

# A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA. DIFICULDADES ENFRENTADAS POR PROFESSORES DE ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO DO RECIFE

**PAULA EDUARDA NUNES DA SILVA**

Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, paulaeduardan@gmail.com;

**ELIZABETH VARJAL**

Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, varjal1@hotmail.com.

## RESUMO

Este artigo discute os resultados de uma pesquisa realizada em seis escolas públicas estaduais de ensino médio do Recife, com o objetivo de identificar as dificuldades enfrentadas pelos seus professores, no desenvolvimento das avaliações de aprendizagem, no ensino remoto. Foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas, no formato online. Os resultados realçam as seguintes dificuldades: formação profissional inadequada para a docência virtual; omissão do governo estadual na sistematização de uma formação continuada dos professores, bem como na provisão de aparatos tecnológicos para alunos e professores; evasão escolar e desmotivação de professores; despreparo para o uso adequado das TICs; processo avaliativo meritocrático e desconectado das especificidades da docência virtual.

**Palavras-chave:** Avaliação da Aprendizagem; Docência Virtual; Ensino Remoto; TICs.

## 1. INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi marcado pelos impactos negativos do Coronavírus (COVID-19) no Brasil e no mundo. O isolamento social modificou nossa forma de viver. Tivemos que aprender a lidar com um mundo de portas fechadas para impedir uma maior propagação do vírus e assim proteger a nossa saúde e a de nossas famílias.

Essa doença nos trouxe dúvidas, incertezas e muito sofrimento. No Brasil, assim como em outros países, todos os comércios considerados não essenciais foram fechados, e as famílias passaram a viver com a tecnologia para poder trabalhar, estudar, e até fazer algum tipo de compra.

Aliado a todas as novas medidas de segurança introduzidas pelo Estado, o espaço escolar foi considerado um dos ambientes com grande possibilidade de contágio da doença. Por isso, necessitou passar por grandes mudanças, como adotar o ensino remoto, tido como a melhor possibilidade para dar continuidade ao ano letivo de 2020. Assim, estudar pelo computador, tablet ou celular foi a medida adotada pelo governo estadual.

Essa medida foi respaldada pela Constituição Federal de 1988 que dispõe sobre a educação como um direito social. Como tal, deve ser assegurado mesmo em tempo de pandemia.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205).

Sendo assim, o sistema educacional brasileiro precisou inovar o ensino para que esse direito fosse assegurado a todos os alunos. A inovação possível foi o ensino remoto.

Compreendendo que o ato de avaliar ocorre continuamente durante o processo de desenvolvimento da aprendizagem e que ele não se reduz apenas à verificação de seu resultado, percebe-se a importância das relações presenciais entre professores e alunos. Essa interação do dia a dia é fundamental, não só para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, mas também para a socialização dos alunos.

O problema da pesquisa foi sendo construído a partir do entendimento de que, nas escolas de educação básica, a prática avaliativa no ensino presencial é predominantemente classificatória e antagônica

à perspectiva da educação e da avaliação como direito. Vários autores vêm refletindo sobre isso: Luckesi (2011), Hoffmann (2015), Cruz (2020) e Varjal (2020) entre outros. Parece ser consenso a indicação de que essa prática precisa mudar e criar uma nova cultura avaliativa. No meio desse debate, surge a pandemia do Coronavírus (COVID-19) que impõe a necessidade do ensino remoto e, dentro dele, a necessidade de se construir novos modos de conceber e praticar a avaliação das aprendizagens.

Diante desses argumentos, nosso problema de pesquisa se configurou em torno da questão: quais as dificuldades que os professores estão enfrentando para avaliar a aprendizagem dos/das estudantes, no ensino remoto, em tempos de pandemia?

A pesquisa teve como objetivo geral detectar as dificuldades enfrentadas pelos professores do ensino médio no desenvolvimento das avaliações da aprendizagem no ensino remoto em tempo de pandemia. Como objetivos específicos, buscou: identificar a formação dos professores para o ensino remoto das Escolas de Referência do Ensino Médio, da rede pública estadual de Pernambuco, na cidade do Recife; verificar se foram disponibilizados equipamentos tecnológicos pelo Estado para professores no ensino remoto; investigar como está ocorrendo a relação professor-aluno no ensino remoto; identificar as dificuldades na elaboração e na execução das avaliações durante o ensino remoto; avaliar as propostas ofertadas para o ensino remoto.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 UMA CRÍTICA A CONCEPÇÃO MERITOCRÁTICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

A crítica à concepção meritocrática da avaliação aponta a necessidade de se construir uma nova cultura avaliativa de natureza emancipatória que conceba a educação e a avaliação como direito e se comprometa com a aprendizagem de todos os alunos e não apenas com a dos “melhores” (VARJAL, 2020).

