
Pamela Monte Sanches¹ | Ricardo Barbosa da Silva² | Maria Laura Brizio Gomes³

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA: IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E AVALIAÇÃO DURANTE O ENSINO REMOTO

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION TEACHERS DURING THE PANDEMIC: BNCC IMPLEMENTATION AND EVALUATION DURING REMOTE TEACHING

PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR DURANTE LA PANDEMIA: IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA BNCC DURANTE LA ENSEÑANZA REMOTA

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo verificar os facilitadores e barreiras encontrados pelos professores de Educação Física Escolar da rede pública de ensino do município de Pelotas/RS na implementação da BNCC, e em suas avaliações durante o ensino remoto. Os resultados mostraram que os professores utilizaram documentos norteadores para balizar suas aulas, mas que o momento pandêmico e a estrutura da BNCC dificultaram sua implementação. Além disso, foi evidenciado que a avaliação dos alunos ficou prejudicada pela baixa adesão dos mesmos durante o sistema remoto.

PALAVRAS-CHAVE

Formação continuada, Educação Física e Ensino Remoto.

ABSTRACT

The present study aimed to verify the facilitators and barriers encountered by Physical Education teachers from the public school system in the city of Pelotas/RS in the implementation of the BNCC, and in their assessments during remote teaching. The results showed that teachers used guiding documents to guide their classes, but that the pandemic moment and the structure of the BNCC made its implementation difficult. In addition, it was evidenced that the students' evaluation was hampered by their low adherence during the remote system.

KEYWORDS

Continuing Education; Physical Education and Remote Learning.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo verificar los facilitadores y las barreras encontradas por los profesores de Educación Física del sistema escolar público de la ciudad de Pelotas/RS en la implementación de la BNCC y en sus evaluaciones durante la enseñanza remota. Los resultados mostraron que los profesores utilizaron documentos orientadores para guiar sus clases, pero que el contexto de la pandemia y la estructura de la BNCC dificultaron su implementación. Además, se evidenció que la evaluación de los estudiantes se vio perjudicada por su baja adhesión al sistema remoto.

PALABRAS CLAVE

Formación continua; Educación Física y Aprendizaje Remoto.

INTRODUÇÃO

Em 2020, o surto global do SARS-CoV-2, vírus causador da Covid19, tornou-se um problema de saúde em todo o mundo, não pela sua letalidade, mas sim, pela sua alta taxa de transmissão. Por esse motivo, em março de 2020 a Organização Mundial da Saúde declarou estado de "pandemia do novo coronavírus" a fim de que houvesse uma maior mobilização para a contenção do vírus no mundo (BRASIL, 2020).

Nesse contexto, diversos setores da sociedade foram se adaptando para evitar o risco de contaminação, dentre eles a escola. Ou seja, a educação e toda a comunidade escolar envolvida (discentes, responsáveis e docentes) sofreram impactos devido às modificações repentinas a qual foram submetidos. No dia 17 de março de 2020, o governo brasileiro publicou a portaria nº 343 do Ministério da Educação (MEC) que dispunha sobre a substituição das aulas presenciais por aulas através de meios digitais no período da pandemia de Covid-19 (BRASIL, 2020). Com as aulas presenciais suspensas, as equipes docentes tiveram de se reestruturar para minimizar os impactos da pandemia na educação e mudaram seu modo de ensinar. O que antes era presencial, se tornaria online para a contenção do coronavírus.

A Educação Física, por ser um componente curricular que aborda a expressão dos alunos através de práticas corporais, que possibilita experiências corporais, sociais, estéticas, afetivas e lúdicas (BRASIL, 2017), talvez tenha sido o que mais sofreu com a necessidade do distanciamento social dentre todas as áreas que constituem a formação de escolares. Diante dos fatos, houve uma reconfiguração pedagógica que desafiou os professores a pensar em novas estratégias de ensino e de avaliação que permitissem aos alunos aprender de forma sistematizada (ALMONACID-FIERRO et al., 2021). Essa adaptação ao ensino remoto

emergencial e aos novos ambientes de ensino-aprendizagem foi um desafio para muitos professores, visto que muitos não apresentavam conhecimento e nem domínio sobre o uso de tecnologias da informação e comunicação (APERRIBAI et al., 2020).

Outro desafio se apresentou através da implementação de um novo documento norteador para a educação brasileira: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, lei nº 9.394/1996), a BNCC deve nortear os sistemas educacionais do Brasil, bem como homogeneizar as propostas pedagógicas em todo o país. Em 2017, o Conselho Nacional de Educação apresentou resolução (CNE/CP 2/2017) que dispunha sobre a execução da BNCC, colocando o ano de 2020 como o ano de sua efetivação em todo o território nacional. Sem a flexibilização por parte do MEC frente à implementação da BNCC durante a pandemia, duplos foram os desafios enfrentados por professores neste período: adequar currículos e aulas ao novo modelo de ensino trazido pela BNCC, bem como levar suas aulas ao ambiente virtual devido ao ensino remoto imposto pelo distanciamento social.

