

A identidade do professor no contexto das avaliações em um período de pandemia

Teacher identity in the context of assessments in a pandemic period

Roseli da Silva Cordeiro Ruiz¹

Maria de Lourdes Ramos da Silva²

Jonas Alves da Silva Junior³

Resumo: O ensaio apresenta uma análise crítica sobre a identidade profissional docente no cenário das avaliações, assinaladas no período marcado pela pandemia da COVID-19. São tecidas considerações a partir da dinâmica de um processo marcado por mudanças sensíveis no universo da educação brasileira, nos anos de 2020 e 2021. Com a necessidade de uma reinvenção do fazer docente, abre-se o diálogo em torno do papel do professor nas mudanças da prática da avaliação. Questiona-se, nesse sentido, a relação presente na escola que segue uma linha tênue entre o ensinar e o aprender, alterando a referida "fórmula" para a aplicação de atividades e recebimento de respostas, tendo em vista uma busca desenfreada pela presença, e não pelo aprendizado sistêmico. As considerações apontam para um diálogo necessário no universo da relação entre a profissão docente e a avaliação.

Palavras-chave: Avaliação. Identidade Docente. Pandemia.

Abstract: This essay presents a critical analysis of teachers' professional identity within the context of assessments in the period marked by the COVID-19 pandemic. Considerations were made regarding the evaluation of students during the specific dynamics of a process marked by sensitive changes in the universe of Brazilian education in 2020 and 2021. The reinvention of teaching practice was highly needed, which sparks off a debate surrounding the teacher's role in the changes of assessment practices. In this sense, the fine line between teaching and learning is questioned, changing the aforementioned "formula" for the conduction of activities and the reception of answers, in view of an unbridled search for attendance, and not for systemic learning. The considerations point to a necessary dialogue about the relationship between the teaching profession and assessment.

Keywords: Assessment. Teacher identity. Pandemic.

¹ Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo na área de Educação, Linguagem e Psicologia (2018). Professora convidada nos cursos de Pós-Graduação: Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento, Inclusão Educacional e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Federal Educacional – FECAF.

² Professora Livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP/SP); Doutora em Filosofia e Ciências de Educação pela Universidade Complutense de Madri, Espanha; Mestre em História e Filosofia da Educação (USP/SP), Bacharel e Licenciada em Pedagogia (USP/SP).

³ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (FE/USP) e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) e da graduação em Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). É líder do LEGESEX - Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades.

Introdução

A prática da avaliação está amalgamada no trabalho em que exercem todos os profissionais de Educação. A discussão em torno de uma ressignificação da prática, inserindo mudanças na forma de avaliar, remonta a diversas pesquisas que, por meio de diferentes publicações, povoam o ambiente escolar nos momentos dedicados à formação docente. Intenciona-se oportunizar ao professor um repensar sobre a prática da avaliação em diferentes autores, considerando as diversidades, de modo que os instrumentos utilizados não se findem apenas em um modo de avaliar, mas que possam fazer uso de diferentes instrumentos na perspectiva de avaliar para ensinar, para acompanhar as aprendizagens e que se proponham intervenções assertivas na organização do planejamento escolar.

Parte das considerações realizadas no presente ensaio contemplam elementos teóricos apresentados por meio de pesquisa realizada a partir da relação entre o fazer docente, no que se refere às avaliações e ao contexto da construção da identidade profissional (RUIZ, 2018). O recorte feito oferece possibilidades para uma reflexão acerca da referida questão, utilizando um aporte relacionado ao período vivenciado pela população mundial, durante o ano de 2020, período em que a pandemia da COVID-19 mudou o cenário de todas as esferas sociais, dentre as quais, a educação.

Nesse sentido, a questão que será foco principal para uma análise crítica é o repensar sobre a identidade profissional docente, no contexto das avaliações, inserindo-a ao movimento de reinvenção das práticas avaliativas. O que se esperou do professor, ao mesmo tempo avaliador e avaliado, quando a dinâmica da sala de aula foi alterada pela exigência de uma prática que se pautou pelo ambiente virtual?

