

DISCURSOS SOBRE AVALIAÇÃO: UMA DISCUSSÃO NO TOCANTE AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

<https://doi.org/10.29327/266889.11.2-6>

Tamiris Machado Gonçalves
Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos, Santa Catarina - Brasil
mtamiris@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2551-0309>

Angela Derlise Stübe
Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Chapecó, Santa Catarina - Brasil
angelastube@uffs.edu.br
<https://orcid.org/0000-0003-1890-5513>

RESUMO: Este artigo analisa discursos sobre avaliação, especificamente nas dinâmicas de Ensino Remoto Emergencial quando da pandemia de Covid-19. O objetivo específico é entender os desafios enfrentados por professores de Língua Portuguesa da cidade de Chapecó-SC nas práticas de avaliação levadas a cabo no cenário sem interações presenciais. Trata-se de uma investigação qualitativa, cuja coleta de dados se deu em ambiente virtual, por aplicação de questionário, via *Google Formulário*. A análise dos dados está amparada teórico e metodologicamente na Teoria Dialógica do Discurso (Bakhtin, 2010; 2015; 2020; Volóchinov, 2017) e em estudos sobre avaliação (Zabala, 2014; Luckesi, 2008; 2013; Hoffmann, 2009; 2012). O gesto de análise indica que a avaliação ganhou contornos ainda mais complicados no cenário da pandemia, uma vez que se tensiona com instabilidades e incertezas próprias da esfera virtual.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Ensino Remoto Emergencial. Teoria Dialógica do Discurso. Educação.

DISCOURSES ON ASSESSMENT: A DISCUSSION ABOUT EMERGENCY REMOTE TEACHING

ABSTRACT: This article analyzes discourses on assessment, specifically regarding the dynamics of emergency remote teaching in the pandemic Covid-19 period. Its specific goal is to understand the challenges related to assessment practices conducted in the absence of in-person interactions encountered by Portuguese teachers in the city of Chapecó-SC. This is a qualitative investigation, whose data collection took place virtually, through the application of a questionnaire, via *Google Forms*. The data analysis relies, theoretically and methodologically, on the Dialogical Discourse Theory (BAKHTIN, 2010; 2015; 2020; VOLÓCHINOV, 2017), and on studies about assessment (ZABALA, 2014; LUCKESI, 2008; 2013; HOFFMANN, 2009; 2012). The analysis indicates that assessment took on even more complex contours in the pandemic scenario, as it is tensioned by instabilities and uncertainties that are typical of the virtual sphere.

KEYWORDS: Assessment. Emergency remote teaching. Dialogical Discourse Theory. Education.



INTRODUÇÃO

No âmbito educacional, avaliar é uma atividade complexa, pois ocorre dentro de um processo pedagógico que se volta para ações que desaguam na construção de objetivos de educação, bem como na definição de conteúdos e métodos (Rios; Cassundé, 2016). Avaliar é “colher provas” de um processo de aprendizagem, é certificar a apreensão, retenção e significação das experiências vividas no ambiente escolar; é informar-se sobre esses processos; é um medidor de experiências; é uma investigação; é um processo de regulagem; é observação e auto-observação (Luckesi, 2008; 2014). Essa dinâmica ganha mais complexidade quando se pensa em um Ensino Remoto Emergencial (ERE)¹, como o que se teve que colocar em ação quando da pandemia causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (Sars-Cov-2).

No período inicial da pandemia de Covid-19, segundo dados divulgados à época – abril de 2020 – pela organização civil *Todos pela Educação*, 91% do total de alunos no mundo estavam temporariamente fora da escola. A Organização das Nações para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020) informou que eram 85 os países que fecharam totalmente as escolas para tentar conter o vírus, deixando mais de 776,7 milhões de crianças e jovens sem aulas presenciais. A Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2020) mencionou que, em março de 2020, especificamente na América Latina e Caribe, 95% dos estudantes matriculados na rede de ensino dessas localidades estavam fora da escola. Em dezembro do mesmo ano, seus relatórios apontavam que, no mundo todo, quase um quinto dos alunos estava fora da escola, totalizando cerca de 320 milhões de crianças². Já a ONU (2020, on-line) estimou que mais de 1,5 bilhão de estudantes, em 165 países, estavam fora da escola devido à crise sanitária³.

O Brasil acompanhou o movimento mundial. O Ministério da Educação (MEC)⁴ autorizou, como medida de emergência, aulas a distância e, portanto, o fechamento das escolas para tentar conter o vírus, já que no país não é raro uma sala de aula ter mais de 30 alunos. A medida, em seu parágrafo segundo, normatizou que era de responsabilidade das instituições a “[...] definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados, bem como a realização de avaliações durante o período da autorização”. Assim, segundo o Instituto Península (2020), em meados de março, já eram mais de 48 mi-

1 Usamos Ensino Remoto Emergencial (ERE) em razão de o ensino naquela época ter sido não presencial e ter sido imposto abruptamente por causa da pandemia. Além disso, porque esteve baseado nas dinâmicas presenciais, adaptadas, de variadas formas, ao contexto apresentado. Essa postura está baseada no que defendeu, à época, Behar (2020): “[...] o ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado”. Assim, “[...] o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas”.

2 Disponível em: UNICEF: Número de alunos fora da escola por pandemia subiu 38% somente em novembro | As Nações Unidas no Brasil. Acesso em: 23 jan. 2021.

3 Disponível em: <https://nacoesunidas.org/iniciativa-academica-da-onu-ouve-estudantes-e-educadores-sobre-impactos-da-pandemia/>. Acesso em: 23 jul. 2020.

4 Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 23 jun. 2020.

lhões de alunos da rede básica e 2,2 milhões de professores vivendo no Brasil os reflexos das medidas emergenciais ensejadas pela pandemia.

Entre as decisões da época, o MEC homologou parcialmente o parecer do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP nº 5/2020, no qual foram especificadas as regras para a educação durante a pandemia de Covid-19, autorizando que atividades a distância fossem consideradas para a carga horária do ano letivo de 2020. Nessa ocasião, não homologou o item que versava sobre avaliação, sendo indicada reanálise. Segundo despacho do Ministro da Educação, publicado no DOU de 1º/6/2020, Seção 1, página 32, tal item apontava que a avaliação deve ser pensada em razão do cenário sócio-histórico da pandemia, de modo que fossem considerados os conteúdos curriculares efetivamente oferecidos aos estudantes, com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono no ensino fundamental e médio. Para o MEC, essas considerações não estavam claras, devido a que o Parecer do CNE “[...] trata genericamente sobre avaliações e exames” (Nota Técnica nº 32/2020/ASSESSORIA-GAB/GM/GM, p. 21) e não apresenta especificações.

Na reanálise⁵, o MEC discorreu sobre sua preocupação com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), deixando claro que relacionou diretamente as sugestões gerais do CNE sobre avaliação à avaliação nacional externa em larga escala (ENEM), de responsabilidade do INEP. Na ocasião, exigiu explicações ao CNE, que respondeu informando que não intencionou obstar o ENEM. Em relação ao ponto de divergência, o CNE reformulou o item sobre avaliação e exames no contexto da pandemia, sugerindo alguns instrumentos avaliativos para subsidiar o trabalho da escola e dos professores (CNE/CP nº 9/2020).

Esse impasse nos dá uma pista do quão é complexo falar em avaliação, devido às muitas vozes que atravessam a construção histórica do que é avaliar. Tendo isso em vista, a partir dos achados de uma investigação⁶ de pós-doutoramento, neste artigo são analisados discursos sobre avaliação. O objetivo específico é entender os desafios enfrentados por professores de Língua Portuguesa da cidade de Chapecó-SC nas práticas de avaliação no Ensino Remoto Emergencial levado a cabo no cenário da pandemia. Trata-se de uma investigação qualitativa, de caráter interpretativista, cuja coleta de dados se deu em ambiente virtual, por aplicação de questionário, via plataforma *Google Formulário*, a professores da educação básica de Chapecó-SC.

