

SABERES-FAZERES MOBILIZADOS NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19

ANA RINÊLDA TARGINO ALVES

Mestranda em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE-CAA, anaalveslacerda@gmail.com;

LUCINALVA ANDRADE ATAÍDE DE ALMEIDA

Doutora e Professora Associada do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Lucinalva.almeida@ufpe.br;

CRISLAINY DE LIRA GONÇALVES

Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, crislainy67@gmail.com;

PRISCILA MARIA VIEIRA DOS SANTOS

Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, priscilamagalhaesufpe@gmail.com.

RESUMO

Este estudo buscou compreender como professores dos anos iniciais da educação básica mobilizam os saberes-fazerem em suas práticas avaliativas no contexto da pandemia covid-19. Para tanto, objetivamos identificar os saberes-fazerem mobilizados nas práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores dos anos iniciais da educação básica; e identificar em discursos as possíveis implicações que o contexto da pandemia produz em seus saberes-fazerem e em suas práticas avaliativas. A fim de dar conta dessa discussão, nos fundamentamos em autores que versam sobre avaliação como Méndez (2002), Marinho, Fernandes e Leite (2014), e dos saberes docentes como Tardif (2002; 2005), e Pimenta (1999). Em nosso percurso teórico-metodológico mobilizamos a Teoria do Discurso na perspectiva de Laclau e Mouffe (BURITY, 2014). Para obtenção de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas com duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Os resultados apontam que o contexto da pandemia tem apresentado desafios as práticas avaliativas das professoras, no entanto, essas possuem saberes-fazerem que possibilitam o enfrentamento das dificuldades que surgem no contexto das aulas remotas.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Saberes-fazerem; Práticas avaliativas.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem se constitui categoricamente um campo marcado por complexidades, disputas e negociações, seja nas tensões entre os contextos oficiais e os contextos das práticas, seja num domínio intrinsecamente pedagógico, por se apresentar como elemento que de alguma forma envolve, concilia e/ou articula os processos educativos, do/no início, meio e, o fim, um fim não como ponto final, não como algo pronto e acabado, mas enquanto recomeço.

Nesta linha, Marinho, Fernandes e Leite (2014), nos ajudam a entender que a avaliação assume papel estruturador dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como, das atividades dos alunos e dos professores, assim, a avaliação se configura em um processo que inserido em outros processo e é um sistema que está imbricado em outros sistemas. A avaliação também pode ser entendida como prática de articulação discursiva, cujos significados não são fixos, mas contingentes, e são definidos a partir das disputas por sua legitimação (BURITY, 2014).

Desse modo, o interesse pela avaliação da aprendizagem, as práticas avaliativas, e os saberes-fazeres se dá pela sua relação com os processos de ensino-aprendizagem, tendo por lente a concepção de que tais processos são delineados contingencialmente e que, portanto, agregam singularidades próprias dos sujeitos e dos contextos escolares em que se inserem. Neste sentido, colocar os saberes-fazeres docentes no âmbito da avaliação em relevo é pertinente e se justifica - mesmo sendo temas clássicos, ao longo dos anos, no contexto e nos textos acadêmicos – por se constituírem campos que estão envoltos em processos de tensões e disputas, políticas e teóricas, que evidenciam as fronteiras entre os sujeitos/atores, interesses e projetos formativos. Ainda mais tendo como cenário um contexto pandêmico.

Rumamos com intuito de romper com o entendimento do senso comum, onde avaliar “aparece como sinônimo de medida, de atribuição de um valor em forma de nota ou conceito [...] temos o compromisso de ir além do senso comum e não confundir avaliar com medir” (FERNANDES; FREITAS 2007, p. 19). De modo que, pensar uma avaliação das aprendizagens que intencione conhecer com o “objetivo fundamental de assegurar o processo formativo dos que participam do processo educativo” (MÉNDEZ, 2002, p. 82), parece ser um bom caminho a seguir nesse contexto de pandemia.

Entendemos com Saraiva e colaboradores (2020, p.2), que “a pandemia de COVID-19 irrompe de forma abrupta para nos lembrar da fragilidade humana”. Contudo, mesmo em meio a essa situação caótica, educar (não) é preciso”. O fechamento generalizado das escolas impôs desafios inéditos aos profissionais da educação, os quais, dois meses após a suspensão das aulas, ressignificaram seus saberes-fazer e iniciaram uma nova forma de ensino-aprendizagem, por meio de aulas remotas, possibilitadas através da tecnologia.

Entendemos que este contexto imposto pela Pandemia da COVID-19, traz para a avaliação da aprendizagem novos desafios. Concomitantemente, esse novo cenário também se apresenta enquanto possibilidade de efetivação de práticas avaliativas outras.

