

O processo de avaliação do ensino e da aprendizagem no contexto da COVID-19

The process of evaluating Teaching and Learning in the context of COVID-19

Eva Teresinha de Oliveira Boff

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
evaboff@unijui.edu.br

Alisson Vercelino Beerbaum

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
alisson.beerbaum@sou.unijui.edu.br

Resumo

A pandemia de COVID-19 teve grande impacto nos sistemas educacionais da maioria dos países. No Brasil, o Ministério da Educação, em acordo com o Conselho Nacional de Educação, instituiu a prerrogativa legal para estabelecimento do Ensino Remoto e, posteriormente, o Ensino-Híbrido, através de métodos de avaliação do ensino e da aprendizagem. O objetivo deste texto é investigar quais as compreensões que um grupo de professores, do Rio Grande do Sul, têm sobre processos avaliativos e como eles os desenvolveram neste contexto de COVID-19. Os dados foram obtidos por meio de questionários, respondido por 12 professores de educação básica. Os resultados mostram que houve repercussões positivas e negativas, muitas delas ainda não identificadas, e outras que representam desafios e oportunidades para os professores refletirem sobre o seu fazer pedagógico. Percebe-se que os processos de avaliação, quanto a natureza e seus instrumentos pouco se modificaram mantendo seu caráter classificatório e quantitativo.

Palavras chave: aprendizado on-line, avaliações on-line, pandemia de COVID-19, desafios e oportunidades

Abstract

The COVID-19 pandemic caused impact in the educational systems of most countries. In Brazil, the Ministry of Education according to the National Council for Education instituted the legal prerogative for the establishment of Remote Teaching, and later the Hybrid Teaching, through evaluation methodology for teaching and learning. The objective of this text is to investigate what are the comprehensions of a group of teachers from Rio Grande do Sul about evaluation processes and their development during the pandemic context. The data were obtained through questionnaire responded by 12 teachers in basic education. The results display both positive and negative repercussions, many unidentified, and many that represent challenges and opportunities for the teachers to reflect on their pedagogical action. It is

perceived that evaluation processes has not changed naturally or instrumentally, maintaining the classificatory and quantitative character.

Key words: online learning, online evaluation, COVID-19 pandemic, challenges and opportunities

Introdução

A pandemia de COVID-19 caracterizou um período de mudanças em todos os sistemas e níveis de ensino, mas a educação básica, especialmente a executada por redes públicas, foi afetada em maior extensão, fato que motivou estados e municípios a empreenderem um processo de avaliação a fim de mensurar os efeitos que tais mudanças impuseram à aprendizagem. Na rede estadual do Rio Grande do Sul, a avaliação diagnóstica foi desenvolvida sobre as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em 2.147 escolas, o que inclui cerca de 624 mil estudantes do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental e dos três anos do Ensino Médio. Os resultados mostram que 27% dos alunos do 5º ano estão abaixo da média em Língua Portuguesa, e 33% estão acima da média. Em Matemática, 43% estão abaixo da média, sendo que tal resultado é apresentado por 80% dos alunos do 9º ano e por 92% dos alunos do último ano do Ensino Médio, sendo que nesta seara, somente 4% se enquadram entre os níveis “adequado” e “avançado” (RIO GRANDE DO SUL, 2022).

Para contrapor tais resultados indesejados em relação à aprendizagem, o governo propôs aumentar a carga horária de componentes curriculares tidos como primordiais, a Língua Portuguesa e a Matemática, além de instituir políticas públicas como “Aprende Mais”, “Escolha Certa” e “Bolsa de Permanência”, que visam aumentar o tempo que o estudante passa na escola, ainda que mais tempo na escola não seja determinante da melhora da educação. Para Pasini (2020), e Pizarro e Lopes Junior (2017), esse tipo de avaliação é falho, pois avalia focos muito específicos da aprendizagem sobre duas áreas do conhecimento, sendo uma mensuração ínfima em relação às reais repercussões que o contexto pós-pandemia imprime às diversas vivências escolares e para além delas.