O texto está organizado em três partes: na primeira serão retomados conceitos relevantes à compreensão da identidade profissional docente, incluindo uma discussão sobre a profissionalidade na perspectiva subjetiva e objetiva; a segunda parte trará um diálogo entre a identidade profissional docente no contexto das avaliações e, na terceira parte, serão tecidas considerações referentes às ideias anteriores ao cenário pandêmico vivenciado pelos professores, especificamente nas escolas públicas do Estado de São Paulo. As considerações finais convidam o leitor a uma reflexão acerca do sentido da avaliação na dinâmica da profissão docente, quando este se vê diante de um

contexto diferenciado, oriundo de um período pandêmico, no qual são reconfiguradas as práticas pedagógicas.

Identidade profissional docente: algumas considerações

Embora seja a identidade que define nossa capacidade de falar e de agir, não se pode concebê-la como unidade monolítica de um sujeito, já que ela é sempre um sistema de relações e de representações entrelaçadas de forma complexa. Logo, podemos falar de muitas identidades que nos atravessam, tais como a pessoal, a familiar, a social, a profissional e assim por diante. O que de fato muda é o sistema de representações ao qual nos referimos e diante do qual ocorre nosso reconhecimento (SILVA, 2009, p.47).

A identidade profissional docente não pode ser compreendida se não a entendermos dentro das relações de trabalho. As relações de trabalho sofrem mudanças por vários motivos, dentre os quais aquelas sofridas por uma sociedade em função das diferentes demandas vivenciadas pelo homem em função de sua característica social. O estudo que contempla o presente trabalho remete à compreensão da identidade como construção social, permeada pelas mudanças presentes no cenário pedagógico contemporâneo. Pesquisas têm revelado o quão impactante tem sido as mudanças decorrentes do momento pandêmico que a sociedade mundial tem vivenciado:

No período da pandemia, novas relações afetivas e profissionais foram criadas e ressignificadas, muitas pessoas passaram a trabalhar remotamente; famílias passaram a conviver cotidianamente com vários conflitos; pessoas ficaram afastadas de entes queridos para se proteger e proteger o outro; muitos continuaram nas suas atividades por serem essenciais, por não terem outra opção para se manter ou mesmo por não acreditarem que o vírus é real. Enfim, é uma nova realidade que se apresenta. Mas, e a escola? Quais os impactos da pandemia na educação? E os professores e professoras, que, como quaisquer outros cidadãos, passam por todas estas dificuldades, como estão vivenciando esta nova realidade? Quais os impactos e desafios da quarentena para escolas, estudantes e professores? Estas questões nos instigam a continuar pesquisando e vivenciando a educação em tempos de pandemia. (SOUZA, 2020, p. 111).

Os professores representam uma parcela significativa do sistema educacional. Não são apenas sujeitos neutros que se referenciam por uma série de comportamentos solicitados para sua atuação. São eles que traduzem as

formas de ensinar, avaliar e que transformam em prática o universo de conhecimento previsto em sua formação profissional.

Admitimos a identidade como um processo, pois num contexto pós-moderno a identidade torna-se variável e flexível, princípios marcados pelo caráter de mudança que a profissão docente assume.

A compreensão do sujeito pós-moderno sugere que façamos antes uma relação com outras identificações de sujeitos apresentadas por Hall (2005). Assim, o sujeito do Iluminismo é baseado na concepção de uma identidade estática e completa. Visto como um sujeito totalmente centrado e unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, o núcleo interior aparecia com o nascimento e permanecia idêntico durante toda sua existência. O centro da identidade era o “eu” da pessoa. O sujeito sociológico refletia a crescente mudança do mundo social, ou seja, projetava o seu eu a partir de uma relação entre o mundo pessoal e o mundo público constituído pela cultura. A identidade, nesse caso, se estabilizaria entre os sujeitos e os mundos.