Assim, diante do exposto, nossa pesquisa buscou compreender como os professores dos anos iniciais da educação básica mobilizam os saberes-fazer em suas práticas avaliativas no contexto da Pandemia da COVID-19. Para tanto, objetivamos identificar os saberes-fazer mobilizados nas práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores dos anos iniciais da educação básica; e identificar nos discursos dos professores as possíveis implicações que o contexto da pandemia produz em seus saberes-fazer e em suas práticas avaliativas.

A partir dessas considerações iniciais, destacamos que o presente trabalho está organizado em três seções. Inicialmente, tecemos algumas reflexões acerca dos contextos de influência (BALL, 2002) que atravessam a avaliação no cenário educacional pandêmico e problematizamos os saberes-fazer docente enquanto construto articulador da relação teoria-prática. No segundo momento, apresentamos o percurso teórico-metodológico que orientou este estudo, no qual evidenciamos nossas abordagens, campo, sujeitos e procedimentos de coleta e tratamento dos dados. Na sequência, analisamos a pluralidade de saberes catalizadores dos fazer docentes e os desafios e as possibilidades profissionais emergidas no atual contexto pandêmico. Por fim, sintetizamos algumas considerações finais emergidas desse estudo.

2. CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19 E CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA QUE ATRAVESSAM A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Ao longo dos anos as concepções acerca da avaliação têm passado por alterações significativas que, segundo Marinho, Fernandes e Leite

(2014), são ocasionadas pela “evolução das políticas educacionais e dos papéis atribuídos ao currículo e à educação escolar”. Assim, um determinado sistema de avaliação se aplica a cada sociedade num dado momento de sua evolução, a fim de atender as “exigências político-educacionais emergentes nesse dado momento” (p 151).

Nessa direção, para problematizarmos a avaliação e os desdobramentos das práticas avaliativas estão sendo articuladas nos dias correntes é indispensável analisamos os contextos de influência local-global (BALL, 2001). Assim, precisamos contextualizar alguns aspectos do cenário atual, que vem influenciando e modificando as formas de organização da sociedade nas esferas - social, cultural, econômica, política.

Visto que, vivemos um momento inédito e muito difícil na história humana, período tenso e singular, o qual impôs mudanças radicais a todos os aspectos da vida individual e coletiva frente a necessidade de “confinamento da vida cotidiana, a delimitação sanitária das relações interpessoais, a interrupção das atividades econômicas e culturais, a suspensão do lazer, a remodelação do curso da educação”. Coadunamos com a análise de que não foram apenas os aspectos e as atividades da vida cotidiana que mudaram. “A vida humana mudou” (CHIZZOTI; ALMEIDA, 2020, p. 473).

O contexto da Pandemia da COVID-19, portanto, se configura uma crise que afeta profundamente todos os segmentos da sociedade, como o campo da educação que não ficou isento de suas implicações, já que a vida escolar foi também interrompida. O fechamento generalizado das escolas impôs desafios inéditos aos profissionais da educação, que foram levados a mobilizar seus saberes-fazer e iniciar uma nova forma de ensino-aprendizagem, por meio de aulas remotas.

Em meio a essa conjuntura, já bem delicada e complexa, percebemos que a crise gerada no contexto da pandemia se soma a outras tantas no campo da educação. Pois, é sabido que esse campo tem enfrentado avanços e retrocessos ao longo dos anos. O contexto pandêmico não apenas agrava o cenário instável da educação, mas evidencia as fissuras existentes, ou seja, torna explícita as lacunas existentes na área, principalmente ao que se refere ao baixo investimento financeiro, percebido seja nas estruturas físicas das escolas - das condições sanitárias ao acesso às tecnologias - seja a formação dos profissionais desse espaço.

As crises que a educação vem enfrentando, ao longo dos anos, em um contexto mais amplo, podemos referenciar a influência de uma agenda internacional vinculada à lógica de mercado, em outras palavras,

políticas globais que se posicionam na tentativa de resolver os problemas da educação, mas se baseiam em um projeto neoliberal voltado para o atendimento das necessidades do mercado. Também é possível apontar as políticas educacionais materializadas na descontinuidade e ruptura, onde uma nova política surge a partir da “ineficácia” de políticas anteriores. Bem como, é possível mencionar, políticas de financiamento que subtraem os investimentos das instituições públicas em favorecimento de instituições privadas (ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013; MELO, 2019).

Não podemos deixar de mencionar que, os grupos políticos com discursos neoconservadores em ascensão no Brasil, defendem em suas pautas esses pontos, os quais, aqui colocamos enquanto crises enfrentadas no campo da educação. Este é o contexto, no qual os professores/as estão inseridos e, precisam mobilizar seus saberes-fazer.

Assim, mudanças que acontecem no chão da escola são arquitetadas/pensadas em um plano macro, através de políticas públicas, sociais e educacionais. De igual modo, as mudanças – que tentam fixar, deslocar, demandar, ressignificar o lugar, o sentido e ou papel da escola – acompanham as mudanças políticas, econômicas e socioculturais. As quais, são observadas, percebidas e sistematizadas no campo teórico, e repercutem no processo educativo, alcançando o currículo, o planejamento, os métodos de ensino, a aprendizagem os saberes-fazer e a avaliação.