Tendo em vista esse novo cenário e as novas formas em que as aulas foram ministradas, o presente estudo teve por objetivo ouvir os professores e professoras de Educação Física da rede pública de Pelotas que atuaram neste momento e verificar as barreiras e facilitadores encontrados para a implementação da BNCC e na avaliação dos alunos durante o período de ensino remoto.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo é um recorte de uma pesquisa na qual teve como objetivo abordar os desafios do sistema remoto nas aulas de Educação Física durante o período pandêmico. O mesmo se caracteriza de forma descritiva e qualitativa. A abordagem descritiva foi escolhida pois condiz a descrição de um fenômeno ou manifestação de forma a entendê-lo e estabelecer relação entre as variáveis. Além disso, este tipo de abordagem oportuniza uma nova perspectiva sobre o problema após sua realização (GIL, 2002).

A amostra deste estudo foi selecionada de forma intencional, ao todo foram contatados seis docentes de Educação Física atuantes na rede pública Municipal e Estadual de ensino da cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul (RS). Foram escolhidos dois docentes atuantes em cada etapa do ensino básico: dois professores do Ensino Fundamental I, dois do Ensino Fundamental II e dois do Ensino Médio. A opção pelos sujeitos atuantes em cada segmento da educação básica e de ambas as redes (Estadual e Municipal) se deu pela necessidade em conferir uma condição mais abrangente em termos de facilidades e dificuldades encontradas entre professores de Educação Física em escolas públicas. Tal escolha se fez justificável tendo em vista que cada rede de ensino teve diferentes ações diante do contexto pandêmico.

Para descrever os desdobramentos e enfrentamentos dos professores durante a pandemia de covid-19 no processo de ensino remoto foi elaborado um roteiro para a entrevista, a qual foi realizada de forma remota, através da plataforma de videoconferência do Google, o Google Meet, respeitando as medidas de isolamento social. Para obter os elementos necessários para este estudo, o roteiro da entrevista foi dividido em dois blocos: 1º) caracterização/identificação dos participantes e, desdobramentos e enfrentamentos deste período; e 2º) implementação da BNCC e avaliações dos discentes.

A coleta de dados foi realizada em dezembro de 2021 de acordo com a disponibilidade de ambas as partes (entrevistador e entrevistado) e gravadas em vídeo e áudio, para que o material não fosse perdido. As entrevistas foram transcritas e posteriormente analisadas de forma descritiva de acordo com cada questão abordada. Logo, foram comparadas a forma de como os professores e professoras se posicionavam perante o objetivo da pergunta, assim, foi feita uma relação e exposição destes dados.

A técnica adotada para análise dos dados produzidos foi a categoria de codificação, que segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 221):

À medida que se vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários

passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (os símbolos segundo os quais organizaria os brinquedos), de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. Algumas das categorias de codificação surgiram-lhe à medida que foi recolhendo os dados.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas sob o CAAE: 52597921.50000.5313. Aos sujeitos foram esclarecidos os procedimentos e objetivos da pesquisa. Todos leram e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido antes de participarem do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Caracterização dos professores de Educação Física

A amostra foi composta por seis professores (as), sendo três do gênero masculino e três do gênero feminino. Relacionada a trajetória acadêmica, cinco dos seis professores (as) entrevistados possuíam pós-graduação concluída ou em andamento, apenas um apresentava somente o título de graduação. Quanto à trajetória profissional, os docentes apresentaram experiência na área entre 1 a 30 anos de magistério, sendo a média de experiência dos docentes de 12 anos e a carga horária dos professores variava de 20 à 60 horas semanais.

Implementação da Base Nacional Comum Curricular durante o Ensino Remoto

Em junho de 2020 o Estado do Rio Grande do Sul, adotou o modelo de ensino remoto para as escolas estaduais via plataforma Google Sala de Aula, além disso, investiu em capacitações para os docentes e em acesso à tecnologia, como os Chromebooks fornecidos aos professores e planos mensais de internet via operadoras aos alunos. O município de Pelotas desde maio de 2020 também passou a adotar as aulas remotas. Todavia, como não houve inicialmente um investimento extra para capacitações ou plataformas, as escolas traçaram seus próprios planos de ação, utilizando principalmente redes sociais gratuitas para manter seu vínculo com os alunos (PESTANO, 2021).

Habitados a ministrar aulas presenciais, os professores precisaram se adaptar ao ensino remoto e repensar novas metodologias. Ao mesmo tempo em que tinham de se adaptar ao uso das tecnologias da informação e comunicação (TICS), precisavam planejar suas aulas a partir da BNCC e/ou também do Documento Orientador Municipal (DOM) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG)¹.