Quanto ao sujeito da pós-modernidade, o processo de identificação tornou-se provisório, variável e problemático, pois o sujeito está num mundo marcado pela complexidade. Os sistemas de representações são constantemente alterados e se multiplicam continuamente. Dessa forma, as identidades não podem ser vistas como biológicas, mas sim como históricas e culturalmente construídas. A partir dessa premissa, considera-se no âmago da identidade arquitetada uma relação marcada por uma profissão que se define pelas condições objetivas e subjetivas. Ressalta-se, nesse sentido, a necessidade de ampliarmos esse conhecimento para que se possa entender a identidade de profissionais da educação com o advento das mudanças sofridas pela necessidade de reinvenção.

Profissionalidade: condições objetivas e subjetivas

O trabalho docente pressupõe a composição entre as condições subjetivas, resultado dos processos individuais e pessoais de construção, e as condições objetivas, que são situações existentes independentes dos desejos pessoais do professor. Para Nóvoa (1999), existe uma articulação entre a dinâmica da vida do professor, a vida da escola e as condições externas, como o contexto sociocultural, e que isso resulta em implicações na prática do professor.

O profissional docente, diferente de outras profissões, pode ser considerado como um teórico-prático. Por meio das teorias conseguidas durante sua formação inicial, sua vivência e desenvolvimento em sala de aula, o docente adquire a capacidade para realizar sua função com autonomia e responsabilidade. O profissional professor é também uma pessoa, cujos saberes necessários ao cumprimento de seu papel são obtidos não apenas no campo acadêmico, mas com outras experiências vivenciadas ao longo de sua história, pessoal e profissional.

Nas considerações de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os saberes docentes não se reduzem a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Os autores os definem como saberes plurais que se formam pelo amálgama de conhecimentos provenientes da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência.

Para Silva (2008), os autores não contemplam nos referidos saberes as experiências de formação vividas na família e na escola, já que as referidas experiências ocorrem mesmo antes que o sujeito tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e qualificar o que ele retém dessas vivências. Silva (2008) também salienta que o professor interioriza certo número de conhecimentos, competências, crenças e valores, os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros e que são reatualizados de maneira não reflexiva na prática de seu ofício.

Quando a um professor são definidos diferentes valores e posturas referentes a um princípio curricular, relacionamos essas definições como parte de um universo externo ao professor; sendo assim, os elementos presentes na sua constituição como sujeito singular que se forma por diversos saberes subjetivos o definem como profissional.

Dessa forma, faz-se necessário questionarmos sobre um currículo que ultrapassa os limites da prescrição, ou seja, o currículo em ação que se modela pelas relações que o professor passa a ter com os saberes. Nessa questão cabe salientarmos o poder existente no “currículo oculto” presente em todo contexto escolar e que reflete os aspectos subjetivos de formação do “eu docente”.

[...] faz-se necessário compreender a identidade que existe como fenômeno produzido pelo currículo oculto. Para se pensar nesta possibilidade de uma identidade gerada no espaço escolar, parte-se do princípio de que as pessoas na escola constroem

ideias e representações sobre as disciplinas e os rituais que compõem este universo, formando identidades e subjetividades. As identidades, bem como a subjetividade, podem ser (re)produzidas não só a partir do que é posto no currículo formal, mas também das vozes do currículo oculto. (MELO, OLIVEIRA e VERISSIMO, 2016, p. 200).

Os saberes construídos pelos professores ao longo da sua formação como pessoa e profissional não deixam de existir simplesmente por haver definições curriculares que, por vezes, fogem das suas crenças e conhecimentos. A definição do currículo oculto como documento de identidade representa dizer que muitas questões aparecem em torno do currículo. Muitas delas ecoam do que foi dito e posto no currículo; outras emanam do silêncio, daquilo que não está posto explicitamente.

A tarefa do docente exige conhecimentos específicos, sendo diferente o grau de apoio e a influência do componente pessoal face à do fundamento científico. Quer isto dizer que, para cada função, se pode colocar uma forma específica de relacionar conhecimento e ação. O apoio do conhecimento à prática é precário, convertendo-se numa das causas que levam muitos professores a agir de acordo com suas convicções e com mecanismos adquiridos culturalmente através da socialização, mais do que com o suporte do saber especializado, de tipo pedagógico (SACRISTÀN, 1999, p.77).