Isto significa dizer que um número tão grande de estudantes, ou ainda um estudante que seja, não pode ser avaliado sem antes ser conhecido individualmente, pois a complexidade social e cultural de cada sujeito deve ser considerada, ao mesmo tempo em que se deve evitar simplificações e categorizações no exercício de observar tais processos avaliativos para além de suas problemáticas e insuficiências, objetivando identificá-las e ultrapassá-las. No escopo das correntes críticas e pós-críticas do currículo, a avaliação deve ser contínua e desempenhada a fim de qualificar o processo de ensino-aprendizagem, um objetivo republicano constitucional. Portanto, neste texto busca-se conhecer: “Qual a compreensão que professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul têm sobre processos avaliativos e como eles os desenvolveram durante o período de pandemia de COVID-19 (2020-2021)?”.

Metodologia

O estudo foi empreendido no fim do segundo semestre de 2021, período no qual o convite para responder o questionário on-line foi direcionado a 60 professores de escolas de educação básica que aceitaram participar do projeto, fomentado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), intitulado “Processo interativo de formação docente no

contexto da educação básica: uma perspectiva emancipatória de currículo no ensino híbrido”. O projeto teve como foco o desenvolvimento de uma proposta pedagógica, denominada Situação de Estudo, com especial atenção aos professores da área de Ciências da Natureza e Matemática. O questionário respondido pelos professores teve a intenção de mapear algumas estratégias de ensino, utilizadas pelos professores, para o desenvolvimento das aulas de modo remoto e/ou híbridas, bem como a identificação dos desafios encontrados pelos docentes no período de pandemia. Além disso, nossa intencionalidade foi identificar temáticas relevantes socialmente, para a produção de material didático visando o desenvolvimento de propostas inovadoras no espaço real de sala de aula, tanto na forma híbrida (remota e presencial) quanto no retorno das aulas de modo presencial. O questionário, estruturou-se em 5 perguntas objetivas relacionadas a caracterização profissional e 10 perguntas dissertativas acerca da experiência individual sobre a avaliação do processo de ensino e aprendizagem no período de 2020 a 2021.

No entanto, neste artigo além dos dados sócio demográficos, focamos nas respostas relativas as questões de avaliação, já que foi um dos grandes desafios enfrentados pelos professores de Ciências da Natureza e matemática, tais como: Defina e caracterize o que você entende por "avaliação" no contexto de sua prática na educação básica. Quais as maiores dificuldades apresentados pelos seus alunos no período de COVID-19? Como foi realizada a avaliação do processo de ensino e aprendizagem no período de COVID-19? A sua instituição/rede de ensino já proporcionou cursos de formação continuada destinados ao processo de avaliação? Caso tenha, quanto contribuíram na qualificação de sua prática?

Cabe destacar que este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa na Universidade à qual os autores estão vinculados (Protocolo nº 2260474) e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para preservar a identidade dos sujeitos os professores foram identificados com a letra “P”, seguida de numeração (P1, P2, ... P12).

A pesquisa é qualitativa cuja análise tem como base os argumentos de Moraes e Galiuzzi (2020), visto que permite a realização de um movimento fenomenológico e hermenêutico visando a descrição detalhada e a subsequente interpretação ampla do objeto de pesquisa em busca de compreensões mais complexas acerca dos fenômenos e dos discursos que permeiam a caracterização de tal objeto. No mesmo sentido é a proposta de Moraes (2003, p. 192), autor para o qual a análise textual discursiva é uma “construção de compreensão” embasada sobre três elementos sequenciais: a desconstrução do corpus (desmembramento do objeto), a unitarização (estabelecimento de relações entre as partes do objeto) e a categorização (constituição da nova compreensão sobre o objeto). Já o caráter qualitativo se refere à busca pela percepção das subjetividades dos participantes, buscando identificar suas relações contextuais sociais e culturais, fatores estes que não podem ser expressos numericamente, mas que permitem compreensões mais amplas sobre os significados produzidos por eles (MORAES, 2003).

Resultados e Discussões

O grupo de professores participantes apresenta características diversas, pois, quanto à natureza da instituição de ensino em que trabalham, 6 são da rede estadual (50%), 5 são da rede municipal ($\approx 41,67\%$), e 1 atua em rede privada de ensino ($\approx 8,33\%$); quanto à formação acadêmica, 4 dos entrevistados concluíram o mestrado ($\approx 33,33\%$), 3 concluíram apenas a graduação ($\approx 33,33\%$), 1 concluiu o doutorado ($\approx 8,33\%$) e outros 3 concluíram apenas alguma especialização lato sensu (25%). Todos os entrevistados lecionam há pelo menos dois

anos, sendo que metade deles já leciona há cerca de 6 a 15 anos, e suas áreas são Matemática (3, 25%), Geografia (2, ≈ 16,67%), Língua Portuguesa (2, ≈ 16,67%), Pedagogia (2, ≈ 16,67%), Física (1, ≈ 8,33%), Língua Inglesa (1, ≈ 8,33%) e Química (1, ≈ 8,33%).