Diante do exposto, percebemos que a avaliação está envolvida neste contexto tecido socialmente, o qual explicita diferentes visões de mundo e de escola. Esta última, enquanto instituição assume uma função social específica, mas fortemente influenciada pelo modelo de sociedade vigente, pois, como assegura Freitas (2009, p. 18), “a escola encarna funções sociais que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida”.

Assim, ao tratarmos sobre a avaliação da aprendizagem, e nesta as práticas avaliativas, as contextualizamos e vinculamos a um contexto global. Ball (2001) nos ajuda a compreender melhor esse processo, no qual, a globalização mesmo sendo um fenômeno mundial é incorporada por cada nação de maneira diferente.

De modo que, mesmo influenciando os contextos locais, a globalidade respectivamente incorpora as influências dos espaços locais. Assim, ocorre um entrelaçamento entre os âmbitos locais e globais, essa combinação, complexa e dinâmica entre os contextos passa a não permitir dicotomizar as interpretações do que é tido como local ou global (ALMEIDA; SILVA, 2014).

3. SABERES-FAZERES UMA CONSTRUÇÃO EM TORNO DAS RELAÇÕES ENTRE TEORIAS E PRÁTICA

Consideramos imperativo refletirmos acerca dos conhecimentos relativos aos saberes e fazeres do ser professor. Sabendo que esses saberes-fazer-se constituem em campo analítico abundante de trabalhos científicos¹ produzidos nas últimas quatro décadas, não pretendemos esgotar o universo de produções em torno desse objeto de estudo.

Inicialmente, nos aproximamos da literatura pedagógica que versa sobre os saberes docentes, evidenciamos a partir de Tardif (2002), que o termo saberes foi inserido no campo educacional a fim de caracterizar ideias, pensamentos, juízos, argumentos e discursos que correspondem a certas prescrições da racionalidade. Essa racionalidade está presente quando há consciência da ação exercida. Nas palavras do autor, isso se dá quando o “sujeito é capaz de justificar a sua ação por meio de razões, procedimentos ou discursos” (TARDIF, 2002, p. 199).

Tardif se vincula a uma concepção, acerca dos saberes base para o ensino, em um sentido mais amplo, em que se “designa o conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar” (TARDIF, 2002, p. 60). Saberes que servem de base para o ensino e, procedem de lugares e momentos diferentes, como a formação dos professores; currículo e socialização escolar; experiência profissional/cultural/pessoal. De modo que, “os saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provém, de uma maneira ou outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias” (TARDIF, 2002, p. 58).

Nesse sentido, os saberes são plurais, diversificados, articulados, heterogêneos, contextualizados, pois fazem emergir, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações de um saber-ser e de um saber-fazer diverso. Segundo Tardif (2002), a ideia é que os saberes não são inatos, uma vez que são produzidos pela/na socialização e concretizado na ação.

1 Aqui temos, como exemplo, algumas pesquisas que caminharam no sentido de compreender o panorama da utilização dos saberes docentes e suas diversas tipologias - Neto e Costa (2016), analisam quais autores são recorrentes nos trabalhos que tratam da temática dos saberes docentes, a quais eixos temáticos essas pesquisas estão sendo direcionadas, bem como quais contribuições desses autores vêm sendo utilizadas; Nunes (2001), traz os saberes docentes ante o processo de formação de professores, Borges (2001) transita, além dos saberes docentes, por diversos outros eixos temáticos.

Entendemos que, as práticas dos professores são possibilidades para a elaboração da teoria, que fazem emergir práticas diferentes. Esses saberes produzidos na/da prática dos professores representam, além de uma síntese de outros saberes docentes, a compreensão de serem os professores sujeitos produtores de conhecimento, não meros receptores e transmissores.

Nas práticas cotidianas de professores estão presentes “elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas”, bem com, “as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente” (PIMENTA, 1999, p. 27).

Diante do exposto, percebemos que, o apanhado de saberes docentes ou saberes de professores, sejam eles, saberes advindos da formação, do conhecimento científico, do currículo, da experiência pessoal ou profissional, todos se encontram nas práticas cotidianas dos professores, ou seja, em seus fazeres. Deste modo, seguiremos com o entendimento de que os saberes-fazeres do/a professor/a sintetizam os saberes plurais, pois se constituem deles.

Assim, munidos de teorias-práticas, ou seja, por seus saberes-fazeres inacabados e contingentes, os professores interpretam e atribuem sentidos e significados à avaliação das aprendizagens, produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação e de suas próprias práticas avaliativas.