Diante de todas as mudanças educacionais ocorridas durante o período de pandemia, ao serem questionados sobre como organizaram os conteúdos, cinco dos seis docentes entrevistados relataram utilizar os documentos norteadores para o planejamento das aulas. Os docentes A, B e C seguiram a BNCC, o D utilizou o RCG, o E o DOM e o F não se apropriou de nenhum, mas utilizava a BNCC como guia, trabalhando com materiais de apoio na internet para subsidiar suas aulas.

A seguir podemos observar as falas dos docentes que utilizaram a BNCC para organizar os conteúdos:

“Mas... pela divisão assim, olha... dentro da BNCC, o sexto e o sétimo ano tem um conteúdo igual tá, então eu distinguia assim pouca coisa entre uma coisa e outra assim. Eu deixava mais básico pro sexto ano e aprofundava mais pro sétimo, então é um plano que eu aproveitava pros dois.” (Docente A)

¹ O DOM e o RCG são os documentos regulamentadores da Educação na rede pública de ensino de Pelotas e do RS. Ambos são baseados na BNCC e a trazem para as realidades sócio-culturais municipal e estadual, respectivamente.

“É... então, a gente segue o plano de ensino, né, agora tem a BNCC, no município eles são mais rígidos com relação a isso, então a gente tinha os planos de aula, então tinha que fazer as atividades, botar as habilidades lá de acordo com a BNCC, então ia seguindo ali, os conteúdos programáticos do componente de acordo com uma etapa de ensino.” (Docente B)

“A gente teve que fazer planos de aulas, voltar uma prática que se fazia na faculdade, eu não tinha mais o hábito de construir planos de aulas com objetivos; introdução né, isso não. Eu tenho o meu caderno com as atividades que eu iria fazer, e tudo mais. Mas a partir de 2020 a gente precisou muito em função da pandemia por estar afastado da escola, a gente precisou construir planos de aulas, e neste plano então tinha que ter o código; tinha que ter ali os objetivos de ensino; as habilidades que estavam sendo trabalhadas naquele momento, isto tudo tinha que estar presente ali.” (Docente C)

‘Eu utilizo o documento como guia, mas não tento dar conta de todo conteúdo.’ (Docente F)

Observa-se que a maioria dos professores utilizaram os documentos norteadores como base para o planejamento, mas em contrapartida apresentaram uma certa dificuldade em planejar as atividades e estruturar uma nova metodologia. A maioria compreende os documentos como algo ‘engessado’, e não como uma referência para construir as suas próprias propostas pedagógicas e organizar os conteúdos.

As críticas à BNCC existem desde que começaram as discussões sobre sua criação. Contudo, cabe aos professores que se apropriem e organizem um planejamento que esteja de acordo com a realidade escolar e sociocultural dos alunos baseado nos documentos (BOSCATTO et al. 2016).

Os docentes que planejaram suas aulas em cima do documento regional e/ou municipal demonstraram maior facilidade durante a prática pedagógica. É possível perceber através da fala do docente D que ter um documento como base o ajudou nesse período, fez ele se desafiar trabalhando outros conteúdos dos quais não dominava, mas também seguiu com a sua proposta de trabalho:

“Bom eu tentei seguir razoavelmente a matriz, mas eu também tentei seguir assim aquilo que eu trabalhava, por exemplo alguns jogos que de repente não estavam na matriz ali do 6º 7º ano, eu trouxe até porque alunos de 6º ano que eu peguei não tinham tido Educação Física, porque não havia professor específico. E ali eu fazia iniciação, os jogos, entendeu? Esse ano me encorajei a pegar um texto sobre dança e colocar, mas antes eu não conseguia me visualizar trabalhando isso. As lutas também, eu agora vou comprar livros para ver como enxergar as lutas.” (Docente D)

O docente E utilizou o DOM como base e organizou seus conteúdos de duas maneiras diferentes. No ano de 2020 reorganizou o planejamento tornando-o adaptado para o contexto e em 2021 pensou em atividades individualizadas:

“Em 2020 a gente trabalhou outros conteúdos, que são esses conteúdos socioemocionais e depois a gente retomou o planejamento e aí essa retomada do planejamento já foi um planejamento adaptado para o contexto da pandemia do documento orientador mais enxuto por conta dessas restrições. Em 2021, eu peguei e deixei tudo que podia ser feito de uma forma mais individualizada que não dependesse tanto da colaboração de outras pessoas para os alunos, que eles não dependessem de outras pessoas para realizar as atividades. Então foi basicamente isso, o que era possível fazer de forma mais individualizada para os primeiros trimestres e o que poderia ser trabalhado melhor com ajuda do professor na escola no último trimestre. (Docente E)

É possível observar que os docentes seguiram um documento norteador da educação, criaram o planejamento com base neles, e obtiveram um maior sucesso ao decorrer do ensino remoto emergencial. Santos e Niquini (2021) acreditam que os professores que se apropriaram dos documentos norteadores de forma crítica, foram favorecidos na organização nos conteúdos, já que existem poucos estudos que tratam da sistematização e da complexidade dos conteúdos da cultura corporal de movimento no decorrer dos anos escolares.