Às Secretarias de Educação, foi enviado convite para que os professores participassem voluntariamente da pesquisa. Tivemos 8 participantes que efetivamente responderam a todo o questionário. Embora reduzido, esse número de participantes permitiu a compreensão entre aspectos generalizantes e particulares, próprios do olhar teórico em

5 Parecer CNE/CP nº 9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: pcp009_20 (mec.gov.br). Acesso em: jan. 2021.

6 Pesquisa de pós-doutoramento intitulada “Avaliação em Língua Portuguesa: a problemática do Ensino Remoto Emergencial motivado pela pandemia do coronavírus”, aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e notada na Plataforma Brasil, sob o registro 37093520.6.0000.5564.

questão; relações entre as hipóteses e o fenômeno observado, bem como o caráter de construção arquitetônica da pesquisa, isto é, como o discurso é compreendido em sua relação com o todo, na tensão entre seus elementos sociais, situacionais, discursivos e enunciativos, próprios dessa dinâmica, conforme apontam Sobral e Giacomelli (2018).

A análise dos dados está amparada teórico e metodologicamente na Teoria Dialógica do Discurso, e em estudos sobre avaliação, a partir de autores como Luckesi e Hoffmann. Essa interlocução visa a problematizar a temática da avaliação, encaminhando a discussão para pensar em um percurso de diálogo entre essas áreas do saber no escrutínio do fenômeno em pauta.

No que diz respeito à organização deste texto, ademais desta introdução, temos uma seção que discorre brevemente sobre a possibilidade de diálogo entre a Teoria Dialógica do Discurso e a Educação, a fim de pensar a problemática do avaliar. Em seguida, passamos às análises para entender discursos sobre avaliação no cenário do Ensino Remoto Emergencial. Em relação a essas, é importante mencionar que elas se dão em um movimento de reflexão que vai se tecendo a partir da interpretação das respostas dos professores ao questionário que lhes foi enviado, contendo uma pergunta e uma questão aberta, a fim de que discorressem sobre avaliação e o seu contexto de atuação. Por último, estão as considerações finais.

TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADE PARA PENSAR A AVALIAÇÃO

A Teoria Dialógica do Discurso refere-se à expressão das ideias de um grupo conhecido como Círculo de Bakhtin, que discutiu, em perspectiva interdisciplinar, sobre “[...] a linguagem em uso, artístico ou cotidiano, sobre as relações constitutivas existentes entre linguagem, sujeitos, sociedades, culturas” (Brait, 2012). Nesses termos, oferece uma visão de análise sócio-histórica, que fomenta a cooperação entre diferentes áreas das ciências humanas, dado o caráter multifacetado da linguagem – já que o Círculo a entende como um fenômeno social (Bakhtin, 2015).

As discussões desse grupo de pensadores focalizaram a linguagem humana, mas a perspectiva social desse fenômeno nos dá base para pensar diferentes assuntos, já que a vida passa pela linguagem, porque a realidade, tudo o que tocamos, sentimos, percebemos é um fato de linguagem, haja vista que é por meio da linguagem que nos constituímos e constituímos nossa percepção do mundo; compreendemos o mundo e agimos em relação a ele. Nesses termos, os processos de interação entre pessoas e entre pessoas e objetos ocorre pela linguagem. Assim, a compreensão do eu e de tudo o que é não eu (isto é, o outro) se dá na e pela linguagem, haja vista que, como argumenta Geraldi (2014), o mundo não é dado, é construído.

Volochínov ([1930] 2013) explica que a linguagem humana é orientada ao outro, que existe como interlocutor presente ou pressuposto, e está atravessada por uma série de valorações oriundas do meio social. As valorações são juízos de valor, avaliações que

atravessam discursos vivos e constroem sentidos. São vozes formadas no seio social, a partir das relações eu-outro. Justamente por isso “A formação do sentido na língua está sempre relacionada com o horizonte avaliativo do grupo social” (Volochínov, 2017, p. 237).

Isso significa dizer que, nas interações da vida cotidiana, os sujeitos produzem linguagem com fins comunicativos para mover-se em diferentes manifestações interacionais. Suas produções linguageiras estão direcionadas ao parceiro comunicativo, são desenhadas e orientadas a ele, tendo em vista especificamente a circunstância na qual está sendo edificada. Esse outro que motiva a enunciação pode estar presente – é alguém que se encontra fisicamente no lócus e também regula sua produção a partir do parceiro (ou do objeto) com quem estabelece interação – ou pode estar pressuposto, uma vez que está contido na projeção da enunciação que o falante produz; está suposto antecipadamente – projeção imprescindível, a fim de que seja possível estruturar a enunciação em função dessa suposição. Nesse sentido, a linguagem se produz porque há a ideia de interação entre o eu e tudo aquilo que é não eu.

Bubnova (2015) explica que Bakhtin e os outros autores integrantes do Círculo não escreveram nenhum livro específico sobre o outro. As ideias que dizem respeito à relação eu-outro aparecem na trama de todas as obras, desenvolvidas de diferentes maneiras sob distintos conceitos. Assim sendo, a relação de alteridade que marca eu-outro é a essência da própria obra do Círculo, por isso muitas das ideias disseminadas pelo grupo carregam esse traço. A própria noção de dialogismo – um dos principais conceitos da Teoria Dialógica do Discurso – solicita a existência da relação eu-outro, porque só existe diálogo na interação.

O conceito de vozes opera também com a relação eu-outro porque mobiliza uma multiplicidade de fios dialógicos que tecem os discursos (Bakhtin, 2015). Como vemos, o traço social espreado na metalinguagem desses pensadores depende da existência dessa relação de alteridade, que toda a atmosfera filosófica do eu-outro comporta. Para Mello (2020), justamente essa relação com o outro é o que fez da Teoria Dialógica do Discurso uma filosofia da vida, muito aplicável à Educação, já que eclode o eu, em razão de que edifica o diálogo como princípio formador humano: somos algo na relação com o outro, isto é, o eu se constitui na relação com o outro.

Geraldi (2012) comenta que diferentes conceitos bakhtinianos contribuem para a discussão no âmbito da Educação, sem que necessariamente haja uma referência direta na obra do autor russo que se direcione aos educadores, mas porque o que é dito por Bakhtin leva a reflexões sobre a relação do ser humano com a linguagem. Assim, suas considerações podem ser deslocadas de seus estudos literários e vistas em outras áreas. Na discussão levada a cabo por Geraldi, a alteridade seria o mais representativo deles, uma vez que:

[...] nos campos de estudos de Bakhtin, está sempre presente o outro como ser vivo e falante. E este é precisamente o mesmo princípio fundante da ação educativa, ainda que às vezes esquecido porque tão profundamente enraizado: não

há educação fora da relação entre o eu e o outro. E tal como em Bakhtin, desta relação com a alteridade nenhum dos dois sai inalterado, ninguém sai como entrou. Se no mundo da vida não saímos de um diálogo sem com ele nos enriquecermos, também nos processos educativos professor e aluno saem diferentes, porque nessa relação ambos aprendem (Geraldi, 2012, s/p, e-book).

Nesses termos, para Miotello e Pajeú (2016, p. 30), a linha-mestra dessa teoria, “[...] para qualquer pedaço do mundo que aponte, é o exercício de olhar a constituição das coisas em reciprocidade, em relação, trata-se da labuta difícil de procurar sempre numa mesma cronotopia o eu e o outro”. Essa lente de análise nos é importante porque sublinha o fato de que não há verdades universais; há pontos de vista sustentados por recortes específicos de perspectiva. Isso porque “[...] a vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir” (Bakhtin, 2010, p. 142).