A abordagem sociointeracionista sendo complexa, processual e interdisciplinar, entende a avaliação da aprendizagem como contínua e orientada pelas múltiplas dimensões do ser humano. Essa abordagem ocupa, no cenário atual, alguns espaços escolares. No entanto, o ideal meritocrático ainda permanece na educação promovendo exclusão social e engessamento de mudanças. A prática avaliativa favorece a manutenção

da meritocracia através do uso da função seletiva e de controle social. Dessa forma, a avaliação ainda continua estática em seu modelo seletivo e excludente embora esta visão elitista não seja predominante em alguns espaços escolares.

A construção de uma avaliação justa e emancipatória é uma luta difícil, sobretudo quando se pretende que ela seja um direito dos alunos. Para isso, é preciso cuidar e orientar não apenas os considerados “inteligentes”. Como todos nós sabemos, ser um professor seletivo, ensinar a quem “aprende rápido”, excluindo os que têm mais dificuldades, é fácil.

No entanto, o que necessitamos é de um sistema educacional que cumpra com a lei e disponibilize uma educação boa, gratuita e de qualidade para todos, sem nenhuma exceção. Dessa forma, é possível construir uma avaliação compartilhada, no sentido atribuído por Varjal (2020) como prática educativa dialógica, coletiva e democrática que compartilha seus sentidos com os campos da educação, da justiça e do direito.

“O ato de avaliar deve ser entendido como um grande conjunto de procedimentos didáticos, de caráter multidimensional e subjetivo, o qual se estende por um tempo longo e ocorre em vários espaços, envolvendo todos os sujeitos do ato educativo de maneira interativa” (HOFFMANN, 2015). As práticas avaliativas na educação não estão sendo debatidas dentro dos ambientes escolares. A falta desse debate nos deixa à mercê de uma avaliação que não está interessada e muito menos comprometida com os verdadeiros princípios de uma avaliação justa e qualitativa.

Torna-se importante também compreender as condições de trabalho, os contextos externos, e a formação dos professores para o processo avaliativo. Sabemos que é papel do professor avaliador criar estratégias de aprendizagens, leituras e práticas novas, mas não nos questionamos sobre quais suas experiências vividas, se existe tempo disponível para isso, e quais as condições de trabalho por parte desse professor avaliador.

A ausência de condições de trabalho aliada à falta do debate sobre a verdadeira finalidade da avaliação no processo educativo que é a de melhorar o processo de construção das aprendizagens dos alunos, leva o professor a substituir o seu papel de avaliador pelo de examinador. A permanência nesse papel de examinador, nos mostra a inexistência de políticas no ambiente escolar capazes de interferir e modificar essa visão de avaliação meritocrática.

Vale realçar que a correção de exames também não cumpre o papel essencial do processo de ensino-aprendizagem, e não torna o espaço escolar um ambiente inclusivo, visto que, o único papel que essa correção

cumprir é o de punição, seleção e exclusão do aluno. A atenção aos alunos que possuem mais dificuldades é dever do professor avaliador, e disponibilizar todo apoio pedagógico é necessário para esses alunos.

Nessa prática avaliativa reduzida à correção, parece não ter sido compreendido que é necessário existir uma igualdade de acesso à educação e aos conteúdos de aprendizagem, e que o erro do aluno deve ser cuidado, pois como Hoffmann (2015, p. 3) aponta: “Cuidar mais de quem precisa mais e por mais tempo é missão do avaliador”. Excluir e transformar a sala de aula em ranking não é e nunca será papel de um professor avaliador.

O erro do aluno deve merecer atenção especial no processo de avaliação. Como adverte Luckesi (2011), ele deve ser uma fonte de virtude e não de castigo. Diferentemente de como é tratado na prática avaliativa reduzida à avaliação examinadora, o “erro deve ser também objeto do cuidado dos professores quando provocam o conflito cognitivo do estudante diante do erro construtivo e criam situações didáticas favoráveis à sua superação” (VARJAL, 2020, p. 5).

Convém lembrar que a prática avaliativa não tem como foco apenas as aprendizagens dos conteúdos científicos que fazem parte do saber escolar. “Tão relevantes quanto a aprendizagem dos conteúdos são os valores e atitudes necessários à construção de uma sociedade mais justa, mais solidária e mais cidadã” (CRUZ, 2020, p. 8).

A avaliação está inteiramente ligada à construção de um cidadão justo e solidário, mas a prática avaliativa utilizada acaba por transformar crianças e jovens em adversários que ao invés de pensarem no bem coletivo e comum acabam focando apenas em si próprio. O ato de avaliar ainda não foi compreendido por professores e alunos como um ato além do que é apresentado hoje pelo sistema educacional.