Quando Sacristàn (1999) questiona o apoio do conhecimento que os professores recebem para relacionar conhecimento e ação, ele traz uma questão importante: professores agem com seus saberes, convicções pessoais, mesmo contrariando as definições previstas pelas políticas públicas? A identidade profissional docente reflete muito mais do que um padrão predefinido de comportamento ou de ações; reflete, sim, a construção pessoal como resultado do movimento dialético envolvendo elementos objetivos e subjetivos.

Tais elementos, vivenciados no bojo da formação da identidade profissional docente, não se distanciam das demandas presentes em uma representação modelada por forças que se estabelecem para além de um querer desprovido das relações demarcadas em um determinado contexto. Partindo dessa consideração, cabe no momento e à presente discussão, uma reflexão sobre a pauta das discussões sobre a prática da avaliação na configuração da identidade profissional docente.

Sobre o papel da avaliação na definição do “eu” docente, a seguir serão apresentadas considerações que permitem um desvelar acerca da condição do avaliador em tempos de pandemia.

A prática da avaliação na formulação da identidade profissional docente

A avaliação consiste em uma prática de séculos na relação do ser humano com o mundo produtivo e, nesse contexto, a escola se constitui como um exemplo. O trabalho humano potencializou sua importância e o mundo capitalista globalizado instituiu de forma efetiva a forma como a avaliação foi inserida na prática docente. Nas palavras de Cunha (2011):

Mesmo considerando a avaliação como uma prática secular na relação dos homens com o mundo produtivo - em que a escola se constitui num exemplo peculiar - é preciso registrar como essa dimensão do trabalho humano potencializou sua importância, na medida em que as estruturas capitalistas globalizadas se instituíram de forma efetiva (CUNHA, 2011, p. 565).

A história tem colocado o professor como o centro das ações de avaliação. Esta prática sempre esteve presente nas relações de ensino e aprendizagem, e nos diversos mecanismos de poder nas mãos do professor. Por outro lado, a profissão docente se desenvolveu juntamente com as atividades de ensino que foram sendo definidas por práticas curriculares que se formam dependentes das características de uma dada cultura.

Cabe ressaltar que a compreensão do professor enquanto sujeito do ensino na educação brasileira requer o entendimento da profissão docente no seu contexto histórico e, paralelamente, a reflexão sobre os mecanismos que o Estado definiu ao longo dos anos com vistas ao controle tácito dos artefatos culturais distribuídos em uma determinada sociedade.

A escolarização obrigatória e gratuita no Brasil, iniciada pela Constituição de 1934, não atendeu de forma satisfatória o universo populacional de crianças brasileiras, conforme relata Penin (2009). Nos anos trinta, apenas 60% das crianças brasileiras estavam matriculadas na escola primária e foi só a partir dos anos 1940, com a instituição dos sistemas de ensino estaduais, que se iniciou a organização do atendimento à população, abrindo-se para além das elites.

Ao mesmo tempo em que se buscava a democratização do ensino no Brasil e no mundo ocidental, a profissão docente foi se desenvolvendo. Trata-se de uma questão interessante, pois o professor ao longo de sua história foi formado para uma sociedade não democrática e não sentiu sua competência profissional questionada. No entanto, as “representações sociais questionadoras do trabalho e da escola básica e, posteriormente, do professor e mesmo da profissão no Brasil começaram a aparecer a partir dos anos 1980, afirmando-se nos anos 90 e nesses primeiros anos do novo milênio” (PENIN, 2009, p.20). A referida autora afirma que tais questionamentos ocorreram simultaneamente ao aparecimento e fortalecimento de três movimentos sociais: democratização da escola básica, aumento da demanda por professores e a progressiva pauperização da profissão mediante a instituição dos sistemas nacional e estadual de avaliação da aprendizagem dos alunos. Tudo isso revela a baixa qualidade dessa aprendizagem, do ensino e da escola. Sobre esse terceiro movimento é que cabe a presente discussão. Conforme relata Penin (2009):

