacheco. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Revista Práxis Educativa**, v. 15, p. 01-10, 2020.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NANNI, Giovanni; SANTOS FILHO, José Camilo dos. Importância da avaliação das políticas públicas educacionais. Instrumento: **R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, jan./jun. 2016.

NOGUEIRA, Fernanda. **Ensino remoto**: o que aprendemos e o que pode mudar nas práticas e políticas públicas. 2 de junho de 2020. Disponível em: <https://porvir.org/ensino-remoto-o-que-aprendemos-e-o-que-pode-mudar-nas-praticas-e-politicas-publicas/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante; FRANCISCO, Deise Juliana; FERREIRA, Adilson Rocha (org.). **Jogos digitais, tecnologias e educação**: reflexão e propostas no contexto da Covid-19. Maceió: EDUFAL, 2021. E-book (160 p.). ISBN 978-65-5624-032-9.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS (2015-2024). **Ensino fundamental, diversidades e temas sociais**. Prefeitura de São Luís: São Luís, 2015.

RAPHAEL, Hélia Sonia. **Avaliação escolar**: em busca de sua compreensão. São Paulo: Brasiliense, 1998.

ROGERS, Bill. **Gestão de relacionamento e comportamento em sala de aula** / tradução Gisele Klein. – 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

ROLIM, Ronnielle Cabral. Avaliação do ensino remoto emergencial mediado pelos professores de ciências da rede pública de Caucaia-Ceará durante a pandemia do Covid-19. **Revista ibero-americana de humanidades, ciências e educação**, v. 7, n. 5, p. 262-278, 2021.

ROTHAN, Hussin A.; BYRAREDDY, Siddappa N. The epidemiology and pathogenesis of coronavirus disease (Covid-19) outbreak. **Journal of autoimmunity**, p. 102433, 2020.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 3ª Edição, Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 1995.

SANTOS, Carla Catarina Oliveira; SÁ, Milenna Tainá Ferreira de; MENEZES, Aureliana Maria de Carvalho. As Principais Dificuldades enfrentadas por Professores durante a Pandemia para Avaliação dos Estudantes dos Anos Iniciais na Escola Municipal Dr. Severino Alves de Sá. ID on Line **Revista de Psicologia** V.15, N. 58, p. 536-547: 2021.

SÃO LUÍS. **Avaliação da Aprendizagem no Período de Atividades Não Presenciais**. São Luís (MA): Secretaria Municipal de Educação, 2020.

SEMED. **Secretaria Municipal de Educação São Luís do Maranhão**. Disponível em: <https://www.saoluis.ma.gov.br/semec/conteudo/3812>. Acesso em: 21 out. 2022.

SEPLAN. **Plano Municipal São Luís**. Prefeitura Municipal de São Luís. Departamento da Informação e Inteligência Econômica. São Luís/MA, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Por uma aprendizagem universitária mais significativa**: revisitando o papel da metodologia na construção do conhecimento. Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional – Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação – UTP, Curitiba/PR, vol. 17, nº 47, pág. 1-15, 2022.

SILVA, Giane Correia; SILVA, Viridiana Alves de Lara; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional**: interfaces de conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica. Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, p. 31-42, 2009.

SOUZA, Maria Antônia de (org.). **Práticas educativas do/no campo**. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

SOUZA, Maria Antônia de (org.). **Escolas públicas no/do campo**: letramento, formação de professores e práticas pedagógicas. Curitiba: UTP, 2016.

SOUZA, Tiago Bittencourt de. O ciclo de políticas das avaliações em larga escala na educação superior e básica. **Revista Científica Eletrônica da Pedagogia**, Ano XVI – Número 28 – janeiro de 2017 – Periódico Semestral.

STEIN, George Ricardo de. **Mediação diferenciada:** Estratégias para engajamento em aulas síncronas. Encontro Internacional Docência e Cibercultura. Org. Edméa Oliveira dos Santos, Tania Lucia Maddalena, Rosemary dos Santos, Andrea da Paixão Fernandes. Rio de Janeiro, RJ: Edméa Oliveira dos Santos, 2022.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas:** a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, Teoria marxista da educação. v. 1. Lisboa, Estampa, 2002.



VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VESCE, Gabriela Eyng Possolli. **Trabalho em equipe.** Info Escola: 2022.