Assim, quando falamos sobre avaliação no âmbito escolar, essa teoria pode nos ajudar a compreender duas questões: relação eu-outro e valoração. Isso porque avaliar implica diretamente a interação eu-outro, já que esse ato requer valoração, isto é, requer um juízo de valor que ocorre em perspectiva (do professor para o aluno, do professor para o processo de ensino-aprendizagem), pois avaliar suscita tensionar um universo de percepção a outro; fomenta posicionamento; pontos de vista, que caracterizem uma compreensão de mundo. Dessa forma, o professor, atravessado por todas as vozes que demarcam sua formação, atravessado pelas vozes que perpassam as diretrizes educacionais, valora os resultados das avaliações que aplica, formando juízos de valor sobre isso.

Isso porque, como explica Luckesi (2013, p. 76), “A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. Esse juízo de valor, conforme o autor, parte de critérios pré-estabelecidos, a fim de que tenhamos um julgamento que indique satisfação/adequação acerca de um objeto a ser avaliado quanto mais o resultado da avaliação se aproximar do que foi considerado ideal, com base nos critérios estabelecidos para marcar os ideais de indicadores específicos de conhecimento, raciocínio, comportamento em relação ao objeto da avaliação. Dessa forma, a avaliação ocorre na relação eu-outro (entre professor e aluno e entre professor e os objetos do conhecimento) a partir da qual podemos definir conceitos, valores para formular apreciações, que vão nos conduzir a uma tomada de posição, à formação de parecer com base em critérios – e a “[...] uma tomada de decisão quando se trata de um processo, como é o caso da aprendizagem” (Luckesi, 2013, p. 80).

A ação que surge a partir do avaliar é um ponto de discussão na Educação, área na qual há muito se debate sobre a problemática da avaliação na esfera escolar (Hoffmann, 2019; Luckesi, 2013, 2008; Saussuna, 2006). Zabala (2014) explica que há ações de diferentes naturezas. Poderíamos aqui considerar uma dicotomia entre o que chamamos de naturezas qualificadora e formativa. A primeira tem a finalidade de selecionar para a progressão no sistema de ensino, cujo ápice é a universidade. Nas palavras do autor

(2014, p. 205), a testagem aponta “[...] os que valem mais para a universidade” e assim o aluno vai passando de ano até concluir seus estudos. A segunda teria um caráter formador e regulador porque inclui um olhar mais amplo que se volta para os alunos e para o processo de ensino-aprendizagem, entendendo o desenvolvimento de competências para a vida, compreendendo o sujeito em sua integralidade e regulando o percurso de ensino-aprendizagem, uma vez que analisa “[...] objetivos ou finalidades específicos que atuam como referente concreto da atividade avaliadora, que a faça menos arbitrária, mais justa e útil” (Zabala, 2014, p. 229).

A Teoria Dialógica do Discurso também pode viabilizar uma discussão possível com o campo da Educação no que diz respeito à avaliação porque discorre sobre orientação social (Bajtín/Voloshinov, 1993), isto é, o traço que atravessa a linguagem, deixando ver contextos, discursos, sujeitos e perspectivas em relação. Dessa maneira, o que a orientação social nos diz é que existe uma esfera de produção de sentidos na qual operam uma diversidade de sujeitos a partir de lugares e posições sócio-historicamente construídos. A linguagem se dá na relação. Assim, há sempre um *eu* e um *tu*, que falam de um determinado lugar e são guiados por propósitos discursivos modelados nessa relação de espaço e tempo, nos limites de determinadas esferas de interação social nas quais se dão as práticas discursivas.

Isso nos leva a um ponto importante: pensar sobre quem avalia, quem é avaliado e qual é objeto dessa avaliação, já que vimos que avaliar é um juízo de valor baseado em um recorte de perspectiva. No ambiente escolar, a atenção ao objeto de avaliação é muito importante porque a constituição do objeto contém em si um recorte, uma fatia de compreensão de um fenômeno maior. Nesses termos, metodologias de ensino e aprendizagem, isto é, o *como* recortamos objetos deve estar sob vigilância, no sentido de compreender se esses métodos estão em diálogo com as propostas de avaliação, se estão tramados com o processo de ensino-aprendizagem.

Avaliar é um ato social. Na escola, seus contornos assumem diferentes propósitos, devendo estar intimamente relacionados à prática de ensino-aprendizagem, seus objetivos e suas finalidades. Com esse olhar social para o fenômeno, dizemos que avaliar não é um ato neutro, porque é uma ação de seres históricos, atravessados por muitos discursos – que formam seus pontos de vista, sua subjetividade.

A relação eu-outro (entre sujeito/sujeito e/ou entre sujeito/objeto), constitutiva dessa ação, ventila questões sobre o objeto do conhecimento e sobre o comportamento do sujeito da aprendizagem, que constrói saberes em razão de demandas sociais de uso. Nesse contexto, como explica Bakhtin, em 1958, ao falar sobre metodologias de ensino, “Quanto mais variados forem os métodos, melhor, mas o principal é que sejam proveitosos” (Vassíliev, 2018), haja vista ser necessário avaliar o próprio percurso levado a cabo nos processos de ensino-aprendizagem, a fim de identificar permanências e mudanças, avaliando a si, o objeto e o outro.

Depois de explicitado como é entendido o diálogo entre a Teoria Dialógica do Discurso e discussões sobre avaliação no âmbito da Educação, na seção que segue, serão apresentadas duas questões aplicadas a professores de Língua Portuguesa da cidade de Chapecó-SC que estavam lecionando no ano de 2020, independentemente se eram da rede pública ou privada, e se atuavam no ensino fundamental ou médio, pois a intenção foi analisar discursos sobre avaliação no contexto do Ensino Remoto Emergencial de modo geral; e não os professores em si em relação a sua atuação com determinada etapa escolar, nem se a forma de ensino era administrada por empresas ou pelo Estado.

Metodologicamente, a seção é aberta com a apresentação das perguntas A e B. Logo em seguida, passamos à análise das respostas com a ajuda do referencial que sustenta este trabalho. As respostas dos professores foram identificadas como P1a, P2a, P3a, P4a, P5a, P6a, P7a e P8a para fazer referência à questão A; e P1b; P2b, e, assim sucessivamente, para a questão B – ambas apresentadas a seguir. As falas dos professores aparecem neste artigo integralmente como foram coletadas do formulário on-line por eles preenchido, estando acrescidas de negrito como recurso para destacar o excerto em relação ao qual a análise se direciona.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: AVALIAÇÃO EM FOCO

Aos professores que participaram da pesquisa, especificamente em relação à avaliação, foi perguntado (A) *Como tu entendes os processos de avaliação, sobretudo, no cenário do Ensino Remoto Emergencial gerado pela pandemia do coronavírus?* Além disso, foi solicitado: (B) *Fala um pouco sobre dificuldades, desafios e superações desse momento de Ensino Remoto Emergencial.* Essas duas questões abertas⁷ geraram oportunidade de o professor pensar especificamente sobre o processo de avaliação olhando para o cenário das aulas no Ensino Remoto Emergencial. As respostas apresentadas pelos professores permitem entender, a partir das teorias de base, como o singular se expressa no ato-evento em análise, servindo de motor para a discussão sobre avaliação no cenário do ERE, de modo que seja possível problematizar as vozes que perpassam tal fenômeno sócio-histórico.

Em relação à primeira pergunta, sobre avaliar, trazemos os seguintes excertos:

Definiria com a palavra: complicados. São diversos fatores que devemos considerar, entre eles a tendência dos alunos a **fazerem cópias**, e **por vezes relapsas**, da internet. Um processo que reflete essa dificuldade é a escrita de textos, em seus diferentes gêneros, **não há mediação dos professores** e, portanto, **tendem a fazer de ‘qualquer forma’ ou a copiar da internet** (P1a; grifo nosso).

Bem complicado avaliar, a gente **não sabe se é o aluno que faz realmente**. Uns nada fizeram (P5a; grifo nosso).