Pensamos que professores por meio de seus saberes-fazeres podem assumir um papel relevante nos períodos de crise e de mudança. Pois, diante de momentos adversos, onde não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional, emerge as possibilidades de ressignificação. De acordo com Nóvoa (1997, p.27), “é preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades”. No contexto da pandemia, a crise pode ser percebida como fronteira permeada por tensões, onde de um lado estão as adversidades, as perdas; do outro encontramos as possibilidades para o novo ou para o diferente, para a inventividade.

4. CAMINHO METODOLÓGICO

Nos inserimos no campo das pesquisas em educação, enquanto território de construção e socialização de conhecimentos, compreendendo

a pesquisa como “ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa” (2002, p. 9).

No âmbito do campo da pesquisa educacional, elegemos enquanto objeto de estudo a avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas, objetivando analisar os saberes-fazeres mobilizados pelos professores dos anos iniciais da educação básica em suas práticas avaliativas no contexto da Pandemia COVID-19.

Com relação ao nosso campo de pesquisa, este está delimitado (ANDRADE, 2006) no recorte espacial da região do agreste pernambucano, especificamente o município de Caruaru e cidades circunvizinhas, tendo por ênfase escolas públicas municipais que possuem professores do Ensino Fundamental anos iniciais.

Os critérios utilizados para a seleção dos participantes de nossa pesquisa, foram orientados por nossos objetivos de pesquisa: professores/as, estudantes ou egressos/as do curso de Pedagogia que atuem em escolas públicas municipais, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nossas participantes da pesquisa foram duas professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais, uma na área campesina do município de São Caetano, a outra na área urbana do município de Caruaru.

Realizamos entrevistas semiestruturadas com as professoras, que aconteceram por meio dos serviços de comunicação por vídeo do Google Meet. Os áudios das entrevistas foram gravados, os quais foram transcritos integralmente para análise.

Sustentando um posicionamento ético, utilizamos nomes fictícios como forma de proteger a identidade de nossas participantes, pois compreendemos que as professoras não terão controle sobre a disseminação e as interpretações dos produtos de seus discursos. Desse modo, as nomeamos de Liberdade e Esperança. A escolha desses nomes se faz tendo em vista homenagear Paulo Freire, que tanto contribuiu com o campo da Educação, e, em seus escritos defendia uma educação libertadora, um esperar que se mobilize para a ação.

Para o tratamento, a análise e a discussão dos dados da pesquisa buscamos tecer um diálogo com a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau (BURITY, 2014), em que, percebe o discurso enquanto fala, mas também enquanto prática. Estamos cientes de que essa escolha se configura como desafio teórico-metodológico, já que, a teoria do discurso não atua enquanto métodos ou técnicas. Gatti (2007, p 57), nos encoraja quando aponta que “pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos

e não fabricar análises segundo determinados formatos”. Mesmo a teoria do discurso não atuando enquanto métodos ou técnicas, as categorias discurso, sentidos, articulação, entre outras, trabalhadas por Laclau, permitem um diálogo com a nossa temática.

5. SABERES PLURAIS CATALIZADORES DE FAZERES SIGNIFICATIVOS

Os saberes advindos da formação inicial, da experiência e interação com outros professores são destacados nos discursos das professoras como sendo aqueles que, de certo modo, orientam as práticas docentes, bem como as práticas avaliativas. A professora Esperança aponta que, enquanto egressa do curso de Pedagogia da UFPE-CAA, acredita que sua formação foi muito significativa. De acordo com Esperança,

[...] quando pensamos no âmbito de uma formação que é tridimensional, que nos fornece o ensino, a pesquisa e a extensão, então, para mim que pude participar tanto do ensino como da pesquisa e extensão, eu considero que seja uma formação muito significativa e ampla. Que nos dá um aporte maior, uma formação que faz a gente dialogar com o ensino, uma formação mais crítica, que faz com que a gente se autoavalie, que a gente reflita sobre os contextos em que a gente se insere (ESPERANÇA, ENTREVISTA, 2020).

Fica evidente que uma formação inicial, sólida, se configura como ponto de partida para a construção de outros saberes solicitados no cotidiano da aula. Pimenta (1999), considera a formação inicial importante para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e os valores, que serão transformados na própria atividade profissional. Ao passo que, a formação não apenas possibilita o acesso ao conhecimento, mas se relaciona com ele.

Ao consideramos as práticas enquanto campo fértil de produção de saberes, a formação inicial de professores se manifesta enquanto espaço no qual estes saberes “cotidianamente produzidos precisam ser referenciados como produções discursivas válidas e legítimas” (SILVA, 2020, p. 27). Os saberes da formação inicial são perpassados por tenções e embates discursivos sobre o que é conhecimento válido, e sobre o poder de dizer quais serão os conhecimentos/saberes contemplados.