WIKIPÉDIA. **São Luís do Maranhão.** Disponível em:
[https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Lu%C3%ADs_\(Maranh%C3%A3o\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Lu%C3%ADs_(Maranh%C3%A3o)).
Acesso em: 21 out. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: AVALIAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EM SÃO LUÍS-MA			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 3			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: FERNANDO RICARDÔ LOPES SILVA			
6. CPF: 618.797.203-10		7. Endereço (Rua, n.º): AVENIDA JOÃO PESSOA, QUADRA 15, CASA 17, FILIPINHO FILIPINHO AO LADO DA LANCHONETE REI DA E SAO LUIS MARANHAO 65042760	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 98983062601	10. Outro Telefone:	11. Email: DETERMINADO1977@GMAIL.COM
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>04</u> / <u>05</u> / <u>2022</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
Não se aplica.			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

APÊNDICE B – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO AO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE TUIUTI DO
PARANÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EM SÃO LUÍS-MA

Pesquisador: FERNANDO RICARDO LOPES SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58456722.6.0000.8040

Instituição Proponente: SOCIEDADE CIVIL EDUCACIONAL TUIUTI LIMITADA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.472.548

Apresentação do Projeto:

Segundo o documento Informações básicas do Projeto:

"O projeto de pesquisa tem como tema Avaliação na Prática Pedagógica no Contexto do Ensino Remoto em São Luís-MA. O objeto da pesquisa compreende avaliação na prática pedagógica e o seu sujeito os professores do 5º ano do Ensino Fundamental. Diante da seguinte questão norteadora: Como constituiu-se a avaliação na prática pedagógica no contexto do Ensino Remoto nas escolas da rede municipal de ensino de São Luís do Maranhão? Elege como objetivo geral compreender a avaliação na prática pedagógica e os específicos conhecer os professores acerca do seu entendimento sobre avaliação; caracterizar as determinações avaliativas na prática pedagógica e compreender os desafios, limites ou possibilidades no contexto do Ensino Remoto na rede de ensino de São Luís do Maranhão. Justifica-se no contexto das ordens: pessoal (conhecimento avaliativo); prática (realidade avaliativa social); acadêmica (contribuição com o Ensino Remoto). As referências teóricas constam nos estudos sobre avaliação na prática pedagógica de Vázquez (1990), Souza (2016), Pistrak (2000), Suchodolski (1976), Gil (2008), Fonseca (2002), Severino (2013) entre outros. Na metodologia, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, desenvolvida em duas etapas. A primeira etapa envolve a pesquisa bibliográfica sobre avaliação da na prática pedagógica. A segunda concerne a realização da pesquisa de campo em três escolas da cidade de São Luís do Maranhão. Nessa etapa, serão entrevistados professores do 5º ano do Ensino Fundamental. Os dados serão analisados a partir da

Endereço: Rua Sínei A. Rangel Santos, 245 - Bloco Propos, sala 04 - Tâncos
Bairro: SANTO INACIO **CEP:** 82.010-200
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3331-7668 **Fax:** (41)3331-7668 **E-mail:** comitedetica@uiup.br

Continuação do Parecer: 5.470.548

análise do discurso proposta por Severino (2013). Espera-se com esta pesquisa compreender as práticas pedagógicas avaliativas durante a pandemia da Covid-19 no contexto social e educacional em São Luís do Maranhão, visando garantir o aprendizado e desenvolvimento dos estudantes."

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o documento Informações básicas do Projeto:

"Objetivo Primário: Compreender a avaliação na prática pedagógica no contexto do Ensino Remoto na rede de ensino de São Luís do Maranhão.

Objetivo Secundário: Conhecer os professores acerca do seu entendimento sobre avaliação no contexto do Ensino Remoto na rede de ensino de São Luís do Maranhão; Caracterizar as determinações da avaliação na prática pedagógica no contexto do Ensino Remoto na rede de ensino de São Luís do Maranhão; Identificar os desafios, limites ou possibilidades da avaliação nas práticas pedagógicas no contexto do Ensino Remoto na rede de ensino de São Luís do Maranhão."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o documento Informações básicas do Projeto:

"Riscos: Com base na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, no capítulo IV que discorre sobre os riscos da pesquisa, em destaque tem-se que "toda pesquisa com seres humanos; envolve riscos em tipos e gradações variados" (BRASIL, 2016). Nesse sentido, quanto aos possíveis riscos da pesquisa aos participantes, as entrevistas a serem realizadas, não apresentam riscos físicos, pois serão realizadas, de forma presencial nas escolas citadas, sendo tomados os devidos cuidados em decorrência do cenário de pandemia ainda existente na região. Porém, ressalta-se que poderá ocorrer algum tipo de inibição e/ou receio em responder alguma questão, mas caso isso venha a ocorrer, os participantes podem se recusar ou desistir de participar sem nenhum prejuízo para nenhuma das partes. Os benefícios da pesquisa aos participantes possuem uma perspectiva direta e indireta, uma vez que a questão investigada se apresenta como elemento primordial à educação, ou seja, a avaliação docente, a partir de estudos como este aqui proposto poderá inferir possibilidades para o aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem nas escolas investigadas e como aparato teórico, no campo científico, poderá subsidiar outras pesquisas.