Quando perguntados sobre a implementação da BNCC, majoritariamente os professores indicaram que foi muito difícil: ‘Ah, é complicado. Tu não consegue trabalhar todo o conteúdo que eles elaboraram. É bem difícil. É difícil e é estranho a forma como ela foi elaborada também’. (Docente A)

“Ah eu acho que é até tranquila assim a questão, às vezes é um pouco ruim, se encaixar na questão das habilidades, mas ao mesmo tempo eu acho que facilita, dá um certo norte. Assim... bom, então vou seguir aquele conteúdo programático ali, aquela sequência. Em 2020 antes da pandemia começar nas minhas duas escolas chegou o livro didático da Educação Física que não é uma coisa muito comum de se ter, com todo o conteúdo ali que é relacionado à BNCC. Então eu acho que isso acabou me facilitando bastante, porque aí eu seguia por ali mesmo para preparar as aulas”. (Docente B)

“Não! No município ela aconteceu meio que goela baixo né. Não teve nenhum tipo de formação, nada. ‘Quando a gente

“É... então, a gente segue o plano de ensino, né, agora tem a BNCC, no município eles são mais rígidos com relação a isso, então a gente tinha os planos de aula, então tinha que fazer as atividades, botar as habilidades lá de acordo com a BNCC, então ia seguindo ali, os conteúdos programáticos do componente de acordo com uma etapa de ensino.” (Docente B)

“A gente teve que fazer planos de aulas, voltar uma prática que se fazia na faculdade, eu não tinha mais o hábito de construir planos de aulas com objetivos; introdução né, isso não. Eu tenho o meu caderno com as atividades que eu iria fazer, e tudo mais. Mas a partir de 2020 a gente precisou muito em função da pandemia por estar afastado da escola, a gente precisou construir planos de aulas, e neste plano então tinha que ter o código; tinha que ter ali os objetivos de ensino; as habilidades que estavam sendo trabalhadas naquele momento, isto tudo tinha que estar presente ali.” (Docente C)

“Eu utilizo o documento como guia, mas não tento dar conta de todo conteúdo.” (Docente F)

Observa-se que a maioria dos professores utilizaram os documentos norteadores como base para o planejamento, mas em contrapartida apresentaram uma certa dificuldade em planejar as atividades e estruturar uma nova metodologia. A maioria compreende os documentos como algo “engessado”, e não como uma referência para construir as suas próprias propostas pedagógicas e organizar os conteúdos.

As críticas à BNCC existem desde que começaram as discussões sobre sua criação. Contudo, cabe aos professores que se apropriem e organizem um planejamento que esteja de acordo com a realidade escolar e sociocultural dos alunos baseado nos documentos (BOSCATTO et al. 2016).

Os docentes que planejaram suas aulas em cima do documento regional e/ou municipal demonstraram maior facilidade durante a prática pedagógica. É possível perceber através da fala do docente D que ter um documento como base o ajudou nesse período, fez ele se desafiar trabalhando outros conteúdos dos quais não dominava, mas também seguiu com a sua proposta de trabalho:

“Bom eu tentei seguir razoavelmente a matriz, mas eu também tentei seguir assim aquilo que eu trabalhava, por exemplo alguns jogos que de repente não estavam na matriz ali do 6º 7º ano, eu trouxe até porque alunos de 6º ano que eu peguei não tinham tido Educação Física, porque não havia professor específico. E ali eu fazia iniciação, os jogos, entendeu? Esse ano me encorajei a pegar um texto sobre dança e colocar, mas antes eu não conseguia me visualizar trabalhando isso. As lutas também, eu agora vou comprar livros para ver como enxergar as lutas.” (Docente D)

O docente E utilizou o DOM como base e organizou seus conteúdos de duas maneiras diferentes. No ano de 2020 reorganizou o planejamento tornando-o adaptado para o contexto e em 2021 pensou em atividades individualizadas:

“Em 2020 a gente trabalhou outros conteúdos, que são esses conteúdos socioemocionais e depois a gente retomou o planejamento e aí essa retomada do planejamento já foi um planejamento adaptado para o contexto da pandemia do documento orientador mais enxuto por conta dessas restrições. Em 2021, eu peguei e deixei tudo que podia ser feito de uma forma mais individualizada que não dependesse tanto da colaboração de outras pessoas para os alunos, que eles não dependessem de outras pessoas para realizar as atividades. Então foi basicamente isso, o que era possível fazer de forma mais individualizada para os primeiros trimestres e o que poderia ser trabalhado melhor com ajuda do professor na escola no último trimestre. (Docente E)