A professora Liberdade define que os saberes do/a professor/a estão relacionados “com a prática, o currículo, a avaliação, ao processo de ensino aprendizagem, ao contexto complexo que a gente tem dentro da escola” (LIBERDADE, ENTREVISTA, 2020). Percebemos que a professora Liberdade traz em seu discurso os principais elementos estruturadores do processo educativo/pedagógico, o currículo, a avaliação, o processo de ensino-aprendizagem e prática do/a professor/a, os quais, sabemos, são dependentes uns dos outros, complementam-se e articulam-se. A professora Esperança também aponta nessa direção, quando afirma:

Eu acredito que os saberes, eles partem muito dos conhecimentos que a gente adquire, tanto na nossa formação pessoal, na nossa formação acadêmica e profissional, mediante as experiências que a gente vivencia, então, eu acho que tudo isso somando se define enquanto saberes. Saberes que a gente vai formando, durante a nossa formação, que é contínua, ao longo da vida (ESPERANÇA, ENTREVISTA, 2020).

Ao analisarmos estes discursos, identificamos muitas semelhanças com os estudos de Tardif (2002). Visto que, ao tratar dos saberes base para o ensino, designa um conjunto de saberes fundamentais ao ato de ensinar, que procedem de lugares e momentos discursivos diferentes, como a formação dos professores; o currículo e socialização escolar; a experiência profissional, cultural e pessoal.

Os saberes identificados nos discursos das professoras, participantes desse estudo, apontam para uma pluralidade e heterogeneidade do saber do/a professor/a. Nesse sentido, os saberes são plurais, diversificados, articulados, heterogêneos, contextualizados, pois fazem emergir, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações de um saber-ser e de um saber-fazer diverso, oriundo de fontes variadas de natureza diferente. Assim, diferentes sentidos disputam a significação dos saberes dos/as professores/as.

As professoras também fazem algumas relações de sentidos entre os saberes do professor/a e os fazeres dos mesmos. Esperança acredita que “são os saberes, tudo que a se adquiriu de conhecimentos, que se coloca em prática, quando a gente coloca enquanto fazer. Acho que a prática é a nossa ação no nosso cotidiano, no nosso dia a dia”. (ESPERANÇA, ENTREVISTA, 2020). A professora Liberdade sintetiza, pronunciando, que o fazer do professor é o fazer da prática cotidiana; o ensinar e o aprender

com o aluno; o produzir as atividades com a aluno. Ela complementa seu discurso de forma mais ampla:

Quando a gente para, para pensar, ou quando a gente para, para avaliar, ou quando a gente para, para fazer uma determinada atividade. A gente não está fazendo essa atividade baseada em nada, não é? A gente está fazendo aquilo que a gente sabe, aquilo que a gente estuda, naqueles conceitos que a gente compreende. Que são os que nos atinge e atinge os alunos de forma mais completa. Então, a agente utiliza os nossos saberes, as vezes mesmo sem saber a gente está utilizando. É a partir do que a gente sabe que a gente está produzindo nossas atividades, nossas práticas avaliativas. Não é um fazer neutro, 'ah! eu vou fazer essa atividade aqui porque eu achei bonitinha', não. Mas a gente para, para pensar entre essa e essa outra, essa vai construir melhor (LIBERDADE, ENTREVISTA, 2020).

Liberdade aponta no discurso apresentado que toda atividade planejada e sistematizada, toda a prática dos professores, são direcionadas ou guiadas por um saber ou saberes, os quais espelham uma teoria ou teorias. De igual modo, notamos que a intencionalidade é algo relevante ao se pensar as atividades cotidianas, tendo em vista buscar atender as necessidades e características dos alunos.

Diante do exposto, identificamos que as professoras entendem os saberes e os fazeres dos professores, ou melhor, os seus próprios saberes e fazeres de forma indissociável, como dito por Esperança, “de forma que sejam saberes e fazeres interativos. E que desses saberes e fazeres surjam também outros”. Assim, o apanhado dos saberes dos professores, sejam eles, saberes advindos da formação, do conhecimento científico, do currículo, da experiência pessoal ou profissional, todos se encontram nas práticas cotidianos dos professores, ou seja, em seus fazeres.

Deste modo, os discursos das professoras, sujeitos/participantes, nos permitem seguir com o entendimento de que os saberes-fazeres do/a professor/a sintetizam os saberes plurais, os quais munidos de teorias-práticas, inacabadas e contingentes possibilitam os professores interpretarem e atribuírem sentidos à avaliação das aprendizagens, produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação e de suas próprias práticas avaliativas.

Visto que, “a prática de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem ocorre por meio da relação pedagógica que envolve intencionalidades de ação” (CHUEIRI, 2018, p. 52). De tal modo, os professores

por meio de seus saberes-fazerem podem assumir um papel relevante nos períodos de crise e de mudança. Bem como, através de práticas avaliativas que aconteçam como processo sistemático e consciente, que evidenciem o desenvolvimento dos alunos, e que apontem as faltas e falhas no ensino-aprendizagem para o devido encaminhamento, tanto para os alunos quanto para o/a professor/a.