Avaliação sem ação: uma recontextualização da perspectiva tradicional curricular

A compreensão dos processos avaliativos como instrumentos de qualificação do processo de ensino-aprendizagem é evidente no grupo de professores entrevistados, tendo sido citadas a necessidade de continuidade, bem como a reflexão sobre a ação do estudante no ambiente escolar. A continuidade da avaliação é considerada relevante para identificar as competências adquiridas pelos estudantes tanto quanto para analisar criticamente o desempenho das práticas pedagógicas executadas, ou seja, uma concepção que articula elementos de dois modelos distintos de avaliação, os que visam a formação e os que visam o diagnóstico. Este último, apesar de indispensável para a identificação de dificuldades da aprendizagem, é insuficiente de forma isolada, pois não acarreta soluções para os problemas que aponta (MACEDO, 2005), como se observa nas respostas dos professores ao questionário:

A avaliação é um Feedback da minha atuação como docente é do protagonismo dos alunos (P3); Acompanhamento e monitoramento do processo de aprendizagem (P4); (Processo pelo qual mensura-se a compreensão e entendimento dos discentes referente a diferentes objetos do conhecimento e habilidades/competências. É um processo contínuo no trabalho do discente para observar o entendimento e progressão e me auto avaliar (P5); Avaliação é um processo contínuo e formativo, que acontece em diferentes momentos do ano letivo. Não deve ser resumido a um instrumento de avaliação, como a prova, por exemplo (P8); Necessária. Auxilia para perceber as falhas existentes!! (P10); A avaliação constitui parte importante do processo de ensino e aprendizagem. É por meio da avaliação que podemos acompanhar as construções e elaborações dos alunos e das metodologias utilizadas (P11).

Para Macedo (2005), o processo avaliativo diagnóstico é inspirado pela medicina tradicional, ciência que implementou o diagnóstico de forma isolada em relação ao tratamento, o que é controverso, visto que a relação entre os dois se caracteriza, segundo o autor, pela ação, e não pela existência. Neste sentido os argumentos docentes manifestam a importância da avaliação como modo de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, bem como suas práticas pedagógicas. Embora não sejam apontadas perspectivas de ações que possam melhorar a aprendizagem, alguns salientam a reflexão sobre a própria atuação docente e como processo formativo. Macedo (2005) aponta que ao diagnóstico são inerentes dois escopos interdependentes como causa e efeito, o que não ocorre na realidade em que o insucesso dos estudantes é justificado por notas baixas, ausência de critérios, descumprimento de regras, etc., sem enfrentar objetivamente as causas de tal insucesso.

Todas as formas de avaliação (educacional, formativa, mediadora) são concepções que instrumentalizam um fator de redirecionamento do processo de ensino-aprendizagem, ainda que isto não tenha sido referido por nenhum dos professores entrevistados, apesar de citarem, eventualmente, a questão da autoavaliação. Ao escrutinar as respostas dos professores, foram buscados termos como reorientação, redirecionamento, retomada, e outros neste sentido, para identificar as posições que pudessem ter sido tomadas frente ao diagnóstico das problemáticas educacionais, mas o diagnóstico na presente escrita se identifica pela ausência de ação diante

do observado, como anteriormente descrito. Além disso, 4 dos participantes (≈33,33%) compreendem avaliação como mecanismo de verificação da aprendizagem do aluno e não como momento de análise das práticas pedagógicas:

Reconhecer em que etapa de aprendizagem o nosso educando se encontra, entendendo ele como um ser individual e que não pode ser colocado no mesmo nível de toda a turma (P2); Avaliação é uma forma de verificar o entendimento do conteúdo por parte do aluno e validar ou não as práticas aplicadas pelo professor (P6); Avaliação é a verificação do quanto o aluno se apropriou dos conceitos previstos curricularmente para o ano em que ele está no percurso da educação básica (P7); É verificar se o aluno está apto para o próximo ano do processo de escolarização (P9).