Nesse ato, o papel do professor avaliador é o de planejar a ação educativa visando alcançar o avanço de todos os alunos, de forma clara, se autoquestionando sobre os motivos da avaliação proposta e quais objetivos e critérios que aborda, transmitindo assim, tudo isso para o aluno, criando um ambiente de produção no qual o aluno é o protagonista. É preciso reconhecer que reconstruir as práticas avaliativas existentes hoje significa ir contra toda a desigualdade que o sistema escolar, mesmo com a oferta de educação para todos, lamentavelmente continua preservando.

## 2.2 REQUISITOS DE NATUREZA TÉCNICA PARA AVALIAÇÃO

O ato de avaliar está diretamente vinculado ao projeto político-pedagógico e ideológico da escola. Isso tem um papel fundamental quando

desejamos realizar uma prática pedagógica-avaliativa justa, emancipatória e democrática. Porém é necessário que também se reconheça a importância do desenvolvimento das competências técnicas do professor para a prática da avaliação. Segundo Varjal (2018, p. 2) “avaliar bem e com justiça nos imprime uma imensa responsabilidade e mobiliza em nós, professores-avaliadores, saberes e compromissos ético-político-pedagógicos.”

A fim de que a avaliação cumpra sua finalidade pedagógica de acompanhamento do processo de construção das aprendizagens dos estudantes, segundo essa autora, é preciso ter alguns requisitos de natureza técnica por parte do professor, como planejar, acompanhar, coletar, conhecer, interpretar, julgar e decidir.

Ela afirma que planejar é uma das habilidades principais para a prática avaliativa. Luckesi (2011, p. 184) reitera essa afirmação quando realça que “planejar e avaliar estão conectados com o resultado de uma avaliação satisfatória” De acordo com os dois autores citados, o processo de acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens auxilia a nós professores a identificar os erros dos alunos, permitindo-nos, assim, desenvolver novas práticas pedagógicas para auxiliar o avanço das suas aprendizagens.

A técnica de coletar informações sobre as aprendizagens está ligada a este acompanhamento, possibilitando um diagnóstico para identificar as dificuldades apresentadas, bem como os resultados exitosos. O ato de conhecer as aprendizagens dos alunos, segundo Varjal (2018, p. 5) “é capaz de impulsionar as demais técnicas, como interpretar, julgar e decidir.”

Essa autora afirma, ainda, que o julgamento do professor deve ser orientado pelo juízo de mérito e de valor, caso não o seja, torna-se um juízo arbitrário. O juízo de mérito possibilita um olhar mais acurado sobre o objeto da aprendizagem do aluno. O juízo de valor possibilita considerar o contexto em que a aprendizagem foi construída, adequando ou relativizando o juízo de mérito.

A fim de que o julgamento do professor seja justo é preciso e necessário fazer uso dos descritores na avaliação, explicitando claramente o que o professor espera e deseja que os seus alunos aprendam.

A avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como recurso de autoridade, que

decide sobre os destinos do educando, e assuma o papel de auxiliar o crescimento (LUCKESI, 2011, p. 184).

Nem sempre esse papel de auxiliar o crescimento é assumido na escola. Muitas vezes a avaliação está sendo utilizada de forma arbitrária no ambiente escolar. Os professores, por falta de conhecimento dos juízos avaliativos, acabam julgando os alunos apenas pelo juízo de mérito. Com isso, tornam-se autoritários e não levam em consideração o contexto em que a aprendizagem do aluno foi construída.

### 2.3 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA, A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO E O USO DAS TICS

Apelando para o uso das tecnologias digitais na educação, o ensino remoto surge como a alternativa possível para assegurar o direito à educação prevista na Constituição Federal Brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional a qual também dispõe no seu art. 36 § 11 a possibilidade da Educação à Distância no ensino médio. O ensino remoto também surge como alternativa para redução de reposição da carga horária presencial.

Ademais, é relevante ressaltar a concepção do parecer do CNE/CP nº 9 de 28 de abril de 2020:

Ensino Remoto proposto não se caracteriza pela substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC (CNE/CP nº 9 de 28 de abril de 2020).

Essa concepção diferencia o ensino remoto da educação à distância (EaD) que já é uma modalidade de ensino reconhecida pelo MEC desde 1996, e tem como recurso o uso da docência virtual mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

O ensino remoto surge a partir da situação que estamos vivendo hoje, como uma medida extrema, disponibilizada pelas portarias do Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação para ser implantada nas escolas. O que essas duas modalidades têm em comum é exatamente o uso da docência virtual mediada pelas TICs.