O terceiro movimento que colaborou para o questionamento do trabalho do professor relaciona-se com a *implementação dos sistemas de avaliação externos* da aprendizagem dos alunos em todos os níveis de ensino, instituídos na legislação brasileira desde a Carta Constitucional de 1988, mas iniciados na década de 1990. No final dos anos 90, com a implantação da nova LDB, instituída em 1996, e os resultados provenientes dos sistemas de avaliação do ensino, tais cobranças tornaram-se mais veementes acirradas recentemente com os *rankings* internacionais. A partir desse período, professores e instâncias governamentais começaram a ser cobrados pelo que socialmente ficou reconhecido como um rebaixamento da qualidade da educação básica, sobretudo a oferecida na rede pública, pelo elevado número de alunos que esta acolhe. (PENIN, 2009, p.23-grifos do autor).

A avaliação, com base numa composição técnica e política determinada, passa a ser uma atividade cujos resultados exigem responsabilização:

Ou seja, quem avalia, o avaliador, seja ele o professor, o coordenador, o diretor etc., deve realizar a tarefa com a legitimidade técnica que sua formação profissional lhe confere. Entretanto, o professor deve estabelecer e respeitar princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no projeto político pedagógico, na proposta curricular e em suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar. Este é o lado da legitimação política do processo de avaliação e que envolve também o coletivo da escola (FERNANDES; FREITAS, 2008, p. 414).

Uma sociedade que valoriza o conhecimento, a capacidade de selecionar a informação, a comunicação e a inovação, a formação social, cívica e moral exige cada vez mais um professor capaz de promover o desenvolvimento pessoal e moral dos estudantes, pressupondo que ele mesmo disponha desse saber e que possa tornar-se referência aos alunos.

Como se identificar como profissional diante de um fracasso medido por indicadores? Que imagem o professor forma de si e como lida com a referida situação? Para responder a estas questões, faz-se necessário compreender a profissão docente inserida na contemporaneidade e como se estabelece o processo de identidade profissional em um contexto marcado pela necessária mudança de postura profissional do professor, em decorrência da situação vivida durante o período de pandemia.

Identidade profissional docente na dinâmica de uma escola que reaprende a avaliar

Arroyo (2013) questiona a ideia de uma identidade que se mantém com formalização de um fazer docente, marcado por uma prática alimentada por um lote de conhecimentos antigos, com os quais a docência se constitui, impossibilitando uma nova forma de se fazer professor. Representado no referido contexto, a presença de um profissional que tem sua identidade construída em função de diferentes situações, as quais são refletidas por uma escola que se reinventa a todo momento; sendo assim, os saberes docentes, devem ser refutados pela temporalidade que possuem.

Ressalta-se que os saberes constituídos na formação técnica de professores que atuam na contemporaneidade são oriundos de uma escola preocupada com a técnica. Os saberes refletem uma forma programada em que uma concepção empirista associacionista define as práticas da docência. Priorizam-se atividades modeladas por um propósito de reprodução. O conteúdo passa a ser a definição de todo um trabalho. Professores aprendem a reproduzir informações definidas pela ciência, como uma verdade incontestável. O saber fazer docente se centra no fato de que vivenciaram, na sua trajetória profissional, uma série de valores que o modelam com uma experiência prática, de difícil capacidade de alterações.

Faz-se necessário nessa discussão admitirmos a existência de níveis, ou fases pelas quais os docentes se formam para um fazer pedagógico, expectativas

previstas na construção de saberes técnico. As diferentes fases nessa formação se constituem como situações não fixas, mas vale ressaltar seis desses níveis propostos por Elliot (apud Day):

A fase 1 inclui o principiante e o principiante avançado e focar-se-ia, em termos de desenvolvimento, na promoção da ideia de autoavaliação do professor. A fase 2 – principiante avançado a competente – focar-se-ia no desenvolvimento da capacidade dos professores “práticos reflexivos”, refletindo sobre a problemática das situações que enfrentam. A fase 3 – competente a proficiente – focar-se-ia no desenvolvimento da capacidade dos professores de autoavaliarem ações e decisões. A fase 4 – proficiente e perito reconhece que o desenvolvimento da experiência e a intuição dificultam a deliberação consciente. Nesta fase, poderá ser necessário tentar uma aprendizagem de Double loop de forma a testar o que Eraut (1994) designou por habilidade do saber fazer profissional. (ELLIOT, 1993 apud DAY, 2001, p.90).