Entende-se que a avaliação precisa ser considerada em visão ampliada, para além do foco de aprendizagem, pois esta também depende dos modos de ensinar e aprender. Teixeira e Nunes (2008), chamam atenção sobre os resultados de aparências, sem tratar dos problemas mais evidentes da aprendizagem, que buscam cumprir apenas expectativas imediatistas das searas políticas e econômicas, perpetuando a seletividade da sociedade. Tal conjunto de interesses externos interferem no impedimento de que a educação se torne de fato crítica e emancipadora. Pasini (2020) afirmam que está muito presente nas políticas educacionais brasileiras o limite dos meios e os objetivos dos processos avaliativos. Assim, o discurso que se impõe no ambiente escolar é hegemonicamente relacionado à avaliação classificatória, tanto pela ação rígida e uniformizadora da administração escolar, quanto pelas expectativas familiares acerca das notas obtidas pelos estudantes. Os professores argumentam que não tem autonomia nas avaliações, pois existem exigências internas ao ambiente escolar e bem como implicações externas, conforme expresso a seguir:

A grande verdade que não só a Instituição nos impede de avaliarmos como queremos em nosso componente, mas os colegas professores, bem como os pais querem saber da "nota" propriamente dita e, essa tem que estar "acima da média", embora as disciplinas não contemplem as habilidades e competências de cada um. Uma pena (P2); Em partes a burocracia é muito grande, tomando muito tempo(P4); Na maioria das vezes fazem com que o profissional tenha de seguir processos já delimitados onde o mesmo precisa "encaixar-se" no que foi preestabelecido (P5); Sim. Por algumas razões. 1. Os sistemas estaduais exigem a quantificação do desempenho (1-10) então temos que seguir; 2. As tratativas da coordenação pedagógica junto a direção que estabelecem a obrigatoriedade de certas ferramentas de avaliação (no meu caso 1 trabalho, 2 testes e 1 prova no final de cada trimestre); trabalhos na minha área são complicados, pois os pais querem ver a NOTA e o caderno cheio! 3. Devido às turmas cheias, não temos como realizar uma reflexão sobre a forma/caminho que o aluno responde às questões, muitas vezes para não levarmos trabalho para casa, optamos por questões objetivas (P7).

Portanto, a avaliação acaba tendo, para os estudantes, um caráter punitivo, que não inspira qualquer senso de autoavaliação, nem de crítica e nem de compreensão de si mesmo em um processo qualificatório de ensino-aprendizagem, como expresso a seguir:

Tem medo por não compreender esse processo, não estudam ou realizam eles com comprometimento para ampliar conhecimentos (P1); Um stress contínuo, desenvolvendo crises de ansiedade e pânico, pois a grande maioria tem dificuldades na área das exatas e biológicas, porém não podem imaginar

ficar em "exame" ou ficar abaixo da média. Triste realidade que coloca o aluno que tem um baita desempenho na redação, em crises de identidade por se achar muito "burro" em matemática, por exemplo (P2); Os mesmos não estão mais acostumados com o ensino (P3); Entendem como uma cobrança e não como análise do processo (P4); Punitiva, seja pela pressão familiar, seja pela "cisma" de alguns professores (P7).

Também se observa que os traumas impelidos aos estudantes pelos processos avaliativos se intensificaram durante o período de predominância do ensino remoto, recrudescendo o papel dos processos avaliativos no cotidiano curricular. Neste sentido, o isolamento ao qual os estudantes foram obrigados, em função da pandemia, prejudicou a sociabilidade, o que também é parte da avaliação, visto que esta exige conhecimento e compreensões interpessoais. Quanto a isto, as maiores dificuldades apontadas se resumem no seguinte:

Acesso ao sistema online, suporte familiar, dedicação e entrega das atividades (P1); Nesse período o relato da maioria deles era que não conseguiam ficar atentos a tela do computador e por isso se dispersaram com muita facilidade, além do medo e do luto em alguns casos (P2); Falta de concentração (P3); Foco e empenho no estudo (P4); Falta de autonomia. Não conseguem/sabem estudar. Principalmente no ensino fundamental. Houve questões particulares também como falta de recursos como sala de estudo adequada em casa, computador, celular, Tablet (P7); Realizar as atividades remotas (P8); Não conseguiam acompanhar muitas vezes pela qualidade quanto a infraestrutura em casa. Mas também muitos que tinham condições não tinham apoio da família. E acabavam não focando. Desorganizaram-se. Alguns nem caderno tinham porque já não tinham que sair para a escola (P9); Recursos tecnológicos/falta de interesse (P10).