No entanto, elas têm marcadas diferenças. Uma delas é o fato de o ensino remoto ofertar as aulas apenas de forma *online*, no período e



horário em que elas aconteceriam no ensino presencial, não existindo muita flexibilidade, o que diverge das aulas da EaD que são gravadas e disponibilizadas para que os alunos possam ter acesso em outros horários. Além disso, as atividades e as avaliações disponibilizadas pelos professores no ensino remoto não seguem um padrão como as da EaD costumam seguir.

O nível de formação do professor-formador é importantíssimo na EaD, como afirma Mill et al. (2014, p. 128 *apud* MILL & SILVA, 2018, p. 547). Essa formação pode ocorrer de diversas formas, como cursos de especialização, pós-graduação, formação continuada, entre outros, mas é importante destacar que geralmente os professores não saem de sua graduação com todos os recursos necessários para a EaD.

O processo de ensino-aprendizagem na EaD ocorre de forma renovadora e necessita de um cuidado nas escolhas da pedagogia, e da tecnologia que serão utilizadas pelo professor para disponibilizar, ao aluno, um ambiente educativo mais proativo.

Observa-se, a partir dessas diferenças, que a formação de um docente que trabalha na EaD é diferente da de um docente que trabalha presencialmente. Aulas *online* requerem saberes específicos, embora se reconheça a importância da experiência da docência presencial para o exercício da docência virtual.

Para a docência presencial, atualmente, também está sendo requerido o uso das TICs. Afinal, elas não são propriedades apenas da docência virtual. Torna-se relevante apontar que as TICs hoje estão cada vez mais presentes no ambiente educacional de todo o mundo. Prova disso é a criação do nosso próprio governo de programas que abordam as TICs nas escolas que já se iniciaram antes da pandemia, a exemplo da criação da TV escola, DVD escola, PROUCA, PROINFO, sem esquecer de citar o programa que o governo do estado de Pernambuco anunciou em 2011 chamado Projeto Aluno Conectado, o qual disponibilizou tablets para alunos de 2º e 3º ano do ensino médio, com o objetivo de disponibilizar mais tecnologia para esses alunos.

Lang & González (2014) destacam que

Se nos deixarmos levar pelas tecnologias, sem pensar no objeto de estudo, e sem utilizar técnicas pedagógicas, estaremos fadados ao insucesso educacional - em outras palavras, se pensarmos que as TIC ensinam "sozinhas", estaremos caminhando em direção ao fracasso da docência (LANG; GONZÁLEZ, 2014, p. 14).

A inserção das TICs nas escolas demanda muita responsabilidade. Elas são importantes e podem auxiliar de forma excelente o ensino-aprendizagem. Porém, a fim de que esse processo ocorra, é necessária uma formação continuada dos professores voltada para essa prática, e políticas públicas que aumentem o acesso das TICs nas escolas, para que, a partir disso, possamos proporcionar aos nossos alunos uma aprendizagem com o uso das TICs com qualidade, oportunizando novas aprendizagens tanto para alunos quanto para professores.

## 2.4 AS DIFICULDADES DA DOCÊNCIA VIRTUAL

O ensino remoto, como um dos formatos da docência virtual, que faz uso das tecnologias educacionais digitais requer uma expertise que muitos professores ainda não têm.

Esse novo ambiente educativo que foi disponibilizado para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas, apresenta algumas dificuldades. Uma das principais é a falta de formação dos professores para tal modelo de ensino proposto.

García (2002 *apud* CESÁRIO & MILL, 2016) aponta que, embora não exista uma formação que abarque todo o conhecimento e saberes necessários para a docência que sejam suficientes para toda a vida profissional do docente, o curso de formação para a tutoria virtual foi levantado como essencial para a aprendizagem da docência virtual.

Além das dificuldades com a formação, os professores podem enfrentar dificuldades também com as condições de trabalho, na medida em que estamos vivendo uma situação nova que pode acarretar uma sobrecarga de trabalho para eles, subtraindo seu tempo de descanso. Alguns estudos indicam dificuldades postas aos docentes, tais como: o desafio da “organização dos próprios tempos e lugares de trabalho, que exige maior disciplina para respeito aos espaço-tempo de trabalho versus espaço-tempo privados, da família, de lazer, de descanso etc.” (MILL & SILVA, 2018, p. 555).