Com base no referencial teórico, é possível compreender por essas respostas que *avaliar* é entendido como criar (por parte do professor) tarefas que permitam aferir um aprendizado. Nesse sentido, as respostas que aparecem no preenchimento dos questio-

⁷ Essas duas questões foram, brevemente, apresentadas e discutidas em Gonçalves (2023), quando se focalizou os processos de avaliação no ERE para colocar em tela uma reflexão sobre a relação eu-outro na esfera escolar.

nários possibilitaram ver a preocupação do professor em relação à inconstância do aluno no que diz respeito a realizar essas tarefas (uns fazem, outros não); e a incerteza sobre a autenticidade da interação aluno-tarefa, no sentido de que pode haver cópia ou que há falta de compromisso do aluno com o que lhe é proposto.

Nesses dois excertos, uma regularidade que podemos interpretar é a recorrência da concepção de avaliação como “fazer tarefas” que possam dar a devolutiva ao professor de uma possível aprendizagem, como modo de exame de uma aprendizagem. A avaliação é interpretada como preenchimento de um instrumento específico, que propiciaria alguma forma de interlocução entre aluno e professor.

Nesse diálogo, os excertos nos indicam duas situações: há plágio, parcial ou integral, (“[...] **fazem cópias [...] por vezes relapsas**”), e há dúvida ([...] **não se sabe se é o aluno que faz**), questões essas apresentadas em uma relação de causa-consequência, uma vez que é apontado que “[...] **não há mediação dos professores** e, portanto, **tendem a fazer de ‘qualquer forma’ ou a copiar da internet**”, de modo que a dúvida surge porque não há mediação presencial do professor. Isso nos leva a pensar sobre os modos de organização da escola e sobre perspectiva de ensino e aprendizagem.

Tendo isso em vista, podemos nos perguntar, por um lado: o aluno está em um ambiente que o instrumentaliza para a pesquisa autônoma no sentido de que ele compreende o que implica *pesquisar*? Que o apresenta às questões éticas em torno da autoria? O aluno circula em uma esfera que o edifique autonomamente como produtor de textos, considerando os comportamentos discursivos esperados para cada gênero requerido na escola? Essas perguntas nos levam a considerar como estão constituídos historicamente o eu e o outro na relação aluno-escola, tomando como perspectiva o que o Círculo de Bakhtin nos aponta: que a constituição dos sujeitos é relacional e se dá social e historicamente de modo dinâmico a partir do intradialógico, que considera o interdiscurso, isto é, a relação entre discursos; e do interdialógico, que forma o contexto do agir, na tessitura das muitas vozes que constituem diversificadas perspectivas de mundo, conforme nos apontam Sobral e Giacomelli (2016).

Por outro lado, podemos pensar na situação do ERE. Quando pensamos na dinâmica da sala de aula presencial e na da remota, considerações sobre a postura precisam ser colocadas em pauta. Historicamente, trazendo à mente imagens sociais sobre atividades avaliativas, a escola assumiu um perfil controlador, de vigilância, em que a presença do professor inibe a cola, a cópia, a fraude, o acesso clandestino a informações – sejam pelos meios de consulta que for. Nesse contexto, a interação presencial permite vigilância. Pode também permitir controle, dando orientações para que o aluno faça o que foi solicitado, de modo que o professor vai corrigindo o percurso no desenvolver da atividade, sana dúvidas, esclarece pontos, certifica-se de que o aluno está no caminho, valida os comportamentos na relação aluno-tarefa porque todos estão ao alcance de seu olhar.

Todo esse cenário foi modificado, pensando-se nas atividades síncronas⁸ e, mais ainda, nas assíncronas⁹, no ERE. Então, estamos diante da incerteza que o momento social enseja: os alunos estão fora do controle dos olhos do professor, estão afastados do sistema formal que os vigia nos processos clássicos dos exames escolares. Essa ruptura no contexto é o primeiro fator que contribui para a desconfiança.

Mais itens sejam agregados: o estudante tem à sua disposição métodos de consulta, pode buscar em seus materiais, pode pesquisar na internet, pode trocar informações com colegas, pode perguntar aos pais, pode pedir auxílio de parentes. Muitas vezes, a isso se soma o tempo: é possível que a atividade não tenha o tempo fechado de uma hora-aula, mas sim uma data limite para ser entregue, favorecendo que haja possibilidade de revisão/correção e maior tempo de consulta ou lapidação dos dados encontrados.

Todos esses aspectos retiram o estudante do cerco anticola, anticópia (no sentido de copiar de outro colega), que a sala de aula presencial oferece para os processos clássicos de aferição do conhecimento, em que se deseja um meio de medir quem está apto a passar de ano ou não, em que se deseja “[...] fazer um diagnóstico da situação de cada educando, em relação aos conteúdos passados pelo professor, verificando se o aluno está progredindo em seu processo de ensino-aprendizagem” (Antonio Júnior, 2015, digital). É o que Luckesi (2013) chama de avaliação para classificação, pensada para entregar informações quantitativas, notas que apontam a verificação do conhecimento, ato que geralmente se encerra em si. Essa situação coloca em tensionamento duas questões: a problemática da avaliação em si; e a autonomia do aluno.

Sobre a primeira, Luckesi (2013) explica que o conceito de avaliação é relativamente novo, estando presente no Brasil a partir do final dos anos 60. No entanto, na realidade das discussões dessa temática, o que temos é a herança da perspectiva dos exames escolares, em que o viés é classificatório e visa à seletividade, enquanto a natureza da avaliação propriamente dita deveria ser diagnóstica e inclusiva. Nos exames, o resultado é a aprovação ou reprovação do aluno; na avaliação ideal, “[...] não interessa que o aluno seja reprovado, interessa que ele aprenda e, por ter aprendido, seja aprovado” (Luckesi, 2013, p. 177).

O autor explica que, apesar de que a discussão sobre avaliação exista, o que se vive realmente é o que ele chama de pedagogia do exame, já que o exercício pedagógico escolar é atravessado pela atenção na promoção (passar de ano; ser aprovado), em que a nota é o elemento perseguido por professores, alunos e pelo estabelecimento de ensino em si. A nota é o elemento centralizador da percepção de que o sistema está bem, e aqueles que não alcançaram o almejado é por algum motivo pessoal ou por algo que tenha a ver com sua responsabilidade.

8 Atividades síncronas são aquelas que ocorrem de forma simultânea, referem-se a atividades que permitem interação em tempo real, no mesmo ambiente virtual, com captura de som e imagem, conforme apresenta uma matéria do portal *Educador 360*. Disponível em: <https://educador360.com/gestao/gestao-escolar/aulas-sincronas-ou-assincronas/>. Acesso em: 22 out. 2023.

9 Atividades assíncronas são aquelas que não ocorrem de modo simultâneo, tratando-se comumente de conteúdo gravado ou da disponibilização de atividades, vídeos ou explicações para acesso posterior, conforme apresenta uma matéria do portal *Educador 360*. Disponível em: <https://educador360.com/gestao/gestao-escolar/aulas-sincronas-ou-assincronas/>. Acesso em: 22 out. 2023.

Luckesi (2013, p. 200) aponta que essa problemática traz desdobramentos na relação professor-aluno, uma vez que muitas provas são feitas “[...] para ‘provar’ os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem”; são usadas como ameaça ou elemento coercitivo em situações em que o professor negocia o comportamento da turma, pedindo silêncio, por exemplo, e logo em seguida mencionando que o conteúdo do exame está muito difícil ou dizendo que, se não houver bom comportamento, a prova estará complexa. Esse disciplinamento social da sala de aula ocorre porque o ambiente escolar desde muito usa a avaliação como forma de ativar o medo, requerido como represa temporária da atenção dos alunos.

Usar a avaliação como forma de assegurar a participação dos alunos é uma maneira de controle que faz parte dos modos de organização escolar, que operam dentro do que Suassuna (2006) chama de paradigma tradicional, levado a cabo a partir da relação controle-verificação-classificação, amparada no quantitativo, no observável e em algo que suscita disciplina, justamente por isso pode acionar a atenção e a participação pela via do medo.