Benefícios: Com base na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, no capítulo IV que discorre sobre os riscos da pesquisa, em destaque tem-se que "toda pesquisa com seres humanos; envolve riscos em tipos e gradações variados" (BRASIL, 2016). Nesse sentido, quanto aos possíveis riscos da pesquisa aos participantes, as entrevistas a serem realizadas, não apresentam riscos físicos, pois serão realizadas, de forma presencial nas escolas citadas, sendo tomados os devidos

Endereço: Rua Sidnei A. Rangel Santos, 245 - Bloco Propex, sala 04 - Tijero
 Bairro: SANTO INACIO CEP: 82.010-320
 UF: PR Município: CURITIBA
 Telefone: (41)3331-7668 Fax: (41)3331-7668 E-mail: comfideetica@uip.br

UNIVERSIDADE TUIUTI DO
PARANÁ



Continuação do Parecer: 5.472.548

cuidados em

decorrência do cenário de pandemia ainda existente na região. Porém, ressalta-se que poderá ocorrer algum tipo de inibição e/ou receio em responder alguma questão, mas caso isso venha a ocorrer, os participantes podem se recusar ou desistir de participar sem nenhum prejuízo para nenhuma das partes. Os benefícios da pesquisa aos participantes possuem uma perspectiva direta e indireta, uma vez que a questão investigada se apresenta como elemento primordial à educação, ou seja, a avaliação docente, a partir de estudos como este aqui proposto poderá inferir possibilidades para o aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem nas escolas investigadas e como aparato teórico, no campo científico, poderá subsidiar outras pesquisas.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Segundo o documento Informações básicas do Projeto, o projeto tem como desfechos:

“Desfecho Primário: Como desfecho Primário: conhecimento em relação Avaliação na Prática Pedagógica no Contexto do Ensino Remoto em São Luís do Maranhão. Desfecho Secundário: Desfecho Secundário: socialização dos resultados da pesquisa, por meio de artigos científicos, apresentação em eventos científicos nacionais e internacionais, ministrar palestras no meio acadêmico e social, dentre outros.”

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de apresentação correspondem aos critérios CEP – UTP.

Recomendações:

Não há recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências e ou inadequações

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P	25/05/2022		Aceito

Endereço: Rua Sídney A. Rangel Santos, 245 - Bloco Proppa, sala 04 - Térreo
Bairro: SANTO INACIO CEP: 82.010-330
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3331-7668 Fax: (41)3331-7668 E-mail: comitedestica@utp.br

UNIVERSIDADE TUIUTI DO
PARANÁ



Continuação do Parecer: 6.472.648

Básicas do Projeto	ETO_1942344.pdf	13:19:01		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao.pdf	25/05/2022 13:17:46	FERNANDO RICARDO LOPES SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	25/05/2022 13:16:12	FERNANDO RICARDO LOPES SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	25/05/2022 13:15:41	FERNANDO RICARDO LOPES SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	25/05/2022 13:14:32	FERNANDO RICARDO LOPES SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 15 de Junho de 2022

Assinado por:
Maria Cristina Antunes
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Sígnal A. Rangel Santos, 245 - Bloco Proppa, sala 04 - Tênesco
Bairro: SANTO INACIO CEP: 82.010-330
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3331-7668 Fax: (41)3331-7668 E-mail: comitadetica@uip.br

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciado por Decreto Presidencial de 07 de julho de 1997 - D.O.U nº 128, de 08 de julho de 1997. Seção 1, Página 14295.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **FERNANDO RICARDO LOPES SILVA**, CPF 618.797.203-10, aluno de Pós-Graduação do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade TUIUTI DO PARANÁ-UTP, sob a orientação da Prof.^a Dra. Maria Arlete Rosa, titular no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição, convidamos você, a participar de forma voluntária, de um estudo intitulado **AVALIAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO**. Este estudo é importante nas condições epistemológicas para proporcionar, com base no método científico, a análise de elementos avaliativos, ocorridos no contexto das práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos estudantes do 5º ano, do Ensino Fundamental, no ano de 2021, na rede municipal ludovicense, tendo como base a realidade vivenciada no Ensino Remoto.