Dentre a variedade de saberes necessários ao desempenho da função docente encontra-se a avaliação da aprendizagem. Professores, apesar das mudanças ocorridas neste último ano de epidemia, ainda se sentem responsáveis pela aprovação ou não do aluno. Em sua prática ainda perdura a necessidade de validação de saberes por meio da avaliação.

Será possível imaginar, após este período de pandemia, a manutenção de uma prática calcada em uma ação de dominação por parte do professor, própria de uma educação tradicional na qual o professor ocupava o centro do processo de ensino? Como se poderá quebrar a lógica que ainda persiste, na qual o próprio aluno só dá valor ao estudo à medida que for avaliado?

Verificamos que, após este período de pandemia, é fundamental que o professor reavalie a forma como irá avaliar os seus alunos, pois a avaliação não pode mais ser classificatória, pontual e excludente, na qual não são considerados processos, mas apenas resultados (LUCKESE, 2002). Assim, ao romper com o referido modelo, ao professor cabe viver o luto de uma prática que, segundo Perrenoud (1999), estaria alicerçada no poder de classificar, de distinguir e de condenar globalmente alguém em função de seus desempenhos intelectuais.

O luto causado por uma mudança dos modos de avaliar corresponderá, sem dúvida, à perda do *status* da figura do professor, que sempre controlou a situação por meio de instrumentos capazes de definir quem aprendeu ou não aprendeu, considerando aprendizagem como resultado. Neste sentido,

consideramos extremamente válida a afirmação de Marchesi (2008) ao contextualizar a identidade profissional:

A identidade profissional não pode ser entendida como algo que se adquire no momento em que se inicia uma determinada atividade de trabalho, mas como um longo processo de experiências vividas, de encontros com outros e de reflexão sobre a própria prática, sobretudo, em uma época em que as mudanças na educação são permanentes. Por essa razão, não há dúvida de que o sentido da identidade profissional deve adequar-se continuamente às novas condições sociais e educacionais. (MARCHESI, 2008, p. 120).

As experiências vividas pelos professores durante o período de pandemia forçaram uma adaptação a um modelo virtual de ensino. Foram introduzidos de forma abrupta no cenário configurado pelas tecnologias.

Segundo pesquisa do Instituto Península (2020), 88% dos professores nunca tinham dado aula de forma remota e 83,4% não se sentem preparados. Observamos que mesmo os professores que já utilizavam as tecnologias digitais como apoio ao ensino presencial encontraram dificuldade para se adaptar ao ensino remoto, visto que muitos não têm infraestrutura adequada em suas casas, tampouco formação específica para atuar na docência online. A utilização das tecnologias digitais em rede na educação evidencia que os ambientes virtuais modificam o domínio sobre o fazer docente praticado na modalidade presencial, pois são outros espaços e tempos pedagógicos que se apresentam. (SOUZA, 2020).

Um novo modelo de ensino foi intensificado nas redes escolares, principalmente, nas escolas públicas do Estado de São Paulo: o ensino híbrido. Sobre o referido modelo de ensino, uma grande quantidade de materiais e cursos foram disponibilizados aos professores. Um exemplo é a Revista Nova Escola com matérias voltadas ao tema (NOVA ESCOLA, 2015) e, também resgatando matérias já publicadas em anos anteriores ao período da pandemia.

Vale ressaltar que o proclamado pelas matérias publicadas por diferentes veículos, sobre a dinâmica de um modelo híbrido de ensino, trazendo uma das possibilidades da prática, representa uma dimensão do referido modelo, não devendo ser traduzido pela alternância de práticas remotas e presenciais.