A educação como a conhecemos tem como característica intrínseca a execução de processos avaliativos que se apresentam na forma de provas cujos resultados são expressos em somatórias quantitativas que conferem notas ao desempenho dos estudantes. Isto se reflete nas pesquisas sobre a realidade das avaliações nas escolas realizadas por Freitas (1995, p. 143), as quais afirmam que estudantes, professores, familiares e administradores, enquanto atores da educação, centralizam as atenções sobre as notas resultantes das avaliações como fator primordial para mensurar o desempenho escolar. Entretanto, tal viés estatístico ocorre de forma independente em relação ao processo de aprendizagem, e até mesmo subordinando-o, pois a excelência escolar expressa em notas é uma “construção intelectual, cultural, social” estabelecida (PERRENOUD; THURLER, 2009, p. 17), ainda que seja também uma “construção artesanal”, em vista de ser resultado das ações de múltiplos atores sociais.

Compreendendo a execução tradicional dos processos avaliativos nas escolas, Sacristán (2000) afirma que a coleta de informações sobre os estudantes realizada tanto formalmente quanto informalmente e centralizada no juízo do professor é refinada em seleções e elaborações que pretendem extrair um status sobre o aproveitamento que o estudante tem do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, os dados obtidos sofrerão, inevitavelmente, inferência das ponderações feitas pelo próprio professor como sujeito em si, fator que, para Camargo (1997), desvela a insuficiência desse tipo de processo avaliativo em vista da relevância dos resultados almejados. Isto é perceptível nos argumentos dos professores entrevistados a respeito do que seus estudantes pensam e dizem das avaliações, as quais são tidas negativamente em vista de representarem a ocasião de se reproduzir elementos previamente memorizados em um instrumento único a partir do qual se produzirá uma nota numérica que, por sua vez, classificará

o sujeito como aprovado ou reprovado.

Segundo Camargo (1997), os procedimentos avaliativos são elementos articuladores das percepções e das concepções que os estudantes estabelecerão sobre suas realidades de vida, e os condicionam, enquanto sujeitos, a buscar formas de transpor obstáculos da mesma forma que buscam aprovação em uma prova escolar, pelos métodos mais simplificados. Estes, sendo procedimentos estranhos à estrutura do pensamento, tornam-se concorrentes da aprendizagem real, contribuindo para a alienação dos sujeitos quanto à própria aprendizagem, o que na prática quer dizer desenvolver cidadãos passivos em relação ao conhecimento, incapazes de articulações críticas complexas e com inevitável neutralidade diante de fatos controversos. Logo, segundo o autor supracitado, os processos avaliativos como o conhecemos são inevitavelmente alienantes e hierarquizantes que contribuem para a redução da autoestima tanto em relação à educação quanto à própria vida em sociedade (CAMARGO, 1997).

O distanciamento entre teoria e prática

O ensino on-line também representou uma novidade desafiadora para os professores, fato que motivou a busca por compreensão acerca da relação entre o conhecimento teórico que os professores participantes apresentaram acerca dos processos avaliativos e as suas respectivas práticas, sendo os resultados representativos de que as avaliações empreendidas são as mais tradicionais reconhecíveis na educação brasileira, as provas periódicas. Ao final do bimestre ou trimestre, as provas são o instrumento de avaliação mais utilizado pelos professores que responderam o questionário, ao passo que a avaliação entre pares e o estudo de caso são parcamente desenvolvidos. Chama atenção nas respostas o fato de que os processos avaliativos mais relacionados com as condições do ensino remoto não são mais citados pelos professores participantes, mesmo após mais de dois anos do contexto pandêmico, gerando o questionamento do porquê de as formas tradicionais de avaliação terem prevalecido. Além disso, avaliações on-line, produção audiovisual, resumos e seminários são empreendidos de forma mediana em relação ao conjunto de processos, conforme Tabela 1.

Tabela 1: Instrumentos de avaliação indicados pelos professores participantes da pesquisa.