Também são apresentadas dificuldades para ocorrer um trabalho coletivo tão necessário para a docência virtual, bem como a dificuldade no uso de técnicas, como aponta Mill & Silva (2018). Cesário & Mill (2016) apontam outras dificuldades como, por exemplo, a falta de habilidade do professor para compreender quando os seus alunos podem ou não estar compreendendo determinados conteúdos e atividades. Sem conhecimento do ambiente virtual o professor não consegue ofertar uma aula

de qualidade para seus alunos, e a relação professor-aluno torna-se cada vez mais distante.

Ao longo da história, as dificuldades de ser um docente virtual são existentes, inclusive para os professores com formações continuadas e especialização na área de educação à distância, imagine para os professores que foram pegos de surpresa no ano de 2020, os quais precisaram adaptar-se a uma nova forma de ensino-aprendizagem com predomínio do uso das TICs.

Sem formação e orientação, as dificuldades provocadas pelo ensino remoto tornam-se ainda maiores. Só é possível a oferta de uma aprendizagem justa e de qualidade quando existe formação docente adequada, rompendo de tal forma com os métodos de ensino tradicionais que temos hoje na educação, e possibilitando uma visão renovadora do ensino-aprendizagem. Todavia, quando falamos de inovação da educação pensamos também em inovação da avaliação da aprendizagem. Não podemos continuar elaborando exames e provas digitais para nossos alunos, quando nos é disponibilizado a possibilidade de inovação de todos os nossos métodos.

Sabe-se que na docência presencial a possibilidade de acompanhamento e troca com os alunos é muito mais propícia, pois conseguimos observar situações que nunca vamos conseguir na virtual. No entanto, diante dessa contingência que nos foi imposta no ano de 2020, é importante que os professores criem novas estratégias pedagógicas para o ensino, a aprendizagem e a avaliação.

## 2.5 METODOLOGIA

A pesquisa foi de natureza qualitativa e filiada à tradição da teoria crítica da pesquisa em Ciências Sociais. Nossa escolha foi motivada pela compreensão de que o objeto das Ciências Sociais, ao contrário das Ciências Físico-Naturais e Biológicas, segundo Minayo (1996), é histórico, possui consciência histórica e identidade entre o sujeito e o objeto da investigação. Para essa autora, essas ciências “investigam seres humanos, que, embora sejam muito diferentes por razões culturais, de classe, de faixa etária ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum que os tornam solidariamente imbricados e comprometidos” (MINAYO, 1996, p. 2).

Ademais, esse tipo de pesquisa possui algumas características específicas. Seu objeto não pode ser quantificado, uma vez que a realidade

social só pode ser apreendida por aproximação, sendo, portanto, “mais rica do que qualquer teoria, qualquer pensamento que possamos ter sobre ela” (MINAYO, 1996, p. 21). Além disso, ele realça a questão do significado e da intencionalidade como partes constitutivas dos atos, das relações e das estruturas sociais. Como técnica de pesquisa foi utilizada a análise de discurso na abordagem da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011) concebida como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 44).

Nossa escolha pela inclusão dessa técnica deveu-se ao fato de que ela, tomando o discurso como um de seus conteúdos, orienta passo a passo como fazer a análise em nível micro, no caso no cotidiano das escolas.

A pesquisa teve como campo empírico seis escolas de ensino médio da rede pública do sistema estadual de Pernambuco. Contou com a colaboração de onze professores/as que atuaram como sujeitos cujos contatos se deram via redes sociais, devido a restrição do contato físico. As escolas e os professores foram codificados com letras e números respectivamente para assegurar o critério ético do sigilo.

Considerando a impossibilidade do contato físico diante do isolamento social, utilizamos um questionário elaborado na plataforma do *Google Forms* para a coleta de dados. Entendemos a partir de Faleiros, et al. (2016) que os questionários por internet têm um alcance maior de respostas porque as pessoas se sentem mais confortáveis de responder em suas casas, sem precisar gastar dinheiro ou tempo, além de que a plataforma cria um banco de dados automático para o pesquisador.

Utilizamos também, como segundo instrumento, a entrevista semiestruturada com os professores através do *Google Meet*. Nossa escolha foi motivada pela compreensão de que, segundo Minayo (1996), esse tipo de entrevista possibilita a obtenção de informações privilegiadas a partir da fala individual, capaz de revelar condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos.

## 2.6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 2.6.1 PERFIL DOS SUJEITOS/PROFESSORES

Os sujeitos da pesquisa são onze professores, sendo dez mulheres e um homem. A grande maioria está entre a faixa etária de 46 a mais de 55 anos, mas cinco estão entre 36 a 45 anos. Esses professores lecionam entre as áreas de ciências da natureza, ciências humanas e linguagens. Todos com formação em licenciatura, sete com especialização, dois com mestrado, e um com doutorado. Dez lecionam no 1º e 2º ano do ensino médio e nove no 3º ano do ensino médio.