O termo *blended learning* surgiu por volta do ano 2000, em cursos educacionais voltados para empresas, mais recentemente, a metodologia evoluiu e começou a ser usado em sala de aula, abrangendo um conjunto muito maior de recursos e diferentes

abordagens, combinações e ambientes de ensino-aprendizagem. O ensino híbrido, conta diretamente com o uso de recursos tecnológicos e /ou plataformas adaptativas, esse processo é muito mais amplo e profundo do que quando se começou a ser usado o termo, possibilitando a aprendizagem em diferentes momentos, e espaços, saindo das paredes da escola que detinham o conhecimento, ganhando o mundo, com as incontáveis possibilidades que o ensino híbrido e as tecnologias podem proporcionar para esse novo aluno. (GODINHO; GARCIA, 2016).

Nesse contexto de mudanças, o ensinar foi controlado por situações que, concomitantemente conjugaram ao ensino remoto, juntamente com orientações que seriam efetivadas presencialmente. O “olho no olho” deixou de existir, câmeras foram fechadas, professores falaram no vazio de uma escola que tentou sua reinvenção e, nessa reinvenção, foi necessária uma nova lógica das relações de ensinar e aprender. Órgãos Centrais passaram a indicar possíveis procedimentos para o atendimento da necessidade do momento:

Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação já autorizou que os sistemas de ensino computem as atividades não presenciais como parte do cumprimento da carga horária prevista, dando ainda a liberdade que cada sistema defina quais serão essas atividades fora da escola. Dentre elas, podemos citar videoaulas, conteúdos interativos por meio de Ambientes de Aprendizagem Virtual (AVA), programas de televisão ou rádios e até mesmo materiais didáticos impressos, desde que entregues aos familiares ou responsáveis. (SAE DIGITAL, s/d).

Orientações como a feita pelo Conselho Nacional de Educação implicam o que fora dito anteriormente: o momento é de aprendizagem, ou seja, o reconhecimento de um rumo diferente para a prática docente. O Conselho Nacional de Educação também chama a atenção da comunidade educativa ao recomendar que os objetivos de aprendizagem sejam reconhecidamente identificados como cumpridos pelas escolas, evitando o aumento da reprovação e do abandono escolar:

Neste sentido, 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 (BRASIL, 2020).

É possível que professores, ao se depararem com a realidade posta, reconheçam, na situação, a possibilidade de tradução de uma prática sempre temida: a não reprovação ou, simplesmente, a ausência de controle da aprendizagem por meio de instrumentos que traduzem certezas de professores que cunham sua profissão na lógica de um modelo que priorize um fazer docente entrelaçado pela política de resultados.

Os professores foram chamados para que, junto às equipes escolares, pudessem localizar os alunos e, de forma intensiva, reunissem os esforços com o propósito de aproximá-los às atividades propostas. A preocupação com a aprendizagem foi ficando em segundo plano, sendo substituída pelo acompanhamento dos alunos em um ensino que teve a prática virtual como ponto principal e a chamada constante pela “Busca Ativa”.

A Busca Ativa Escolar é uma plataforma gratuita para ajudar os municípios a combater a exclusão escolar, desenvolvida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas). A intenção é apoiar os governos na identificação, registro, controle e acompanhamento de crianças e adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão. Por meio da Busca Ativa Escolar, municípios e estados terão dados concretos que possibilitarão planejar, desenvolver e implementar políticas públicas que contribuam para a inclusão escolar (BUSCA ATIVA ESCOLAR, 2017).

O sentido da avaliação passa a ser repensado e, em contrapartida, a profissão docente no contexto da identidade passa pela necessidade de mudanças, em decorrência de uma escola que se obriga à tarefa de reinvenção.

Considerações Finais

Este ensaio trouxe algumas inquietações no que tange à identidade profissional docente no contexto das avaliações, considerando o cenário pandêmico deflagrado pelos anos de 2020 e 2021. Os saberes docentes são refutados por um momento no qual a sala de aula se torna virtual. O chamado aos professores é de que se faça um controle sobre a participação nas atividades, ou seja, essa participação foi sendo tratada como a expectativa da prática do ensinar.