Essa dinâmica é parte da cultura escolar encrustada na história, com ressonâncias do final do século XIX e início do século XX, tempos em que a escola, segundo Ferreira e Leal (2006), orientava ao manejo de conteúdo objetivo, capaz de ser medido e quantificado, por influência do positivismo e do estruturalismo da época. “Em uma perspectiva meramente classificatória de avaliação, é papel da escola ‘ensinar’ e avaliar se os alunos conseguiram aprender” (Ferreira; Leal, 2006, p. 16), discurso esse que ainda hoje reverbera na dinâmica de ensino-aprendizagem, levando a muito da burocracia existente na escola, tal como se pode ver no excerto que segue: “[...] **precisamos lidar com avaliações**, por vezes, quantitativas, **em decorrência da documentação legal** (diários de classe), **mas sem ter um retorno linear e constante por parte da maioria dos estudantes**” (P7a, grifo nosso).

Esse excerto tensiona a burocracia exigida à instabilidade de ingresso de material para avaliar. Aqui o problema não é como avaliar em si, mas que o ciclo de avaliação não tenha suficientes etapas para ser levado a cabo. Em outras palavras, é exigida uma nota, o professor avalia com atividades, porém essas não são entregues pelos alunos, não sendo possível completar o ciclo da avaliação. Oportunamente, poderíamos problematizar o não cumprimento das tarefas, isto é, perguntar por que esses alunos não entregam o que lhes é solicitado; por ora, problematizamos a avaliação em si, isto é, por que avaliamos e por que avaliamos como avaliamos?

O excerto em questão aponta para a exigência da escola em relação à nota, a um registro que quantifique o resultado daquilo que foi planejado, como parte de um regulamento de etapas a cumprir. Conforme Hoffman (2019), o sistema escolar, por sua organização, força o professor a esse procedimento anacrônico de dar notas ou ter conceitos estanques para uma aprendizagem que ocorre dinâmica e continuamente ao longo de um período – o que faz do ato de avaliar uma prática educativa calcada no julgamento de

resultados; e não uma reflexão sobre a ação, guiada pela investigação e pela indagação, em que a medição sirva como alinhamento de planejamento. Assim, o que há muito vivenciamos na escola é sublinhado também no ERE: a valoração medo-disciplina-nota, por parte do aluno; e burocracia-tarefa-nota por parte do professor.

Essas valorações atravessam o universo escolar e reverberam na relação eu-outro que se dá entre professor e aluno, evocando a incerteza em relação ao comportamento do aluno, que, no ERE, tem sua dinâmica de atuação fora do radar do professor, o que leva à descrença sobre sua autonomia, gerando um ambiente de dúvida em relação à sua credibilidade de fazer o que lhe fora solicitado. Essa valoração (duvidar do aluno) é reflexo do controle que a escola exerce e está atravessada por toda atmosfera em torno da nota: se os alunos não são monitorados, não há como certificar o que foi feito, tendo-se, portanto, dificuldade de avaliar. Esse cenário deixa ver uma perspectiva pouco emancipatória.

Por outro lado, é possível pensar que os alunos, como não estão fisicamente sob a vigilância da escola, atuem sem compromisso com essa esfera, apresentando uma postura relapsa em relação às entregas solicitadas. É intrigante pensar que o fato de não estar fisicamente presente modifica a relação eu-outro (aluno-escola), o que nos leva, com Rosa, Coutinho e Flores (2017), a entender que talvez as práticas escolares não resultem no desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da criticidade, já que a conduta não consegue romper o nível escolar, não consegue gerar uma autorregulação por parte do aluno, para além das paredes escolares.

Em outro ângulo de observação, se as críticas dos professores são fundamentadas e, realmente, o aluno apresenta cópias de materiais da internet, temos a oportunidade de mais uma vez sublinhar o que até aqui estamos discutindo: o sistema escolar em si é falho, já que a escola não construiu o aluno na cultura da pesquisa e da autonomia, baseada em pensamento crítico, ético e responsável para colocar em marcha suas tarefas a partir de uma perspectiva de investigação, apropriando-se de modo ativo e reflexivo dos dados disponíveis na internet – não é descabido acrescentar que essa situação [entregar cópias] pode também evocar questões que tenham relação com o próprio caráter do aluno, que muitas vezes sabe o que é plágio e ainda assim o faz, conforme aponta a pesquisa de Bonette e Vosgerau (2010) com alunos do Ensino Médio. Essa falta de compromisso do aluno pode deixar ver que justamente a vigilância da escola não constitui valores sólidos, apenas o obriga a agir dentro do que é esperado: entregar uma tarefa exigida, seja como for.

Dessa maneira, o que vemos é que, no ERE, os problemas educacionais já existentes mais uma vez saíram à luz. Assim, a questão dos paradigmas de ensino e avaliação, a relação dos alunos com sua aprendizagem, os modos de gerir o ato educativo, o perfil de aluno desejado, tudo isso entra em pauta em razão das necessidades sócio-históricas requeridas pela situação da pandemia do coronavírus, que nada mais fez do que acelerar um movimento necessário à educação: a mudança nas perspectivas dos modos de organização escolar, de uma proposta menos centralizada na figura do professor como detentor

do saber, do controle do aprender, e mais propensa a atitudes autônomas e exploratórias por parte do aluno. Nesses termos, uma proposta que o retire do ciclo medo-disciplina-nota e o prepare para a vida social é necessidade urgente. Uma escola que fomente a autonomia e o pensamento crítico-reflexivo e trabalhe questões éticas de comportamento é igualmente necessária.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, já abordava a necessidade de fomentar no aluno o pensamento crítico e a autonomia, indicando que há muito os princípios da educação brasileira versam sobre autonomia e criticidade. Então por que essa não é uma realidade da escola? Talvez a questão esteja perpassada pelo que Vasconcellos (2017) chama de *fadiga discursiva*, isto é, quando há o desgaste de determinado tema. Segundo a autora, muito se fala e pouco há de mudança por parte daqueles que constroem as políticas na área. Ainda assim, são válidas as iniciativas que coloquem essa problemática em pauta porque a cada reflexão abre-se a possibilidade de mudança, essa semente que nasce do olhar diferenciado para temas já conhecidos.

No ERE, é possível entender que a avaliação também acessou as vias do medo. Isso porque cobrar nota pelas atividades pode ter sido uma das maneiras de prender o aluno na dinâmica da responsabilidade dos encontros síncronos e assíncronos – uma marca da autoridade da escola, um meio de assumir o controle, conforme se pode ver no trecho que segue: “Enquanto alguns respondem a todas as atividades, outros não fazem nenhuma. [a avaliação é] Superação, **assim que souberam que quem não fizesse nada reprovava, começaram a fazer** (P5b; grifo nosso).

Essa ação demarca um ciclo complexo em que há quem exija e há aquele que cumpre o que lhe é exigido, sem que haja necessariamente uma reflexão sobre essa dinâmica. Assim, a relação eu-outro é atravessada por vozes que deixam ver sentidos de obrigação: a escola tem a obrigação de cobrar; o aluno, a obrigação de entregar. A problemática da autoria em relação às formas de interação aluno-tarefa trouxe consigo uma possibilidade de debater: o que nos falta para não ter como única solução as bases tradicionais para a avaliação e para os processos de ensino-aprendizagem? O que nos falta para construir nos alunos a autonomia e a criticidade de que falam os documentos oficiais que regem o ensino brasileiro? O que falta no aluno para que ele entenda que “fazer de **‘qualquer forma’ ou a copiar da internet**” (P1a; grifo nosso) talvez funcione para cumprir a exigência da instituição em relação a entregar algo, mas não serve para a vida porque ele perde a oportunidade de aprender, sem falar nos valores que se constroem nessa prática (o mesmo se aplica àquelas vezes em que, nas dinâmicas presenciais de avaliação, os alunos colam ou copiam informações sem fazer a referência devida; tudo é motivado pelo afã da nota).