Com relação à existência de uma formação para o uso das TICs em aulas virtuais, 54,6% dos professores não possuem nenhuma formação, os 45,4% que já a possuem, ou buscaram por iniciativa própria. Nos discursos da entrevista, o Professor 1 da Escola C afirma que *“já estudava sobre tecnologia antes da pandemia e gostava bastante”*. Esse professor socializa seu conhecimento sobre as TICs com outros professores, sobretudo com os que têm mais idade e mais dificuldades.

Essa experiência de socialização e colaboração entre professores, também é anunciada em outras escolas. Como se pode observar, é possível identificar a presença desse trabalho coletivo e colaborativo no ambiente da docência virtual apontado como sendo uma das dificuldades destacadas por Mill & Silva (2018).

Quanto ao tipo de aparato tecnológico possuído, tipo de aparato utilizado no ensino remoto, e qualidade da internet, todos os professores possuem aparatos tecnológicos com destaque para computador e celular, utilizando-os para ofertar suas aulas, sendo que dez usam predominantemente o computador. Oito professores afirmam que possuem uma internet de boa qualidade, enquanto três não a possuem.

### 2.6.2 ATUAÇÃO DO GOVERNO DE PERNAMBUCO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO REMOTO

No debate acadêmico sobre os limites e as possibilidades do ensino remoto, parece haver uma preocupação constante com relação à “qualificação dos profissionais docentes assumida como compromisso institucional” (MILL & SILVA, 2018, p. 550). Nesse sentido, os dados revelam que o governo de Pernambuco, através da Secretaria de Educação,

assumiu esse compromisso oferecendo formações para o uso das TICs durante o ensino remoto.

A plataforma utilizada foi a Educa- PE, disponibilizada para os alunos, professores, bem como para toda a sociedade. Segundo os discursos dos professores, a formação lhes ajudou muito, principalmente aos que não tinham nenhum conhecimento.

Embora reconheçam a ajuda oferecida pela formação, a grande maioria afirma que poderia ter sido bem melhor. O formato predominante é o de minicursos que exige uma carga horária suplementar que nem todos os professores dispõem.

*A gente não recebeu uma formação específica na íntegra, então, eu acho que eles liberaram, digamos assim, materiais para que a gente pudesse se guiar, entendeu? Para tentar facilitar o uso da ferramenta, principalmente, do google classroom e a gente sabe que é a dificuldade de muitos professores. Não sei se você tem esse acesso, mas a gente tem um corpo docente ainda muito velho... A gente faz esses cursos, geraram uma carga horária, são como se fossem minicursos sabe? (Professora 2, Escola C).*

Segundo os discursos, mesmo com a formação disponibilizada no portal, os professores não têm tempo para fazer os minicursos. Suas cargas horárias são sobrecarregadas, e não possuem horário disponibilizado para essa atividade. Há uma gama muito grande de minicursos ofertados. Os professores se queixam que não conseguem dar conta de tudo, considerando que também têm demandas do ambiente familiar. Além disso, alguns não sabem como fazer essas formações pelo fato de não conhecerem as TICs.

No que se refere à identificação da diferença entre ensino remoto e educação a distância, a maioria considera que foi possível estabelecer essa diferença. O restante já a identificava antes da formação oferecida pelo Governo do Estado de Pernambuco.

Foi questionado se, nessa formação, é oferecido algum minicurso sobre avaliação das aprendizagens no ensino remoto. Todos os professores afirmam que não. Segundo eles, essa é uma demanda que demorou muito a ser atendida, e somente as coordenações pedagógicas das escolas orientam como deve ocorrer o processo avaliativo dos alunos no ensino remoto.

Com relação à disponibilização de aparatos tecnológicos pelo governo de Pernambuco para os professores, e quais os tipos de aparatos

disponibilizados, os discursos revelam que não houve esse tipo de ação governamental. O discurso da Professora 2 da Escola C afirma que ela dá aula com um celular, mas sente tanta dificuldade que teve que comprar outro celular para poder dar suas aulas com os dois aparelhos, dado que não possui computador. Mesmo assim, as aulas não têm a qualidade que ela espera, uma vez que tem dificuldade até de apresentar um vídeo para os alunos.

### 2.6.3 ENSINO REMOTO

Durante as entrevistas com os professores pudemos apreender o formato dos encontros virtuais. As aulas virtuais acontecem em conjunto. Um professor que ensina história no primeiro ano, por exemplo, dá aula para todas as turmas ao mesmo tempo. Dessa forma, todos os alunos de todas as turmas do primeiro ano assistem à aula no mesmo horário. É enviado um link do *google meet* e esses alunos entram na sala virtual. Cada turma tem em média 40 alunos. Na escola que possui três turmas do primeiro ano, o professor dá uma aula *online* síncrona para 120 alunos.