O modelo de uma escola que, durante sua história não enxergava os invisíveis do aprender dentro da sala de aula, teve que ser reinventada pela deflagrada ausência dos estudos percebida efetivamente pelo abandono ou simplesmente pela ausência do resultado esperado.

A educação escolar faz, por meio de diferentes definições legais e prescritivas, uma mudança na lógica de anos da história escolar. A pergunta colocada o tempo todo é “onde estão os estudantes?” Nesse contexto, é mister que possamos redescobrir qual o papel do professor como profissional que se reinventa por força das exigências de um momento no qual a lógica do ensino deixa de ser o ensinar e o aprender para o ensinar, o acompanhar, o mudar práticas, buscar os alunos, adaptar modelos, reinventar práticas...

O momento da pandemia da COVID-19 trouxe uma redescoberta de papéis. O fracasso de uma escola que insistiu por séculos em um modelo de ensino, percebeu a necessidade de redescobrir caminhos.

*Porque a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível
reinventada.
(Cecília Meireles)*

Referências:

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 15ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. **Parecer CNE/CP n. 5/2020 de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em 26 de jun. de 2021.

BUSCA ATIVA ESCOLAR (plataforma). Coordenação Andréia Peres, Marcelo Bauer. Brasília, DF: UNICEF; Instituto TIM; Congemas; Undime, 2017. Disponível em: <<https://buscaativaescolar.org.br/>>. Acesso em 29 de jun. de 2021.

CUNHA, M.I. **Aprendizagem ao longo da vida e avaliação do desempenho profissional**. Avaliação (Campinas): Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 559-572, nov. 2011.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DIRETRIZES para escolas durante a pandemia. **SAE digital**, s/d. Disponível em: <<https://sae.digital/diretrizes-para-escolas/>>. Acesso em 10 de mar. de 2021.

ENSINO Híbrido: conheça o conceito e entenda na prática. **REVISTA Nova Escola**, 2015. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/104/ensino-hibrido-entenda-o-conceito-e-entenda-na-pratica>> Acesso em 10 de mar. de 2021.

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GODINHO, V. T.; GARCIA, C. A. A. Caminhos híbridos da educação-delimitando possibilidades. *In: Simposio Internacional De Educação a Distância, Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*. 2016, São Carlos - SP. **Anais...São Carlos: UFSCAR**, 2016. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016>>. Acesso em 10 de mar. de 2021.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre: Artemed, 2008.

MELO, F.C; OLIVEIRA, M.B.P; VERISSÍMO, M.T.C. Quais são as vozes do currículo oculto? **Evidência**. Araxá, v. 12, n. 12, p. 195-203, 2016.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In: NÓVOA, A. (Org.) Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

PENIN, S. MARTINEZ, M. **Profissão Docente: pontos e contrapontos**. Valéria Amorim Arantes (org.). São Paulo: Summus, 2009.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens- entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RUIZ, R.S.C. **Identidade profissional docente no contexto das avaliações externas: o SARESP em questão**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/T.48.2020.tde-11122019-162328. Acesso em 26 de jun. de 2021.

SACRISTÁN, G. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. *In: NÓVOA, A. (org.) Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora, 1999, p. 63-92.

SILVA.M.L.R. Aplicação dos saberes na sala de aula: desafios para o professor. **Revista Notandum Libro**, v. 16, p. 46-52, 2008.

SILVA.M.L.R. A complexidade inerente aos processos identitários docentes. *In: Notandum Libro 12*, São Paulo/Porto, n. 12, 2009, p. 45-58.

SOUZA, E.P. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Caderno de Ciências Sociais Aplicadas (UESB)**. Vitória da Conquista, Bahia, Ano XVII, vol. 17, nº 30, p. 110-118, jul/dez, 2020. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127/5030c>> Acesso em 10 de maio de 2021.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. v.1, n.4, 1991.

Recebido em junho de 2021

Aceito para publicação em setembro de 2021