Questões dessa natureza podem ajudar a pensar por que as dinâmicas no ERE se mostraram tão complexas. Claro, a situação em si apresenta muitas nuances quando pensamos que todos foram tomados de surpresa pelo vírus e pela mudança social causada por ele; que há uma diferença gritante entre manejar a tecnologia de uma maneira pessoal e de uma maneira voltada às dinâmicas de interação escolar na amplitude dos

gêneros requeridos¹⁰; mas também podemos refletir acerca de que muito diz respeito à falta de autonomia do aluno em relação aos seus modos de ser estudante, fundados na raiz histórica de um ensino que, por exemplo, apresenta a avaliação sob um viés estático, frenador, classificatório e sentencivo, como explica Haffman (2019) em suas pesquisas. Que não nos escape de considerar que o ERE foi, como a própria denominação explicita, uma medida emergencial, que, em amplo olhar, adaptou a sala de aula tradicional ao contexto virtual – levando a muitos esforços por parte dos professores e dos alunos.

Se, por um lado, a pandemia deixou ver implicações da relação aluno-tarefa-modos de avaliar; por outro, houve a compreensão crítica em torno do próprio processo de avaliação, no sentido de pensar o ato de avaliar, considerando a perspectiva social do momento histórico, tal como se pode ver nos excertos a seguir:

O processo de **avaliação nesse período precisa de um olhar mais sensível**, isto é, não só relacionado às competências da língua portuguesa. Acredito que é preciso, antes de mais nada, de ponderação, de prudência com nossos alunos, **pois é uma situação em que a interação não está ocorrendo como gostaríamos**. Para isso, penso que, pela nossa formação de professores, **conseguimos ser competentes o suficiente para conseguir um ensino-aprendizagem condizente à situação**. Além disso, penso que devemos repensar nos próximos processos avaliativos. De que forma estamos avaliando nossos alunos? O que queremos que eles aprendam? Uma prova que consiste somente questões gramaticais vai significar no que em sua aprendizagem da língua portuguesa? (P6a, grifo nosso) **Mais do que nunca** é necessária a avaliação do percurso formativo de cada aluno, análise individual das habilidades e condições sociais (P3a, grifo nosso). Entendo os **processos de avaliação como diagnósticos**, visto que há vários fatores que interferem no resultado final de cada aluno (P4a, grifo nosso).

Os discursos (P6a; P3a) apresentados voltam-se para o reconhecimento da necessidade de avaliar de modo diferente do que se faz, mas chama a atenção que eles surgem em razão da natureza das relações interpessoais suscitadas na pandemia do coronavírus, em que o distanciamento social se fez imperativo, não como uma discussão requerida pelo sistema escolar em si. Isso pode levar à reflexão sobre os discursos que atravessam nossa própria formação como docente, em que as alternativas ao ensino tradicional são exatamente isto: alternativas quando não o podemos aplicar – claro que isso não é regra, há muitos professores com olhar formativo para a avaliação.

Essa discussão suscita outra: a de que o ensino tradicional muitas vezes é uma segurança para o profissional docente, já que ele é campo conhecido por perpassar nossa formação como aluno e como professor. As pesquisas de Hoffman (2019) sugerem que a perpetuação do método tradicional, sobretudo no que diz respeito à avaliação, ocorre em razão de que essa é a imagem de ensino que o professor carrega consigo, de modo que ele reproduz – conscientemente ou não – seu percurso de formação e sua história como estudante, com fantasmas de controle e autoritarismo, geração após geração.

10 Nesse sentido, os conhecimentos envolvidos, por exemplo, no uso pessoal (acessar redes sociais, ver vídeos) não é o mesmo daquele com uso específico (plataformas de aula, trabalhos em diferentes formatos, tais como *word*, PDF, *Power Point*).

Por outro ângulo, podemos pensar que o caráter controlador do professor aflore não por autoritarismo, mas por tocar vozes que sublinham uma postura mediadora que atua de modo demasiadamente protetor. Nessa perspectiva, poderiam ser lidos os discursos que seguem, que se referem à avaliação como complicada justamente em razão de que a falta de interação interpessoal presencial não permite que o professor entenda as necessidades do aluno:

[...] **não há mediação dos professores e, portanto, tendem a fazer de ‘qualquer forma’ ou a copiar da internet** (P1b; grifo nosso).

Bastante delicado. **Na sala de aula presencial conseguimos visualizar o aluno, ver quais dificuldades ele demonstra, ajudar nas atividades de aula...** Na aula virtual isso dificulta pela distância, por não saber se ele está realmente ali contigo (câmera e microfone desligados). Nas avaliações em geral levei em consideração todo esforço deles em participar da aula, em fazer os trabalhos e, com isso, estive sempre disposta a sanar dúvidas e auxiliar (P8a; grifo nosso).

A necessidade de interação presencial pode reverberar valorações que indicam controle (mas, neste caso, controle como monitorização), ancorados em vozes do tipo *presencialmente os professores podem auxiliar os alunos; presencialmente podemos dar instruções direcionadas; presencialmente podemos nos certificar de que os alunos estão fazendo do jeito certo porque estamos ali para intervir*. Todos esses discursos são próprios da esfera da educação porque perpassam a orientação, a condução dos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, é necessário que vigiemos sentidos dessa natureza uma vez que eles podem abarcar também traços de fiscalização de uma conduta ideal, valorada do universo do professor para o aluno, em razão de que estão sendo tensionadas perspectivas subjetivas de atuar, por exemplo, como é o caso de avaliar que uma maneira é melhor do que a outra de chegar a um determinado objetivo.

Para Hoffman (2019), essa já seria uma situação que se caracterizaria como interferência, tendo por base a intenção de se garantir que um comportamento seja conforme o planejado, o que aciona vozes do tipo *há apenas um caminho para fazer o correto*. Nesse sentido, há valoração de que temos um modelo de ideal, que deve ser orientado até que o aluno o possa reproduzir.

Assim, nesse cenário, é possível entender, com Hoffman (2019, p. 28), que no sistema escolar há “[...] a questão do controle permanente exercido sobre o educando no intuito de ele chegar a demonstrar determinados comportamentos definidos como ideais por um professor”. Posturas desse tipo se somam à histórica perspectiva coercitiva da escola em razão de que tais discursos fomentam imperativos categóricos que limitam a autonomia do aluno por conduzi-lo a um caminho que não foi por ele descoberto; foi mapeado anteriormente como ideal, baseado na verdade de apenas um dos lados da interação, o professor, promovendo vozes coercitivas, que tolhem iniciativas e inviabilizam a autonomia e a criticidade.

Partindo do pressuposto que a avaliação por si só é um tema desafiador, consideramos que na situação da pandemia, no âmbito do ERE, de natureza não presencial, as di-

nâmicas do avaliar seriam mais complexas do que nunca. Assim, o questionário aplicado aos professores pedia: *Fala um pouco sobre dificuldades, desafios e superações desse momento de Ensino Remoto Emergencial.*

As respostas apontaram para a dificuldade relacionada à falta de interesse dos alunos, vista pela pouca participação, como podemos ver nos discursos a seguir:

As maiores **dificuldades estão relacionadas à falta de interesse dos alunos, que acaba refletindo diretamente sobre a forma como desenvolvem as atividades, e quando fazem.** Precisamos pensar e repensar essas formas e como levá-los a continuar estudando e desenvolvendo o raciocínio (P1b; grifo nosso).

Desafios: **despertar o interesse pela escola/estudo** quando o que impera é a vontade de trabalhar para comprar o melhor celular ou competir com os jogos. Facilidades: participar de atividades nunca imaginadas, não precisar chama a atenção (P2b, grifo nosso).

Avaliar tem sido complexo, pois como mencionei acima, há muitos fatores envolvidos: **baixa frequência de alguns alunos, ou dispersão (faz login na sala, mas não participa)**; câmeras desligadas; **pouca interação**, inclusive em atividades lúdicas [...]; **não entrega de atividades [...]** (P4b, grifo nosso).

A maior dificuldade é o retorno das atividades e a falta de constância dos alunos. **São poucos os alunos que fazem todas as atividades e cumprem com os cronogramas das postagens e devolutivas** (P7b, grifo nosso).