É possível observar que os docentes seguiram um documento norteador da educação, criaram o planejamento com base neles, e obtiveram um maior sucesso ao decorrer do ensino remoto emergencial. Santos e Niquini (2021) acreditam que os professores que se apropriaram dos documentos norteadores de forma crítica, foram favorecidos na organização nos conteúdos, já que existem poucos estudos que tratam da sistematização e da complexidade dos conteúdos da cultura corporal de movimento no decorrer dos anos escolares.

Quando perguntados sobre a implementação da BNCC, majoritariamente os professores indicaram que foi muito difícil:

‘Ah, é complicado. Tu não consegues trabalhar todo o conteúdo que eles elaboraram. É bem difícil. É difícil e é estranho a forma como ela foi elaborada também’. (Docente A)

‘Ah eu acho que é até tranquila assim a questão, às vezes é um pouco ruim, se encaixar na questão das habilidades, mas ao mesmo tempo eu acho que facilita, dá um certo norte. Assim... bom, então vou seguir aquele conteúdo programático ali, aquela sequência. Em 2020 antes da pandemia começar nas minhas duas escolas chegou o livro didático da Educação Física que não é uma coisa muito comum de se ter, com todo o conteúdo ali que é relacionado à BNCC. Então eu acho que isso acabou me facilitando bastante, porque aí eu seguia por ali mesmo para preparar as aulas’. (Docente B)

‘Não! No município ela aconteceu meio que goela baixo né. Não teve nenhum tipo de formação, nada. ‘Quando a gente entrou no ensino remoto a gente tinha que entrar com BNCC, e aí foi uma loucura. Porque a gente recebeu aquele documento com um monte de objetivos e códigos’... Então isso foi muito ruim, foi muito difícil. Porque enquanto professor a gente sempre pensa nas atividades e depois adapta aos objetivos, e a ideia da BNCC é o contrário. É que tu pegues aquela habilidade que tu precisas trabalhar e a partir dela tu pensas nas atividades. E isso para nós foi difícil, fazer essa mudança’. (Docente C)

‘Tu tem que achar um código daqueles e colocar, não interessa o que tu trabalhou a aula... Não corresponde à realidade em boa parte das vezes’. (Docente F)

A partir dos relatos destacamos alguns pontos: os docentes fazem críticas ao documento quanto a sua organização e mencionam as dificuldades em conciliar os códigos e objetivos aos conteúdos planejados para esse momento. Corroborando, os achados do estudo de Araújo e Pereira (2022) revelam que a BNCC é um documento complexo e desafiador, mas que os desafios à implantação da BNCC não estão relacionados apenas com a modalidade de ensino (remoto), e sim da maneira como o documento foi pensado, para a educação presencial e em horário integral.

‘Eu sinceramente, acho que o momento talvez foi inadequado. Outra problema foi a formação de professores né, porque eu pensaria assim, seria muito mais interessante para mim ter uma formação bem básica de internet assim, que eu conseguisse fazer as coisas práticas’. (Docente D)

Dos entrevistados de nossa pesquisa, apenas um docente (E) relatou não ter nenhuma dificuldade em implementar a BNCC, tendo em vista que já havia tido contato prévio em sua formação inicial concluída recentemente (somente há 1 ano), e que segundo ele, o DOM no contexto da pandemia era mais enxuto. Considerando que alguns professores encontraram dificuldades para implementar a BNCC e outros não, podemos salientar os achados de Rossi e Hunger (2012), que demonstram as necessidades e expectativas diferentes de acordo com cada momento da carreira docente. Segundo Callai, Becker e Sawitzki (2019), para a BNCC ser concretizada na escola, é necessário ser ofertado formação continuada aos professores. Tendo em vista que este é um documento novo, os docentes precisam de espaços para aprenderem a utilizá-lo.

Nas pesquisas de Vilchez e colaboradores (2021) e de Almonacid-Fierro e colaboradores (2021), em outros países (Estados Unidos e Chile, respectivamente), os critérios exigidos pelas entidades responsáveis pela educação foram diminuídos em virtude do momento atípico vivido durante a pandemia. Neste sentido, o Brasil foi na contramão do que ocorria em outros lugares do mundo. Bielavski e colaboradores (2021) destacaram que houve um grande aumento na carga horária de trabalho dos professores brasileiros, devido à adaptação ao sistema remoto, bem como à implementação da BNCC. Ng e colaboradores (2021) verificaram as dificuldades enfrentadas por professores e alunos europeus nessa migração para o sistema remoto: falta

de acesso às tecnologias digitais, falta de acesso à internet, entre outras. Percebemos que os problemas enfrentados na Europa e no Brasil foram similares, contudo a implementação de um novo documento norteador para a educação parece ter ocorrido somente no Brasil, sobrecarregando ainda mais os professores brasileiros.