6. DESAFIOS E POSSIBILIDADE QUE EMERGEM DO/ NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19

Ao discorrer sobre o contexto de pandemia, as professoras participantes deste estudo, fazem coro, quando afirmam em uníssono que “tudo mudou”. E que, o contexto atual é muito desafiador, para o ensino e a aprendizagem, também no processo de adaptação dos professores, pais e alunos às tecnologias.

Esperança resgata as memórias de um ensino próximo, do contato, do afeto, para exemplificar algumas mudanças. “As aulas hoje são realizadas de forma remota, à distância. As atividades são realizadas por videoaulas, as atividades são enviadas pelo WhatsApp. Então, mudou tudo, a rotina foi totalmente desfeita, e a gente teve que entrar no processo de adaptação” (ESPERANÇA, ENTREVISTA, 2020). Nisto, percebemos com Pacheco (2020), que as escolas são surpreendentes na forma como enfrentam as realidades extraordinárias, e, sua resiliência é um elemento positivo para este tempo difícil, que exige soluções urgentes e adequadas.

Outro ponto em comum no discurso das professoras, diz respeito a participação muito reduzida dos alunos na modalidade de aulas remotas. Na turma da professora Esperança dos 32 alunos matriculados no início do ano, os que participam assiduamente são de 10 a 14 alunos. A professora Liberdade tem tentado manter em movimento os 08 alunos camponeses, os quais tentam acompanhar as atividades proposta por meio da WhatsApp.

As professoras apontam que os pais e as mães, ou não sabem utilizar as plataformas disponíveis a comunicação ou não possuem os meios necessários: internet, computadores, celular. Esses e outros pontos são evidenciados no relato a seguir:

De início a proposta que veio era utilizar o Classroom, e a gente conversou e pensou junto sobre a realidade dos alunos. Muitos não têm o acesso à internet, a computador, muitos não sabiam usar. Então a gente buscou o

contato com as famílias e ver que recurso elas poderiam utilizar, o mais apropriado, que todos tivessem acesso foi o WhatsApp. Então esse tem sido um meio, que a gente enquanto escola, decidiu, junto com as famílias de utilizar e, que hoje, todos que participam é por meio do WhatsApp. Tanto é, que quando eu faço as aulas online apenas alguns deles participam, porque os pais não sabem acessar a plataforma ou o aparelho telefônico não suporta. É sempre essa comunicação, sempre essa parceria entre escola e essa comunidade, buscando chegar mais próximo a ela (ESPERANÇA, ENTREVISTA, 2020).

Percebemos no discurso da professora, existir um diálogo entre a escola e os/as pais/ mães dos alunos, na tentativa de encontrar soluções que consigam atenuar ou minimizar o isolamento dos que vivem em situação de precariedade, de forma a alcançar o maior número de alunos/famílias, que acessem o ensino que foi possível ofertar nesse contexto.

Ainda um outro encontro discursivo nos relatos das professoras diz respeito as atividades enviadas para os alunos, as quais, eventualmente são respondidas pelos pais, o que dificulta a avaliação das aprendizagens desses alunos. Com isso, o ato de avaliar torna-se mais desafiador nesse cenário,

Também os pais têm sido muito importantes, as famílias. Por quê? Porque a gente ter essa confiança no pai ou mãe que ele está deixando com que a criança faça a atividade. Porque as vezes chega à atividade respondida pelos pais, então a gente está avaliando o pai ou a mãe da criança. Então, existe muito essa responsabilidade da família ajudar a criança, de mostrar que “olha, ela não está conseguindo fazer isso aqui”, então, “eu não vou responder por ela, você poderia nos dá apoio para fazer isso?” (LIBERDADE, ENTREVISTA, 2020).

Tais situações acarretam, um cenário desafiador às práticas avaliativas das professoras, no entanto, elas possuem saberes-fazeres que possibilitam táticas para o enfretamento das dificuldades que surgem no cotidiano das aulas remotas. Assim, perceber nesse interim, também que a prática do/a professor/a é um trabalho que acontece em um processo de autoconstrução contínua, em um fazer-se diário, onde o ensinar algo para alguém é sua principal atribuição. Certamente, os sentidos vão sendo construídos, por meio das múltiplas temporalidades e na urgência

de realizar um trabalho – o de ensinar e o de aprender. (MELO, 2014; MORAES, 2015).

Quando os pais respondem as atividades no lugar do/a filho/a, o fazem, segundo liberdade, com receio de que o filho ou a filha envie as atividades com erros.

Então, eles as vezes fazem as atividades, mas a gente percebe quando não é o aluno que está fazendo, a gente sabe! Então, a partir desse perceber que não foi... porque assim, é coisa de professor, professor conhece a letra, o professor conhece a fala. Já está acostumado com o seu aluno, a gente sabe quando é que o aluno realmente fez a atividade. (LIBERDADE, ENTREVISTA, 2020).