Este documento, chamado **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**, visa a assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que ficará com você e outra que ficará comigo e com a Prof.^a Dra. Maria Arlete Rosa enquanto pesquisadores. Pedimos que leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se tiver perguntas antes ou mesmo depois de assinar o Termo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, você pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá qualquer tipo de penalização ou prejuízo se você não quiser participar ou se retirar sua autorização em qualquer momento, mesmo depois de iniciar sua participação na pesquisa.

Quanto a justificativa do estudo, convém salientar que diante de um contexto de Ensino Remoto vivenciado pelos docentes devido a grave crise sanitária ocorrida pela pandemia denominada covid-19. A ferramenta digital, em que muitos docentes precisam se apropriar considerando diferentes tecnologias necessita compreender a avaliação na prática pedagógica ocorrida neste contexto em São Luís do Maranhão.

- a) O objetivo desta pesquisa é compreender a avaliação na prática pedagógica no contexto do Ensino Remoto em escolas municipais de São Luís do Maranhão.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário comparecer na escola em que trabalha, Unidade de Educação Básica Prof.^a Camélia Costa Viveiros, na sala dos professores, no horário 17h, para uma entrevista o que levará aproximadamente 20 a 30 minutos.

utp.edu.br / 41 3331-7700



Universidade Tuiuti do Paraná

Constituída por Decreto Presidencial de 07 de julho de 1937 – D.O.U. nº 128, de 08 de julho de 1937, Seção 1, Página 14295.

c) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado ao cansaço, à emoção, nervosismo ou constrangimento durante a entrevista. Caso isso, ocorra, você possui a liberdade de suspender a entrevista; e se retirar, inclusive, da pesquisa.

d) Alguns riscos relacionados ao estudo podem causar cansaço ou aborrecimento em responder à entrevista; constrangimento ao se expor na entrevista, alteração de comportamento, medo de não saber responder, medo de ser identificado (a) e vergonha. Professor (a), caso sinta a necessidade de algum atendimento psicológico, poderá entrar em contato com a Clínica de Psicologia da UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ-UTP: RUA SYANEI ANTONIO RANGEL, Nº 238, SANTO INÁCIO, CURITIBA/PR. CONTATO (41) 3331-7808 (MILTON).

e) Os benefícios esperados com essa pesquisa são as possibilidades para o aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem nas escolas investigadas e como aparato teórico, no campo científico, poderá subsidiar outras pesquisas. Nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

utp.edu.br / 41 3331-7700

Campus Prof. Sybelle Lima Santos | Beltraria: Rua Sybelle A. Rangel Santos, 243 - Santo Inácio - 87010-330 - Curitiba - Paraná

Campus Bocachetti: Rua Cirilo Jaime Big, s/n Hangar 38 - Bocachetti - 82535-180 - Curitiba - Paraná

Campus Schaffer: Rua Padre Ludovico Brenny, 249 - Jardim Schaffer - 82100-200 - Curitiba - Paraná

Campus Marzagão: Rua José Miro, 179 - Marzagão - 81210-300 - Curitiba - Paraná

Página | 2



Universidade Tuiuti do Paraná

Constituída por Decreto Presidencial de 07 de julho de 1960 - D.O.U. nº 128, de 08 de julho de 1961 - Seção 1, Página 14205.

- f) O pesquisador FERNANDO RICARDO LOPES SILVA responsável por este estudo poderá ser localizado e-mail: determinado1977@gmail.com ou celular (98) 983062601 no horário comercial para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Todas essas informações para esclarecer eventuais dúvidas que possa ter e fornece-lhes as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- g) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas prof. * Dr.ª MARIA ARLETE ROSA. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**
- h) O material obtido questionário será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo, **dentro de 05 anos.**

Rúbricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

utp.edu.br / 41 3331-7700

Campus Prof. Sydney Lima Santos / Beltrão: Rua Sydney A, Rangel Santos, 243 - Santa Helena - 87010-330 - Curitiba - Paraná

Campus Bocacheri: Rua Cirilo Jaime Big, s/n Hanga 38 - Bocacheri - 82531-180 - Curitiba - Paraná

Campus Schaffler: Rua Padre Ludovico Brenny, 249 - Jardim Schaffler - 82100-200 - Curitiba - Paraná