Instrumento de Avaliação	Não Utilizo	Raramente	Pouco	Recorrentemente
Atividade de múltipla escola	0 (0,00%)	2 (16,6%)	4 (33,3%)	6 (50%)
Resposta construída	5 (41,6%)	1 (8,3%)	1 (8,3%)	5 (41,6%)
Atividades para casa (tema)	2 (16,6%)	2 (16,6%)	4 (33,3%)	4 (33,3%)
Autoavaliação	4 (33,3%)	4 (33,3%)	2 (16,6%)	2 (16,6%)
Avaliação entre pares	8 (66,67%)	1 (8,3%)	3 (25%)	0 (0,00%)
Avaliações online	6 (50%)	3 (25%)	3 (25%)	0 (0,00%)
Estudos de caso	8 (66,67%)	4 (33,3%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
Exames avaliativos escritos ao final de um período escolar	0 (0,00%)	1 (8,3%)	2 (16,6%)	9 (75,00%)
Junção de uma ou mais atividades trabalhadas pelo professor	1 (8,3%)	5 (41,6%)	4 (33,3%)	2 (16,6%)
Listas de exercícios	1 (8,3%)	5 (41,6%)	4 (33,3%)	2 (16,6%)
Observação de desempenho	6 (0,00%)	6 (50%)	2 (16,6%)	4 (33,3%)
Produções audiovisuais	4 (50,00%)	3 (25%)	2 (16,6%)	1 (8,3%)
Produções coletivas e individuais de trabalhos e pesquisas.	4 (33,3%)	1 (8,3%)	5 (41,6%)	2 (16,6%)
Produções orais	4 (33,3%)	5 (41,6%)	1 (8,3%)	2 (16,6%)
Questionários	5 (41,6%)	3 (25%)	3 (25%)	1 (8,3%)
Relatórios	5 (41,6%)	3 (25%)	3 (25%)	1 (8,3%)
Resumos dos conteúdos trabalhados	6 (50%)	1 (8,3%)	3 (25%)	2 (16,6%)
Seminários	6 (50%)	1 (8,3%)	3 (25%)	2 (16,6%)
Testes rápidos e/ou trabalhos simples durante ou ao final das aulas	5 (41,6%)	3 (25%)	2 (16,6%)	2 (16,6%)

Fonte: Os autores.

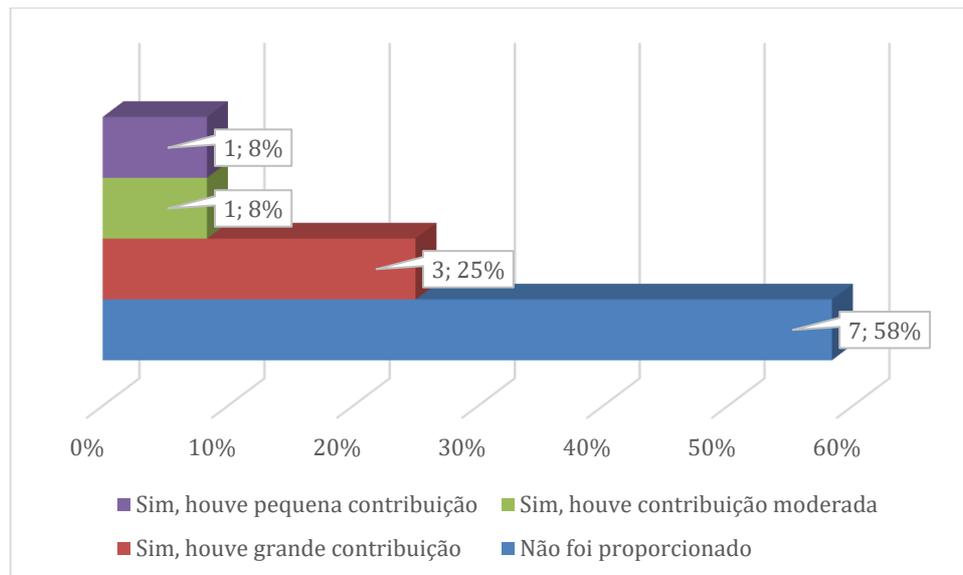
Sobre o desenvolvimento das avaliações no período, se destaca:

Através da entrega de atividades, pesquisa e avaliação específica (P1); Foi on-line e com provas prontas pela Plataforma que a escola era conveniada. O que se apresentou depois, foi bem diferente, alunos com bastante déficit e falta de base em coisas simples e primordiais (P2); A orientação que tivemos era se o aluno participou nem que fosse 2min de um Google Meet. Deveria ser aprovado. Não que eu queira aprovar ou reprovar, mas a forma, demandas contraditórias, comprovantes e comprovantes, orientações para darmos quantidade X de atividades no mês, etc. Os alunos sabiam disso, logo poucos mantiveram o interesse (P7); A avaliação foi realizada considerando as devoluções das atividades remotas (P8); Por participação. Valorizando trabalhos realizados (P9); Avaliações escritas, a partir das atividades realizadas, poucos alunos faziam. A avaliação foi limitada e entendo que da forma como ocorreu praticamente não se tem como afirmar muito sobre os seus resultados (P11).