Aqui percebemos elementos importantes do/no processo educativo/ pedagógico, um desses elementos está relacionado com os erros cometidos pelos alunos. Erros esses que são desprezados pelos pais - visto que, consciente ou inconscientemente lhes causam constrangimento -, são celeiros de riqueza inestimável para os professores, já que, possibilitam identificar os pressupostos que o/ aluno/a tem tomado para tentar responder as questões que lhe foram atribuídas; bem como, possibilitam que os professores identifiquem se e como o ensino por eles ofertados tem atingido o/a aluno/a.

Tal discursividade, nos aproxima do entendimento de que “avaliamos para conhecer, quando corrigimos construtiva e solidamente com quem aprende”, e não para confirmar ignorância e/ou punir aprendizagens não alcançadas ou consolidadas. Assim, “quando os professores agem como corretores que explicam e comunicam razoavelmente, são fonte de aprendizagem mediante a informação compreensível e argumentada que devem fornecer nessa tarefa” (MÉNDEZ, 2002, p. 83).

Outro elemento importante do/no processo educativo/ pedagógico, presente no discurso da professora Liberdade, diz respeito ao fato do/a professor/a conhecer seus alunos. Quando os professores buscam, com intencionalidade, conhecer seus alunos isso fará uma diferença significativa no processo de ensino-aprendizagem, e conseqüentemente na avaliação desse ensino-aprendizagem. Pois, uma vez conhecendo o aluno, se conhece seus rastros, características e pressupostos, os quais, por vezes se revelam na oralidade, na escrita e nos gestos desse aluno.

Concordamos com Méndez (2002, p. 84), quando ele afirma que com o conhecimento alcançado os professores “podem tomar decisões justas e razoavelmente fundamentadas”. Se faz necessário, para tanto, que os

professores saibam o que os alunos estão aprendendo, e o modo como estão aprendendo.

Quando as professoras, participantes desta pesquisa, foram questionadas sobre como estavam avaliando as aprendizagens dos alunos nesse contexto da pandemia de aulas remotas, ambas apontam que tem sido um desafio complexo. Segundo a professora Esperança, não há uma solução perfeita, pois, “por mais que a gente tenha adquirido saberes na nossa formação, os estudos e base teórica, mas, não dá conta da realidade que a gente está vivendo” (ESPERANÇA, ENTREVISTA, 2020). As professoras Esperança e Liberdade, relatam mudanças em suas práticas avaliativas e em seus saberes-fazeres, a fim de alcançar as aprendizagens dos alunos:

[...] a gente tenta adaptar, conforme a gente vai conhecendo, vai vivenciando a experiência, e buscando os melhores meios para avaliar. E a gente vai fazendo testes, não é? Utilizando os instrumentos e trocando, modificando[...]. Eu acredito que, dentro da avaliação formativa tem sido uma das que eu mais tenho utilizado (ESPERANÇA, ENTREVISTA, 2020).

[...]Então, entender que a gente está aqui não para dar uma aula e acabou, ensinar e acabou, mas eu estou aqui para ajudar o aluno em relação a esse processo de ensino e aprendizagem. Não adiante eu fazer uma aula show se esse aluno não está sendo atingido. Então, a gente vai procurar outras formas, vai procurar outras saídas, para conseguir dar nossas aulas nesse contexto e pandemia (LIBERDADE, ENTREVISTA, 2020).

Liberdade aponta em seu discurso a necessidade de chegar até o aluno um ensino que faça sentido, que tenha como resultado a compreensão e a aprendizagem dos alunos. Fica evidente a importância de professores que reconheçam seu papel educativo. De acordo com Tardif (2005), os professores são atores que se doam e investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, vivenciam sua prática construindo conhecimentos. O sentido atribuído ao conhecimento, seria aquele que fundamenta o processo formativo daqueles que participam do processo educativo (MÉNDEZ, 2002).

Perrenoud (1998), advoga que, a avaliação na perspectiva formativa, ajuda o aluno a aprender e o professor/a ensinar, pois, leva em consideração que a aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, pressupostos, avanços e recuos. A avaliação da

aprendizagem passa a ser concebida enquanto um processo de negociação e de construção de sentido.

Conforme caminhamos até aqui, fomos evidenciando que “a categoria que tem um papel extremamente importante na organização do trabalho pedagógico é a avaliação”, assim, “a avaliação não é uma questão de final de processo, mas que ela está o tempo todo presente e, conscientemente ou inconscientemente, orienta” (FREITAS, 2009, p. 23; 17) as atuações dos professores, mesmo nas aulas remotas vivenciadas na atualidade.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos a algumas considerações, que não pretendem ser finais e nem de fechamento de sentidos, ressaltando algumas considerações que decorrem da análise que realizamos e que, além de algumas conclusões acerca das práticas avaliativas mobilizadas pelos saberes-fazer num cenário da pandemia COVID-19, se lançam como um convite para outras reflexões que venham a realizar-se em torno de uma temática que envolve - consciente ou inconscientemente, de forma implícita ou de forma explícita - a todos.