Campus Mossungó: Rua José Manoel, 179 - Mossungó - 81210-300 - Curitiba - Paraná

Página | 3



Universidade Tuiuti do Paraná

Constituída por Decreto Presidencial de 07 de julho de 1997 - D.O.U. nº 118, de 08 de julho de 1997. Seção 1. Página 14285

- i) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código, ou serão apresentados apenas dados gerais de todos participantes da pesquisa.
- j) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo telefone (041) 3331-7668 / e-mail: comitedeetica@utp.br. Rua: Sídney A. Rangel Santos, 245, Sala 04 - Bloco PROPPE. Horário de atendimento das 13:30 às 17:30.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

utp.edu.br | 41 3331-7700

Campus Prof. Sídney Lima Santos / Belmar: Rua Sídney A. Rangel Santos, 245 - Santa Inês - 82110-330 - Curitiba - Paraná

Campus Bocachica: Rua Cristo Rei, 695 - Mangar. 10 - Bocachica - 82515-100 - Curitiba - Paraná

Campus Schaffner: Rua Padre Ludovico Bromberg, 249 - Jardim Schaffner - 82100-280 - Curitiba - Paraná

Campus Marumbi: Rua José Wilson, 176 - Marumbi - 81205-000 - Curitiba - Paraná

Página | 4

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS DAS PERGUNTAS PARA SEREM REALIZADAS COM OS PROFESSORES DO 5º ANO DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROFESSORA CAMÉLIA COSTA VIVEIROS, PROFESSOR CARLOS SAADS E LINDALVA TEOTONIA NUNES

Prezado(a) Professor(a),

A presente entrevista integra a pesquisa de Mestrado em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Arlete Rosa. O objetivo desta entrevista semiestruturada é reunir informações a respeito das avaliações nas práticas pedagógicas no contexto do Ensino Remoto de São Luís do Maranhão, referente ano letivo escolar 2021.

Considerando a contextualização avaliativa nas práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem realizado na sua atuação profissional, tendo como orientação principal o documento Avaliação da Aprendizagem no Período de Atividades Não Presenciais/2020, elaborado pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação).

Para isso desejaria poder contar com a sua participação, sua contribuição é de fundamental importância para o avanço dos estudos da temática. Agradeço antecipadamente a sua valiosa contribuição.

1. Características de perfil

Quando iniciou o magistério?: _____

Tempo de trabalho docente na atual instituição escolar: _____ ano(s) _____ mese(s)

Mora próximo da escola: () sim () não

Outra profissão: () sim, ligada à educação () sim, outro campo () não

Formação acadêmica: () pedagogia outra(s) graduação(es): _____

Formação inicial teve contato tema Avaliação: () sim () não

Experiência Profissional. Tempo de Trabalho

Como Professor

() - Educação Infantil – _____ anos.

() - Séries iniciais. Ens. Fundamental – _____ anos.

() - Séries Finais. Ens. Fundamental – _____ anos.

() - Ensino Médio – _____ anos.

Pós-Graduação

- () Especialização em _____ Ano de conclusão _____
- () Mestrado em _____ Ano de conclusão _____
- () Doutorado em _____ Ano de conclusão _____
- () Nenhum

Sobre a Formação continuada, participou de atividades com temática relacionada a Avaliação?

- () Curso(s) oferecido(s) pela Secretaria Municipal de Educação
- () Palestra(s)
- () Curso(s) de Extensão Universitária
- () Especialização(ões)
- () Congresso(s)
- () Outro(s). Qual(is)? _____

2. Com a utilização da **avaliação diagnóstica inicial** como identificou as aprendizagens consolidadas e não consolidadas, para a realização das intervenções adequadas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes?
3. Como foi a sua experiência com as atividades **síncronas** (modalidade onde o (a) professor (a) transmitirá ao vivo sua aula, através plataforma escolhida (Ex: Zoom)), e semanal/quinzenal para as **assíncronas** o (a) professor (a) disponibilizará o material (tarefas, questionários, textos, videos, links, etc referente cada componente curricular)?
4. Considerando o **SISLAME** que apresenta-se como uma ferramenta de acompanhamento avaliativo, registrando frequência escolar diária, atividades síncronas e assíncronas, notas das atividades avaliativas entre outros. Qual a sua opinião profissional sobre essa ferramenta?
5. A partir do **Conselho de Classe** realizado a cada período escolar, especialmente ao final do ano letivo, com a finalidade de analisar a situação do estudante no cenário pandêmico. Como foi sua atuação nesse cenário avaliativo?
6. No contexto do Ensino Remoto as **atividades avaliativas** proporcionaram a

seguinte reflexão: as atividades remotas devem ser pensadas como um diagnóstico e não como uma classificação, ou seja, as atividades avaliativas visam identificar as dificuldades dos estudantes. Qual o seu posicionamento sobre essa orientação avaliativa?