Esse formato dificulta muito a relação professor aluno que foi apresentada pelos professores, tanto no questionário como nas entrevistas, como uma das maiores dificuldades enfrentadas no ensino remoto. Segundo Freire (1997, p. 55) “as relações entre educadores e educandos são complexas, fundamentais, difíceis, sobre as quais devemos pensar constantemente.” Torna-se muito difícil educar e ensinar quando se desconhece os alunos.

Na relação entre professor e aluno, o ponto mais citado como dificuldade do ensino remoto é a evasão do aluno, mesmo com a presença sendo computada. Em alguns discursos essa evasão acaba acontecendo por diversos motivos, dentre eles a falta de posse de aparatos tecnológicos dos alunos como comprova o relato a seguir:

*Eu tinha uma menina que mandava as atividades para mim ano passado. Ela mandava só à noite. Aí eu perguntei e ela disse: “não professora porque eu só posso enviar quando a minha avó chega porque é ela quem tem e só ela tem um celular”. Você vai dizer o quê? Envie não? Minha filha envie a hora que você puder. Então, tem essas dificuldades: falta de recursos para os meninos; não tem wi-fi em casa. Aí tem um portal conectar, mas é só para ele assistir à aula naquele momento, mas aí o aluno que tem internet de pacote eu não acredito que ele vá assistir todas as aulas (Professora 1, Escola F).*

Outro motivo apontado é a desmotivação para assistirem aulas *online*, como indicam as professoras da Escola F durante a entrevista:

*Porque assim, se na primeira aula aparecesse 2, na outra 5, na outra 10. Tu tá entendendo? E não é assim, é um negócio que não anda. (Professora 1, Escola F).*

*Muitos não se interessaram, não gostaram dessa questão remota. E aí fica difícil porque eles não querem entrar, não querem participar das aulas porque não gostam daquilo ali. (Professora 2, Escola F).*

Alguns apontam no questionário que conseguem ter uma relação de diálogo com seus alunos, como os professores da Escola B e da Escola E, mas também destacam que é uma relação muito diferente e muitas vezes muito difícil, principalmente no início porque os alunos apresentam muitas dificuldades de adaptação.

A falta da presença da família no processo de construção das aprendizagens dos alunos que são adolescentes foi uma dificuldade apresentada. O Professor 1 da Escola C enuncia que muitos alunos da sua escola têm acesso a aparelhos tecnológicos e não vão às aulas, e suas famílias também não os acompanham nesse processo, contribuindo para a evasão escolar. A Professora 1 da Escola F afirma sentir falta de um esforço maior da família com relação ao apoio e acompanhamento dos alunos, chegando a fazer comparações entre seus alunos com os de uma determinada escola que são apoiados pelos pais. Os Professores 1 e 2 da Escola B também realçam a ausência da família no ensino remoto.

Entendemos que é preciso existir uma sensibilidade por parte dos professores para com as famílias desses alunos. Segundo os discursos analisados, elas têm sido convidadas apenas em momentos em que é necessário solucionar problemas dos alunos. A prática de comparecer à escola para colaborar e participar da sua gestão, dos processos de acompanhamento dos direitos de aprendizagens dos seus filhos, e da construção da qualidade do ensino, ainda é muito precária nas escolas que são campos da pesquisa. Compete à gestão dessas escolas fazer um movimento de aliança com as famílias para assegurar a presença efetiva dos pais no ambiente escolar.

## 2.6.4 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A análise do discurso dos professores nas entrevistas nos permite afirmar que é a concepção de avaliação meritocrática com o uso das



funções somativa e classificatória a mais utilizada no ensino remoto, embora ela não seja a desejada pelos professores, conforme enuncia a Professora 2 da Escola C quando admite ser “*a única possibilidade aplicada, senão como vamos fazer?*”.

Nesse discurso, é recorrente a questão: *como vai ser possível identificar quais as dúvidas, dificuldades e aprendizagens que estão sendo construídas para aquele estudante se ele não está presente nas aulas e não existe um contato direto com ele?*

Varjal (2018, p. 5) argumenta que “só se avalia bem o que bem se conhece”. Por isso, a dificuldade de avaliar sem acompanhar é apresentada como impedimento para a qualidade no processo avaliativo, dado que impede a sua regulação. Avaliar o aluno sem ter um contato direto com ele, apenas pelas respostas às atividades, causa desconforto para alguns professores.