Nos esforçamos para tecer uma discussão entre discurso-teoria-prática numa perspectiva discursiva possibilitada pela Teoria do Discurso, a partir da qual acessamos nos discursos das professoras Liberdade e Esperança um rico diálogo com os discursos teóricos.

Assim, foi possível percebermos que os saberes-fazer mobilizados nas práticas avaliativas das professoras se constituem em saberes que apontam para uma pluralidade e heterogeneidade. Nesse sentido, os saberes são plurais, diversificados, articulados, heterogêneos, contextualizados, pois fazem emergir, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações de um saber-ser e de um saber-fazer diverso, oriundo de fontes variadas de naturezas diferentes. Assim, diferentes sentidos disputam a significação dos saberes do/a professor/a.

Nos discursos que apontam as implicações do contexto de pandemia, identificamos várias aproximações discursivas: o contexto desafiador para o ensino e a aprendizagem; o processo de adaptação dos professores, pais e alunos às tecnologias; a participação muito reduzida dos alunos na modalidade de atividades remotas; a relação mais estreita entre escola e família; a possibilidade e a impossibilidade de avaliar as aprendizagens.

Tal cenário apresenta-se desafiador as práticas avaliativas das professoras, no entanto, identificamos que elas possuem saberes-fazeres que possibilitam táticas para o enfrentamento das dificuldades que surgem no cotidiano das aulas remotas.

Dois elementos importantes, capazes de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem nesse contexto de pandemia COVID-19, e que se relacionam: conhecer os alunos e avaliar para conhecer. Uma vez que, conhecendo os alunos se conhece seus rastros, características e pressupostos. E quando se avaliar para conhecer, a avaliação da aprendizagem passa a ser concebida enquanto um processo de negociação e de construção de sentido. Contudo, não há uma solução perfeita, uma resposta única e definitiva.

Esse trabalho se materializa no interior de uma possibilidade, dentre a multiplicidade de sentidos e caminhos que poderiam ter sido tomados, pois os conceitos, as concepções, as abordagens, mobilizados aqui, poderiam e são trabalhados de diferentes e diversas formas. Portanto, não é possível um fechamento definitivo dos sentidos, o que nos possibilita outras inquietações e encaminhamentos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde; SILVA, Geisa Natália da Rocha. O currículo pensado do curso de pedagogia: a pesquisa em questão. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.12, v.2, p. 1440-1456, maio/out. 2014.

ALMEIDA, L.; LEITE, C.; SANTIAGO, E. Um olhar sobre as políticas curriculares para a formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. **Revista Lusófona de Educação**, Porto, Portugal, v. 23, p. 119-135, 2013.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 2006.

BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, jul. / dez. 2001.

BURITY, J. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D; PEIXOTO, L. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDPUCRS, 2008.

BORGES, Cecília. **Saberes Docentes**: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

CHIZZOTI, Antonio; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. A revista e-Curriculum em tempos de pandemia. Editorial da Revista e-Curriculum Edição 18 (2), abril/junho, 2020. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.2, p. 473-479 abr./jun. 2020 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. **Concepções sobre a Avaliação Escolar**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. **A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações**. In: A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 09-40.

MARINHO, Paulo; FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda. **A avaliação da aprendizagem**: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. Acta Scientiarum Education (BR), 36(1), p. 153-164, 2014.

MELO, Maria Júlia Carvalho de. **Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas dos professores do ensino fundamental**. (238 f.) Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

MELO, M. J. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, 2014.

MÉNDEZ, Álvaro. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MORAES, Dislane Zerbinatti. **O que a escola faz com o currículo de História**: exame dos sentidos do trabalho docente e da lógica das práticas

de ensino. In: CATANI, Denise Barbara; JUNIO, Décio Gatti. O que a escola faz? Elementos Para a compreensão de vida escolar. Uberlândia: EDUFU, 2015.

NÓVOA, Antonio. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUNES, Célia. Maria. Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores**: Um Breve Panorama da Pesquisa Brasileira. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em <http://www.scielo.br> - acesso em 02/03/2017.

PACHECO, J. A. **Uma outra escola?** Público. Acesso em: 02 de Maio de 2020. Disponível em: <https://www.publico.pt/2020/04/07/impar/opinia/escola-1911167>

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PERRENOUD, Phillipe. Não mexa na minha avaliação! Uma abordagem sistêmica da mudança. In: **Avaliação da excelência à regularidade das aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre, Armed, 1998.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020 ISSN 1809-4031 e ISSN 18094309. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094>

SILVA, Maria Angélica da. **Práticas de traduções curriculares docentes**: rastros do currículo da formação de professores. / Maria Angélica da Silva. – Recife, 2020.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas / Maurice Tardif, Claude Lessard; tradução de João Batista Kreuch. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.