7. A **promoção** do estudante de acordo com o documento avaliativo da SEMED (Secretaria Municipal de Educação) seguiu a seguinte orientação: o cálculo da avaliação de cada período letivo por componente curricular será: nota mínima (7,0) + evidências de aprendizagem (0,0 a 3,0). Qual reflexão você faz com base nessa orientação considerando sua experiência avaliativa nesse período do Ensino Remoto?
8. O documento avaliativo disponibilizou uma **ficha Plano de Aula Quinzenal do Professor do Ensino Fundamental** (unidade temática, tema integrador, competências, materiais utilizados, objetivos, objeto de conhecimento, objetos específicos/conteúdos, habilidade, situações didáticas e avaliação), com a intencionalidade de ser utilizada em cada período do ano letivo. Relate como foi sua experiência com essa ficha.
9. O documento avaliativo disponibilizou uma **ficha Auto Avaliação do Estudante do Ensino Fundamental** (o que você aprendeu? O que foi mais difícil? O que você quer saber mais? O (A) estudante resolveu as atividades sozinho (a)? Precisou de ajuda? Teve dificuldades e não resolveu as atividades?), para ser aplicada mensalmente, sendo estendida também para os familiares do mesmo. Após o preenchimento dessa ficha qual foi o cenário apresentado na sua sala de aula?
10. O documento avaliativo disponibilizou uma **ficha de Acompanhamento da Aprendizagem dos Estudantes** (nome do estudante, critérios/níveis de presença, participação, resolução de atividades, clareza/compreensão do conteúdo, aplicação do conhecimento, observação sobre o estudante (dificuldades encontradas)), para ser aplicada ao final de cada período. Qual sua opinião sobre essa ficha com características de aspectos qualitativos?

11. Qual a sua avaliação sobre o **Ensino Remoto e as práticas avaliativas** considerando a rotina escolar, o horário das atividades pedagógicas, a regra disciplinar, a relação hierárquica entre a direção, o (a) coordenador (a) pedagógico (a) (professor (a) suporte pedagógico), o (a) aluno (a), o (a) funcionário (a) e demais membros da comunidade escolar na qual faz parte lecionando no 5º ano?

Dificuldade (s) / limite (s) / ponto (s) negativo (s):

Possibilidade (s) / ponto (s) positivo (s) / ponto (s) a melhorar / desafio (s):

APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA E AUTORIZAÇÃO

DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA E AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Declaro, conforme a Resolução CNS 466/2012 a fim de viabilizar a execução da pesquisa intitulada, AVALIAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO, sob a responsabilidade do pesquisador FERNANDO RICARDO LOPES SILVA, que a UEB _____, conta com toda a infraestrutura necessária para a realização e que o pesquisador acima citado está autorizado a utilizá-la, tão logo o projeto seja aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná.

De acordo e ciente,

SÃO LUÍS-MA, ____ de _____ de 20____.

Responsável pela escola (nome completo, assinatura e CPF) e Carimbo da Instituição onde será realizada a pesquisa

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA FOTOS E
FILMAGENS

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA FOTOS/FILMAGENS

Eu, _____, por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, permito que o pesquisador FERNANDO RICARDO LOPES SILVA, CPF: 618.797.203-10, RG: 000031339694-9 SSP/MA do Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, faça o uso de fotografias/filmagens da Unidade de Educação Básica _____, portadora no CNPJ _____. Autorizo que estas imagens sejam utilizadas para finalidades científicas, envolvendo discussões diagnósticas e de conduta, o que, dependendo do caso, pode fazer com que a instituição seja reconhecida. Este consentimento pode ser revogado, sem qualquer custo ou prejuízo à minha instituição, a meu pedido ou solicitação. Fui esclarecido de que não receberei nenhum ressarcimento ou pagamento pelo uso das minhas imagens e também compreendi que o pesquisador do Mestrado em Educação, que irá executar as atividades durante o processo de investigação, não terá qualquer tipo de ganhos financeiros com a exposição das imagens. Portanto, estou de acordo com a utilização destas imagens para finalidades científicas.

SÃO LUÍS-MA, ____ de _____ de 20 ____.

Responsável pela escola (nome completo, assinatura e CPF) e Carimbo da Instituição onde será realizada a pesquisa