No ambiente virtual, as dinâmicas de interação são outras, ocorrem por mensagens de texto (*chat*) ou por recursos de áudio e vídeo disponibilizados pelas plataformas em que as aulas ocorrem. Em todo caso, é mais difícil saber realmente se o aluno está presente, pois muitas vezes ele “[...] faz login na sala, mas não participa” (P4b); deixa a câmera desligada por problemas de conexão (porque a imagem consome mais dados); ou está presente, aparece na câmera, mas não interage.

Assim, a noção de interação pode ser problematizada nesse contexto, já que ter dimensão da participação é um desafio, uma vez que muitos podem ser os atravessamentos: internet de má qualidade; dispositivos de acesso precários ou não ideais (não é a mesma experiência assistir a uma aula em um celular do que em um computador); ambiente de estudo (silêncio; quantidade de pessoas no ambiente; outros elementos de dispersão); cansaço ocular causado por exposição a telas; rotina de estudos; fatores comportamentais e emocionais, entre tantos outros pontos. No entanto, que a interação ocorre de modo diferente, não há dúvida. São situações novas de comunicação que requerem novas práticas de interação, sendo complexo medir a participação efetiva e os desdobramentos da relação *eu-outro*.

Quando pensamos na interação, essa preocupação parece contornar mais o modo síncrono, isto é, a dinâmica das aulas ao vivo. Contudo, as formas de interação assíncronas também devem somar-se à questão, haja vista que muito do que é disponibilizado para que haja interação (fóruns, questionários, enquetes) – se é que é disponibilizado – configura outra dinâmica de relação *eu-outro*. Em ambos os casos, precisamos compreender que essas práticas de interação suscitam outros modos de ser e estar atuante no

ambiente virtual. O que é, então, *interagir* nesses termos? É estar presente (*logado*; aparecer na câmera)? É fazer todas as tarefas? É fazer perguntas? Como dito, o cenário é novo para todos; há muitas perguntas abertas. Fica a sensação de que falta algo:

Acredito que a interação entre aluno e professor que foi modificada foi a grande dificuldade encontrada para o ensino-aprendizagem nas escolas. Nós, professores, precisamos dessa interação, desse convívio. Faz parte do nosso trabalho. O desafio foi se adequar a esse novo ambiente e tentar trabalhar da melhor forma possível, apesar dos pesares da nossa frágil educação (P6b, grifo nosso).

Essa problematização sobre os modos de interação suscita pensar que a preocupação se coloca em relação ao acesso à rede e aos modos de estar conectado. Porém, pode ser verticalizada quando enfocamos o fato de que muitas instituições, em prol de uma maioria, deixaram sua carga de trabalho atrelada às tecnologias. Isso trouxe à baila mais uma vez a questão da desigualdade social – também a digital – do país, já que nem todos os alunos têm acesso aos mesmos equipamentos, programas de computador ou celular ou serviço de internet, sendo mais “Difícil [o] alcance de alunos com baixa renda, ou do interior. A falta de tecnologias de alguns atrapalhou muito esse ano (P3b)”. As condições de acesso, nesses termos, seriam o marcador inicial para pensar o ERE, e, claro, as formas de avaliação que ocorrem nesse cenário, uma vez que dispor de tecnologia também é necessário para que o aluno cumpra o que lhe é requerido, pois como vai enviar os documentos se não tiver um equipamento com acesso à internet, por exemplo.

Ao discorrer sobre a questão B, mais uma vez apareceu a dúvida em relação ao comportamento dos alunos, como podemos ler no trecho que segue: “E no momento da ‘prova’ algumas **notas se mostram díspares em relação aos demais processos**. Sendo assim, encaro como um diagnóstico, que permeia o processo de aprendizagem” (P5b, grifo nosso). Como podemos ver, uma vez mais estamos frente à valoração de não confiar na postura do aluno em razão das pistas contra ele: em situações diferentes de observação, o aluno teve comportamentos discrepantes.

Finalmente, foi mencionada a dificuldade do próprio cenário em si, que se apresentou como desafiador para alunos e professores, como podemos ler nas palavras que seguem.

Como mencionei [...], **foi difícil avaliar os alunos**. No início **era tudo novo e difícil para todos**. No decorrer dos meses as coisas foram melhorando, os alunos já sabiam como digitar trabalhos, anexar fotos e enviar. Sei que muitos fizeram o melhor que puderam e, ao mesmo tempo, me preocupei se realmente estavam aprendendo, considere cada esforço deles. Me surpreendi com vários alunos que criaram vídeos, cartazes virtuais, escreveram textos excelentes (P8b, grifo nosso).

Esse excerto nos apresenta que o ERE exigiu uma postura diferenciada de alunos e professores, a fim de que fosse possível romper com a resistência do novo, um cenário que trouxe outros modos de interação, permitindo a relação eu-outro mediada pela tecnologia e pelos gêneros que emergiram das práticas sociais levadas a cabo na pandemia.

Todo o contexto da pandemia foi atravessado por uma diversidade de vozes, que deixam ver muitas oportunidades para reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de todo o dito, tecemos as palavras finais que visam a dar o acabamento que este gênero de escrita requer. Neste ato, fechamos este texto esperando que muitas contrapalavras o encontrem e possam, com ele, construir discursos que tensionem a temática da avaliação de modo amplo ou de modo específico.

Como foi possível perceber, a situação da pandemia do coronavírus implementou uma condição de emergência ativada pela crise mundial, sem precedentes na história do pós-guerra (CNE, 2020, p. 3), na qual foram tomadas atitudes imediatas de gestão das atividades escolares, culminando no que vimos ser o Ensino Remoto Emergencial. Para Hodges (2020), essa modalidade de ensino não visou a estruturar um ecossistema robusto, mas a promover o acesso temporário a conteúdos curriculares inicialmente pensados para a dinâmica presencial. Essa medida deu, a todos, tempo para sentir o ambiente, entender como ele funcionava e o que ele requeria, exigindo muito dos envolvidos na esfera escolar.

Ao mesmo tempo, em meio às tensões da pandemia, esse mesmo contexto nos colocou frente a uma oportunidade de pensar sobre a condição humana desenhada nos contornos amplos do eu e do outro. Fomos lembrados de que o futuro é digital, fomos lembrados das relações mediadas pelas máquinas, fomos lembrados que, no Brasil, a desigualdade social mais uma vez foi destapada. Harari (2020, digital) sublinha que “[...] a covid-19 nos lembrou que os vírus não moldam a história; os humanos, sim, por isso cabe a nós enfrentar o desafio e buscar soluções para as velhas e as novas questões”.

Na esfera escolar, fomos convocados a retomar diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, propostas que “[...] não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo que utilizem a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado” (CNE, 2020), nas quais os processos de avaliação possam ser projetados em razão da sua função formadora.

Independentemente de qual seja a opção metodológica escolhida para manter o contato entre instituições escolares e os alunos, a educação não presencial enseja suas próprias questões, como vimos, a avaliação é uma delas. A questão suscita a necessidade de pensar alternativas teórico-práticas de transposição didática nas quais se reconheça o protagonismo dos processos de avaliação, sob uma perspectiva de uso, dialógica, que considere a tríade professor-saber-aluno. Fazer a contextualização histórica do conhecimento, relacionando-o à experiência cotidiana do aluno e à intenção didática do professor é ponto crucial no fazer docente, que precisa contemplar diferentes estratégias para trabalhar conteúdos que desenvolvam as competências e habilidades necessárias, con-

forme orientam os documentos oficiais para o ensino no país, mas que se proponham a construir conhecimento para a vida, acima de tudo.