Neste sentido, é possível compreender que as avaliações empreendidas durante o período de referência não priorizaram mensurar o ensino e a aprendizagem, mas sim manter os estudantes

frequentando as aulas no “novo ambiente escolar remoto”, em virtude da preocupação governamental em relação à evasão escolar e às taxas de reprovação inevitáveis com a inserção de novas dificuldades. Além disso, os professores também expressaram a insuficiência de políticas de formação profissional para atuação em condições de ensino remoto a partir da pergunta “A sua instituição/rede de ensino já proporcionou cursos de formação continuada destinados ao processo de avaliação? Caso tenha, quanto contribuíram na qualificação de sua prática?”.

Gráfico 1: Formação continuada sobre processos avaliativos no período de pandemia.



Fonte: Os autores.

Aqui, é perceptível que a maior parte dos professores não foram beneficiados por qualificação metodológica direcionada para o contexto educacional do período, o qual exigia novas formas de avaliação, e mesmo os professores que afirmaram terem recebido orientações metodológicas apontam que foram pouco contributivas, com exceção de um único professor de uma rede privada de ensino, o qual caracterizou como de boa qualidade a formação continuada que lhe foi oportunizada. Tal discrepância entre os ensinos de escopos público e privado é objeto de extensas análises na literatura técnica, os quais conjecturam prejuízos à geração de estudantes que obtiveram educação formal em redes públicas durante o período pandêmico. Tal formação continuada teria sido de grande importância, visto que dela decorrem os instrumentos de avaliação que permitirão ao professor perceber se o aluno aprendeu o necessário para ser aprovado e concluir o ano que cursa, passando para a próxima etapa do ensino.

Outros questionamentos surgem a partir das respostas a questões anteriores, evidenciando a importância de se avaliar criticamente e contextualizadamente os processos avaliativos, especialmente em relação aos atores sociais envolvidos, os quais foram privados do convívio social, que é uma prerrogativa da escola e do acompanhamento individualizado que os professores devem realizar sobre os estudantes, restando as relações entre tais atores sociais fragilizados. Quanto a isso, Caldeira (2013) afirma que o cotidiano escolar é repleto de eventos de significação ímpar para os atores sociais nele envolvidos, sendo de essencial importância para o desempenho da educação para além das adequações metodológicas que as avaliações exigirem. No mesmo sentido, Pizarro e Lopes Junior (2017) apontam que os instrumentos avaliativos que o professor empreende devem se coadunar às suas metodologias de ensino em

vista de possibilitar a aprendizagem, enfatizando a relevância da relação entre professor e estudante, da mesma forma que Aquino (1996) reflete sobre como tal relação interpessoal promove o posicionamento necessários dos sujeitos perante os conteúdos, as avaliações e as metodologias.

Caldeira (2013) não se furta de apontar, também, a importância das manifestações de afeto que se apresentam nas relações interpessoais no ambiente escolar para a eficácia da aprendizagem e para o desenvolvimento do professor em sua atividade profissional. A proximidade propiciada pelo ambiente escolar permite ao professor identificar as individualidades dos estudantes em relação à aprendizagem de cada um e buscar métodos específicos para superar as dificuldades apresentadas, além de qualificar o ensino como um todo. Em um período no qual isto não foi possível, os professores tiveram de perceber, como Schön (1997, p. 21) que em situações de conflito e desafio excepcionais, técnicas tradicionais não terão o mesmo efeito que em condições anteriores, “simplesmente não resolve problemas”. Isto exige que o professor seja capaz de analisar sua própria atuação e, para além disso, redirecioná-la de acordo com cada necessidade específica, a fim de que a aprendizagem seja sempre estimulante (BELOTTI; FARIA, 2010), e algumas respostas dos professores demonstram que houve interesse por orientações que modificassem a dinâmica dos processos avaliativos durante o período pandêmico:

Criar opções de avaliação interdisciplinar (P1); Aceitar a autoavaliação, a avaliação pelos pares (P2); Tornar os períodos maiores que bimestre para expressar os resultados (P4); Tornar a compreensão de que uma reprovação não é um ano que se perde, mas uma nova oportunidade (P7); Retirar a atribuição de notas aos alunos sem critérios bem definidos (P8); Aumentar a carga horária para planejarmos em nossa área e entre as áreas curriculares. A Avaliação deveria ser um conjunto pensando no desenvolvimento social e cognitivo do aluno (P9); Remover as progressões parciais (P12).