Avaliação durante o ensino remoto emergencial

Ao abordarmos a temática “avaliação” durante o ensino remoto e/ou híbrido, os professores relataram ter encontrado dificuldades de avaliar e dar feedbacks aos alunos. Fato não surpreendente, pois anterior à pandemia esse elemento importante no processo de ensino-aprendizagem já era considerado por alguns autores (LÓPEZ-PASTOR et al., 2013; MELO et al., 2014) como uma das tarefas mais complexas para os professores de Educação Física.

Com base nas questões do roteiro da entrevista, bem como nas narrativas dos professores, foi possível construir os seguintes eixos de análises: realização de algum tipo de avaliação; mudanças na forma de avaliar; e, se foi satisfatório.

Quatro dos seis professores realizaram tarefas avaliativas. Os outros dois avaliaram os alunos a partir das devolutivas (participação, interação e envolvimento) nas atividades propostas ao decorrer dos trimestres. Essas devolutivas eram observadas a partir de materiais impressos, plataformas, aulas assíncronas e aplicativos de mensagens.

Independentemente de ter feito ou não um instrumento de avaliação, cinco docentes declararam ter mudado a forma de avaliar:

‘É, na verdade assim, não sei se mudou tanto sabe, porque eu sempre procurei até uma visão assim meio geral, não olhar apenas o conteúdo em si antes da pandemia, antes do remoto. Eu sempre procurei trabalhar um pouco de teoria também, por achar que alguns não gostam tanto da prática, então consegui satisfazer os dois lados. Na pandemia, a gente acabou fazendo tudo muito teórico então acho que na verdade beneficiou aquele aluno que tinha condições de ter acesso à internet, que conseguiu compreender o conteúdo ou aquele que apenas leu e respondeu né, então, a gente teve que ampliar o sentido da avaliação, de ver quais as possibilidades do aluno de aprender.’ (DOCENTE B)

‘Então... eu não fiz avaliação, basicamente é isso. O que que eu considerava avaliação? Os retornos que eu dava dos vídeos que me enviavam. E daqueles alunos que estavam presentes agora no ensino presencial, eu fui acompanhando, mas eu não me sinto capaz de fazer uma avaliação sobre eles [...] Mas uma avaliação formal não fiz, isso foi muito difícil.’ (DOCENTE C)

‘Sim [...] É exigido, é uma exigência. [...] Hã, assim olha, como é que foi feito, antigamente né, antes da pandemia, nós fazíamos prova. Tinha prova teórica e prova prática. Então, a partir da pandemia foi realizado, a média de avaliações por trimestre são três avaliações, e aí uma das avaliações ela nos é... como é... eu não quero te falar a palavra imposta, mas ela nos é colocada. Ela independe do conteúdo de Educação Física. Ela é uma redação, ela é um projeto, é um tema qualquer que pode estar relacionado a nossa área ou não’. (DOCENTE A)

‘As avaliações no início, em 2020, foram muito complexas, porque toda aula enviada tinha que ter uma avaliação, tinham que dar um retorno. Imagina o que era isso, então toda aula que tu postavas tinha que ir para a plataforma e ver a resposta do aluno. Só que aí depois tu tinha que dar um retorno daquilo, e aí tinha um dia que tu tinha que ir na escola, tinham umas planilhas para preencher, para saber quantos alunos responderam tal questão. Aí tu colocava na aula, quantos alunos tinham respondido na plataforma, quantos tinham sido presencial e quantos não responderam, e lá no final tu fazia o cálculo de quanto tinham feito. Esse ano (2021) começou a ter as avaliações, duas ou três por trimestre. Realmente antes eu não avaliava com essas atividades teóricas né, eu acho que até acrescenta para mim isso, eu avaliava as aulas práticas, participação dos alunos, mas basicamente eu também não rodava os alunos, porque aquela coisa, uma coisa que aconteceu em ambas as escolas assim que eu tinha os mesmos alunos por dois, três anos comigo.’ (DOCENTE D)

‘Não, nenhuma avaliação. Não. Não. Até porque assim ó, na Educação Física, normalmente o meu trabalho na avaliação é continuado. Eu digo pra eles... quando eles me perguntam assim, sobre a avaliação, eu digo: a minha avaliação começa quando eu entro na sala. Antes da chamada começa a minha avaliação. E a minha avaliação termina quando saio. E durante esse momento remoto era assim, ó: tu corrigir as coisas que voltavam né; e, dava um retorno pra eles. Só.’
(DOCENTE F)

A partir das narrativas apresentadas percebe-se que as formas de avaliação foram diversificadas e fatores importantes influenciaram na tomada de decisões dos professores como: a realidade da comunidade escolar (falta de acesso à internet); rede de ensino da escola (estado/município); estratégias metodológicas (prática/teórica). Neste sentido, mesmo com as dificuldades impostas pela pandemia, os professores conseguiram avaliar os alunos, através de métodos que contribuíram positivamente na formação dos mesmos.