Os métodos de avaliação podem ser muitos, sistemáticos ou assistemáticos, objetivos, descritivos ou discursivos. De toda forma, são perpassados pela subjetividade de quem avalia e de quem é avaliado, deixam ver discursos e formam discursos, em um jogo de reflexo e refração daquilo que foi ministrado, visto, aprendido no tensionar de saberes. Assim, é necessário reconhecer que a avaliação é ética e social porque está encharcada de valores, estando, portanto, atravessada por muitas vozes, por muitos pontos de vista. Circunscrita ao processo educativo, a avaliação mostra relações entre o eu e o outro, podendo apontar movimentos de exclusão, quando o estudante, não o processo, é o foco dessa ação; ou de inclusão, quando investigamos o comportamento do sujeito que aprende, o que ele é capaz de mobilizar em termos dos saberes necessários para atuar socialmente.

Nesse sentido, é requerida uma prática de questionamento por parte do educador, a fim de que ele possa compreender o que deve ajustar no processo de construção do conhecimento. Esse questionamento impulsiona a reflexão, que gera ações, alimentando um ciclo de processo interativo por meio do qual alunos e professores aprendem sobre si e sobre a realidade que os circunda. Como explica Hoffman (2019, p. 18), esse é um caminho complexo porque tem como base “[...] a confiança na possibilidade de os educandos construírem suas próprias verdades; e valorização de suas manifestações e interesses”. Assim, construir conhecimento, mais do que trabalhar objetos de conhecimento, dar autonomia, confiar são formas de fomentar que o aluno possa tensionar verdades, observar pontos de vista, formando e reformulando hipóteses, para atuar criticamente.

Com base em tudo o que foi apresentado, é possível dizer que há um caminho frutífero de investigação pautado por um diálogo entre a Teoria Dialógica do Discurso e a Educação, a fim de ver a avaliação tomada pela ótica da interação e da valoração, circunscrita às relações *eu-outro*. Isso porque, como nos brindam Miotello e Pajeú (2016), “[...] Bakhtin nos evidencia o princípio metodológico da sua filosofia: compreender, enxergar e ouvir o mesmo e o diferente se dando em um processo contínuo de interação”, já que as interações que se dão no seio das práticas sociais são edificadas frente ao velho e ao novo, ao dado e ao devir, instâncias que se fazem por meio da alteridade.

Neste artigo, as respostas dos professores – partes integrantes de uma pesquisa maior – serviram como materialidades discursivas para pensar em discursos sobre *avaliação*. Assim, centramos nossa atenção no discurso, nos fios dialógicos que o tecem; e o analisamos na relação com o contexto do qual emerge, a fim de ventilar interpretações. Sublinhamos, nesse sentido, que os discursos foram motor para a reflexão, para pensar o processo do avaliar no ERE. Não fizemos juízos de valor sobre os métodos usados nem sobre os professores – aproveitamos as linhas finais deste texto para agradecer àqueles que se dispuseram a participar e doaram um pouco de seu tempo para contribuir com a investigação em curso. Muito obrigada!

REFERÊNCIAS

- ANTONIO JÚNIOR, W. **Avaliação da aprendizagem**: perspectivas para o ensino fundamental. Bauru: Edição do autor, 2015.
- BAJTÍN, M.; VOLOSHINOV, V. ¿Qué es el lenguaje? *In*: SILVESTRI, A; BLANCK, G. *Bajtín y Vigotski: la organización de la enunciación*. Barcelona: Antropos, 1993.
- BAKHTIN, M. **Teoria do romance I**: a estilística. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1º. ed. São Paulo: 34, 2015.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato** [1920/1924]. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. UFRGS: Jornal da Universidade. Edição de 02 de jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- BONETTE, L. M. C.; VOSGERAU, D. S. R. Plágio por meio da internet: uma questão ética presente desde o Ensino Médio. **Educação em Revista**, Marília, v. 11, n. 2, p. 7-22, jul./dez. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: www.mec.com.br. Acesso em: 05 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base (mec.gov.br). Acesso em: 20 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 32/2020/ASSESSORIA-GAB/GM/GM**. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/documentos/nota-tecnica-mec-32-02062020.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- BRASIL. Diário Oficial da União. **Despacho de 29 de maio de 2020**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/despacho-de-29-de-maio-de-2020-259412931>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: Outros Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.
- BUBNOVA, T. **Yo también soy**: fragmentos del otro. Buenos Aires: Egodot, 2015.
- CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA – CIEB (2020). **Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para ensino Remoto**. Disponível em: CIEB. <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/04/CIEB-Planejamento-Secretarias-de-Educacao-para-Ensino-Remoto-030420.pdf>. Acesso em: jun. 2020.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE (2020). **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: jun. 2020.
- FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.
- FERREIRA, Andréa T. B.; LEAL, Telma F. Avaliação na escola e o ensino de língua portuguesa: introdução ao tema. *In*: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Orgs.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. *In*: FREITAS, M. T. A. (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. São Paulo: Autêntica, 2012.
- GONÇALVES, T. M. Da relação eu-outro na esfera escolar: reflexões sobre o ato de avaliar. *In*: LIMA, S. A. C. **Mikhail Bakhtin**: Ietramentos e sociedade. Jundiaí-SP: Paco, 2023.
- HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2019.

- HODGES, C. *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 16 mai. 2020.
- HARARI, Y. N. **Notas sobre a pandemia e breves lições para o mundo pós-coronavírus**. São Paulo: Caminhos das Letras, 2020.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2008.
- INSTITUTO PENÍNSULA (2020). **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. Disponível em: https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Pulso-Covid-19_-Instituto-Peni%CC%81nsula.pdf. Acesso em: 03 jun. 2020.
- MELLO, M. B. Alteridade e diálogo em Mikhail Bakhtin e o círculo: Entrevista com Marisol Barenco de Mello. Entrevistadores: José Anchieta de Oliveira Bentes e Huber Kline Guedes Lobato. **Periferia**, v. 12, n. 1, p. 230-247, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/45854/33173>. Acesso em: 18 jan. 2021.
- MIOTELLO, V; PAJEÚ, H. M. Os gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana: recintos de encontro de duas esferas da vida. In: SOUZA, S.; SOBRAL, A. **Gêneros, entre o texto e o discurso: questões conceituais e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.
- PREFEITURA CHAPECÓ (2020). **Aulas não têm previsão de retorno**. Disponível em: <https://wh3.com.br/noticia/201009/aulas-nao-tem-previsao-de-retorno-presencial-em-chapeco.html>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- UNESCO (2020). **Coronavírus deixa mais de 776 milhões de alunos fora da escola**. <https://nacoesunidas.org/coronavirus-deixa-mais-de-776-milhoes-de-alunos-fora-da-escola-diz-unesco/>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- UNICEF (2020). **Covid-19: Mais de 95% das crianças estão fora da escola na América Latina e no Caribe**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-95-por-cento-das-criancas-fora-da-escola-na-america-latina-e-caribe>. Acesso em: 15 nov. 2020.
- RIOS, S. C. G. da S.; CASSUNDÉ, F. R. S. A. REFLEXÕES SOBRE A IMPLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, [S. l.], v. 6, n. 11, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/40>. Acesso em: 25 out. 2023.
- ROSA, S. S.; COUTINHO, C. P.; FLORES, M. A. Online peer assessment no ensino superior: uma revisão sistemática da literatura em práticas educacionais. **Avaliação**, Campinas, SP; Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 55-83, abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v22n1/1982-5765-aval-22-01-00055.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.
- SOBRAL, A; GIACOMELLI, K. Gêneros, marcas linguísticas e enunciativas: uma análise discursiva. In: SOUZA, S.; SOBRAL, A. **Gêneros, entre o texto e o discurso: questões conceituais e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.
- SOBRAL, A; GIACOMELLI, K. Comentários sobre o Círculo de Bakhtin e Vygotsky para uma concepção dialógica de educação. **PERCURSOS Linguísticos**, Vitória (ES), v.8, n.19, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/20636/14244>. Acesso em: jul. 2021.
- SUASSUNA, L. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. (1929). Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: 34, 2017.
- VASSÍLIEV, N. M. M. Bakhtin como professor universitário. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, 13 (2): 203-211, maio/ago. 2018.
- ZABALA, A. **A prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2014.