Para realizar uma avaliação interdisciplinar é necessário o desenvolvimento dos conteúdos escolares a partir de uma temática relevante socialmente, em que todos possam dialogar sobre o mesmo assunto sem perder de vista os conceitos disciplinares.

Conclusão

A partir das considerações apresentadas, resta a necessidade de reinvenção da educação a partir dos processos avaliativos, tendo em vista a imposição de limitações que foram experimentadas pelos atores sociais da educação, durante o período pandêmico, que evidenciou lacunas e incongruências do sistema educacional brasileiro. Neste sentido, é tarefa de todos, especialmente a área de ciências, refletir criticamente sobre as estratégias que podem ser desenvolvidas em diferentes realidades para atenuar os malefícios que as limitações impõem à educação. Com isso levar em consideração que os problemas escolares se estendem e se originam em diversos aspectos da vida, envolvendo questões sociais, culturais e psicológicas que podem ser tanto individuais quanto coletivas, e que não necessariamente dizem respeito aos conteúdos curriculares ou mesmo aos instrumentos de avaliação. Também, é importante destacar que as problemáticas decorrentes do período de isolamento social não dizem respeito apenas às questões de acesso tecnológico, mas também provém cumulativamente de lacunas que já estavam presentes no contexto da educação presencial anterior a 2020, como as

dificuldades de permanência e de êxito na escola.

Ainda que estejam sempre em discussão, é imperativo que em situações emergenciais como foi a pandemia de COVID-19, as políticas públicas de educação respondam de forma ágil às insurgentes necessidades em seus respectivos contextos, exigindo novos níveis de intensificação dos debates sobre tais temas e das buscas por estratégias eficazes de aprendizagem. Portanto, este artigo buscou também, promover um debate mais amplo e aprofundado sobre a utilização do ensino remoto, sobre situações emergenciais, adequações metodológicas, processos avaliativos, estratégias de formação continuada, além do papel da família no desempenho dos estudantes em relação à aprendizagem.

Agradecimentos

FAPERGS - Fundação de Amparo à pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul.

Referências

- AQUINO, Julio Gropa. **A relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional**. São Paulo: Summus, 1996.
- BELOTTI, Salua Helena Abdalla; FARIA, Moacir Alves de. Relação professor/aluno. **Saberes da Educação**, v. 1, n. 1, p. 1–12, 2010.
- CALDEIRA, Jeane dos Santos. Relação Professor-Aluno: uma reflexão sobre a importância da afetividade no processo de ensino aprendizagem. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação (XI EDUCERE)/II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (II SIRSSE)/do IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (IV SIPD)**. Curitiba: PUC-PR. [S. l.: s. n.], 2013.
- CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. **Revista da Faculdade de Educação**, [s. l.], v. 23, n. 1–2, p. 283–302, 1997.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.
- MACEDO, Lino. Dificuldades de Aprendizagem. 2005. In: MACEDO, Lino. (Orgs), **Ensaios Pedagógicos: como construir uma escola para todos**. Porto Alegre: Artmed, [s. l.], p. 91–102, 2005.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação (Bauru)**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 191–211, 2003.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (Bauru)**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 117–128, 2006.
- PASINI, Juliana Fatima Serraglio. As influências dos organismos internacionais nas políticas desenvolvidas no sistema educacional brasileiro e no estado do Paraná. **Educere et Educare**, [s. l.], v. 15, n. 35, p. 10, 2020.
- PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Artmed Editora, 2009.
- PIZARRO, Mariana Vaitiekunas; LOPES JUNIOR, Jair. Os sistemas de avaliação em larga

escala e seus resultados: o PISA e suas possíveis implicações para o ensino de ciências.
Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), [s. 1.], v. 19, n. 0, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. **Boletim pedagógico de avaliação da educação: SAERS 2022/**
Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Anual. Sumário
Executivo, 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática**. Porto Alegre:
Penso Editora, 2000.

SCHÖN, Donald. **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1997.

TEIXEIRA, J; NUNES, L. **Avaliação Escolar: da prática à teoria**. Rio de Janeiro: Wak,
2008.