Os achados corroboram com o estudo de Moreira e Pereira (2021) que apontaram a avaliação como uma das principais dificuldades no processo de ensino aprendizagem durante esse período. Considerando a complexidade de avaliar de uma maneira nunca pensada antes, destacamos as semelhanças entre os estudos quanto aos métodos avaliativos adotados pelos professores: os alunos do ensino médio foram avaliados através de avaliações teóricas e práticas e para os demais níveis de ensino, optaram por uma avaliação somativa através das devolutivas (participação, retorno de atividades impressas e vídeos) durante o bimestre/trimestre.

De acordo com Archer, Crispim e Cruz (2016), o ato de avaliar consiste em duas partes importantes: medir e intervir. Segundo os autores, existem três tipos de avaliação: diagnóstica, onde se verifica o estado inicial de algo (pré-teste); somativa, onde se verifica o estado final de algo (pós-teste); e, formativa, onde se busca intervir em algo para ajudar no seu desenvolvimento. Neste sentido, na maioria das vezes, quando falamos em avaliação (como provas e trabalhos), estamos apenas falando de avaliação diagnóstica e/ou somativa, a avaliação formativa se dá em geral no decorrer das aulas, com os feedbacks do professor sobre o desempenho do aluno. O feedback apurado, imediato e de qualidade é a principal forma de avaliação formativa que o professor tem, pois é através dela que o professor intervém no desempenho do aluno na atividade e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento. Se o feedback é uma ferramenta importante para o professor no ensino presencial, é mais ainda no ambiente virtual do ensino à distância, pois é somente através dele que o aluno sabe no quê e como precisa melhorar.

Em relação ao instrumento de avaliação, os professores entrevistados relataram adversidades em criar um pelas dificuldades de verificar se os alunos estavam progredindo no ensino, seja por falta de acesso ou engajamento. Contribuindo, Moreira e Pereira (2021) ressaltaram que a maior dificuldade em avaliar os alunos ao longo do processo das atividades está relacionada com os baixos níveis de participação nas aulas remotas. Vale ressaltar que dentre todas as estratégias utilizadas para avaliar, o feedback se tornou um importante elemento no processo avaliativo. O docente E diferente dos outros professores se mostrou satisfeito com o instrumento de avaliação utilizado:

‘Gostei muito desse resultado final. Quando passou do híbrido para o presencial pude perceber a fluidez dos alunos que estavam acompanhando as atividades para os que não’. (DOCENTE E)

O docente E desenvolveu um método avaliativo que o permitia acompanhar a evolução dos alunos, solicitava-os que gravassem vídeos desempenhando as tarefas básicas de locomoção, coordenação e equilíbrio e a partir disso conseguia acompanhar a desenvoltura motora das crianças e avaliá-las.

Por fim, relacionando a temática com as redes de ensino, nota-se que os professores do Estado realizavam três atividades avaliativas por trimestre, ou seja, duas referentes às temáticas que estavam trabalhando, e a terceira podia estar relacionada a área ou não, na qual a média das três avaliações constituíam a nota do aluno. Já no município, as atividades avaliativas ficavam a critério dos professores, para isso levavam em consideração as vivências obtidas durante esse período e a realidade da comunidade escolar.

CONCLUSÃO

O que no início parecia ser algo confortável, trabalhar em casa no seu quarto e/ou em sua sala, passou a ter um aspecto mais invasivo no decorrer da pandemia. As pessoas passaram a dormir e acordar em seu local de trabalho. As tarefas acabavam por acompanhar o dia, fazendo com que a demanda e o tempo de trabalho fossem maiores e os ambientes passaram a ser ressignificados. A não flexibilização na implementação da BNCC transformou o que já era difícil - a adaptação ao sistema remoto de ensino - em uma tarefa ainda mais árdua.

Mesmo com esse contexto de incertezas e a implementação do novo documento norteador da educação brasileira, os professores conseguiram encontrar uma forma de seguir ministrando suas aulas. O tempo de magistério, a rede de ensino, a comunidade escolar, os documentos norteadores, acesso aos TICS e vários outros fatores foram importantes influenciadores nas formas de trabalho adotadas pelos professores. A forma como cada professor se adaptou ao sistema remoto demonstra como são particulares e, ao mesmo tempo, gerais, as formas de lidar com o momento.

Importante ressaltar que a mudança na forma de avaliação pela maioria dos professores demonstra não só a adaptação ao modelo de ensino remoto na qual a pandemia nos colocou, mas também uma adaptação à realidade da comunidade escolar em que muitas crianças nem mesmo acesso a internet tinham, bem como a busca pelos docentes de uma maneira de não só dar aulas, mas na busca por tentar manter o desenvolvimento físico, social e afetivo de seus alunos. Mudar a forma de avaliar para tentar atender da maneira mais efetiva o desenvolvimento da proposta pedagógica é uma ação das mais importantes e mais desafiadoras por parte dos docentes, mas também uma das mais revolucionárias.

Podemos concluir que, apesar do momento conturbado pelo qual a educação brasileira passou nos últimos dois anos, os professores conseguiram se adaptar ao ensino remoto. Porém, os reflexos que este modelo de ensino teve e terá em nossas crianças e jovens, saberemos apenas nos próximos anos. A pandemia expôs com nitidez, não tanto a necessidade de mudar o modelo escolar, mas a urgência e a possibilidade desta transformação.

REFERÊNCIAS

- ALMONACID-FIERRO, A.; VARGAS-VITORIA, R.; DE CARVALHO, R.S.; FIERRO, M.A. Impact on Teaching in Times of COVID-19 Pandemic: A Qualitative Study. **International Journal of Evaluation and Research in Education**, v. 10, n. 2, p. 432-440, 2021.
- APERRIBAI, L.; CORTABARRIA, L.; AGUIRRE, T.; VERCHE, E.; BORGES, Á. Teacher's physical activity and mental health during lockdown due to the COVID-2019 pandemic. **Frontiers in Psychology**, p. 2673, 2020.
- ARCHER, A.B.; CRISPIM, A.C.; CRUZ, R.M. Avaliação e feedback de desempenho de estudantes na educação a distância. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 34, n. 3, p. 473, 2016.
- BIELAVSKI, J.S.; FERNANDES, N.; MEDEIROS, F.M.; MACHADO, R.B.; FONSECA, D.G. A Educação Física na Área das Linguagens e as relações com a BNCC em tempos de distanciamento social. **Conexões**, v. 19, e021036, 2021. ISSN: 1983-9030.
- BOSCATTO, J.D.; IMPOLCETTO, F.M.; DARIDO, S.C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física?. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 23 jun. 2022.

BRASIL, Empresa Brasileira de Comunicações. Organização Mundial da Saúde declara pandemia de coronavírus. **Agência Brasil**, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

CALLAI, A.N.A.; BECKER, E.P.; SAWITZKI, R.L. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. **Conexões**, v. 17, p. e019022-e019022, 2019.

DE ARAÚJO, D.L.; PEREIRA, P.R.F. "Tinha uma pandemia no meio do caminho": desafios e perspectivas da implantação da bncc em meio à educação remota. **Revista Leia Escola**, v. 21, n. 5, p. 12-28, 2022.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LÓPEZ-PASTOR, V.M.; KIRK, D.; LORENTE-CATALÁN, E.; MACPHAIL, A.; MACDONALD, D. Alternative assesment in physical education: a review of international literature. **Sport, Education and Society**, v. 18, n. 1, p. 57-76, 2013.

MELO, L.F.; MIRANDA, M.L.J.; FERRAZ, O.L.; NISTA-PICCOLO, V.L. Produção de conhecimento em prática avaliativa do professor de educação física escolar: análise das escolhas metodológicas. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 1, p. 1-294, jan./mar. 2014.

MOREIRA, E.C.; PEREIRA, R.S. Desafios impostos às aulas de educação física na pandemia: caminhos para a resignificação do trabalho docente. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 3, p. 1-7. 2021.

ROSSI, F.; HUNGER, D.. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 2, p. 323-338, 2012.

SANTOS, G.G.; NIQUINI, C.M.. A influência de documentos norteadores na prática pedagógica de professores de educação física do ensino médio. **Revista Temas em Educação**, v. 30, n. 1, 2021.

PESTANO, D.A. **Desafios e potencialidades do ensino remoto de Artes Cênicas na rede pública municipal de ensino fundamental de Pelotas/RS**. Artigo apresentado como requisito do Curso de Especialização em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2021.

-
1. Licenciada em Educação Física - Universidade Federal de Pelotas. pamelasanches1808@gmail.com
 2. Bacharel em Educação Física - Universidade Federal de Pelotas. riicardobs@gmail.com
 3. Doutora em Educação Física - Universidade Federal de Pelotas. marialresem@hotmail.com
-

Recebido em: 1 de Março de 2023
Avaliado em: 15 de Agosto de 2024
Aceito em: 21 de Janeiro de 2025



www.periodicos.uniftc.edu.br



Periódico licenciado com Creative Commons
Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.