Ademais, as propostas de avaliação para o ensino remoto não modificam as que já são aplicadas no ensino presencial. São realizadas provas elaboradas pelo *google forms* e atividades disponibilizadas pelo *classroom*. Os professores que têm dificuldades com as tecnologias ou não têm aparatos adequados, solicitam da coordenação o envio das atividades e provas para os estudantes. É a partir dessa prova e de uma série de atividades, que a nota é atribuída ao aluno.

No que se refere à unidade de análise que se refere à competência técnica dos professores para o desenvolvimento do processo avaliativo, o discurso dos docentes é ambíguo porque, ao mesmo tempo em que eles demonstram descontentamento com a avaliação meritocrática realizada, afirmam que conseguem avaliar bem. Seis professores apontam que não têm dificuldades na elaboração dessas avaliações. Os demais admitem ter dificuldades algumas vezes. Eles afirmam no questionário que houve um planejamento das atividades avaliativas, que os descritores avaliativos são informados aos alunos, e, também, que os alunos são acompanhados durante o processo avaliativo e que há regulação de suas atividades.

Essas afirmações nos chamaram a atenção, dado que são incompatíveis com os argumentos da grande maioria dos professores sobre a existência da evasão e da falta de diálogo com os alunos. Durante as entrevistas, quando questionados novamente sobre a existência do acompanhamento do processo avaliativo, muitos afirmam que esse acompanhamento, de fato, não ocorre.

Percebe-se que não há a necessária adequação do processo avaliativo a uma docência virtual no formato do ensino remoto. O discurso analisado enuncia que ele ocorre como acontece no ensino presencial.

Considerando a unidade de análise que se refere à possibilidade de comprovação da autoria do aluno no ensino remoto, os professores afirmam que não têm domínio das plataformas digitais, a partir das quais, é possível saber se as atividades são de fato realizadas pelos alunos. Eles afirmam que comprovar a idoneidade das respostas dos alunos é uma dificuldade da avaliação no ensino remoto.

Quanto ao direito de recuperação dos alunos, o discurso dos professores realça que é restrito à recuperação das atividades que são realizadas através da função formativa, durante a avaliação do processo de aprendizagem. No entanto, a avaliação dos resultados desse processo, aferidos através da função somativa, não são recuperados. Como a prova é o instrumento avaliativo para a verificação dos resultados da avaliação, a nota que lhe corresponde, não é recuperada. Pode-se inferir que é utilizado o mesmo sistema avaliativo do ensino presencial, no qual, apenas é possível recuperar as notas das atividades do *classroom* que são formativas.

No que concerne à unidade de análise que corresponde ao direito dos alunos à comunicação de resultados, percebe-se que é assegurado, uma vez que todos podem ter acesso às suas notas na plataforma do SIEPE com seu *login* e senha.

Quanto à unidade de análise correspondente ao direito do aluno de ser avaliado, os discursos realçam a preocupação dos professores e do governo de Pernambuco para com os alunos que não estavam comparecendo às aulas. Houve a orientação de progressão automática durante os anos letivos de 2020 e 2021, enquanto durasse a pandemia e o ensino remoto.

Há de se reconhecer que se trata de uma medida institucional justa e acertada dado que, se não há aprendizagem, não pode haver avaliação. Como consequência, não pode haver reprovação. Não é justo reprovar alunos matriculados em um formato de ensino presencial, em sua grande maioria pobres, e que não dispõem de aparatos tecnológicos, quando lhes foi imposto, devido a uma contingência emergencial, um formato de ensino remoto, novo para toda a comunidade educativa e precário na forma de ensinar e de avaliar. O mais justo é de fato, esperar a volta à normalidade para assegurar aos alunos seus direitos de aprendizagens e de avaliação.

Os professores não entendem a progressão automática como um indicador de justiça nesse caso emergencial. Eles entendem como negligência. Mesmo para os alunos que possuem aparatos tecnológicos e que

realizam as atividades e provas, segundo seus discursos, o processo avaliativo é apenas um “*tapa buraco*”.

Kenski (2011 apud Cesário & Mill, 2016) aponta que todo docente, seja ele atuante no ensino presencial ou virtual, deve enfrentar as diferentes realidades educacionais, adequando suas estratégias conforme as necessidades dos seus alunos, assim como dos suportes tecnológicos que tenha à sua disposição.

Compreendendo o direito do aluno de ser avaliado com justiça e qualidade, vemos que a progressão automática é um passo importante, pois não seria justo o aluno que não tem aparelhos tecnológicos ser reprovado por não responder às atividades. Nesse particular, vale a pena lembrar a advertência de Varjal quando ela afirma que:

É importante reconhecer que o processo avaliativo precisa ocorrer sempre na perspectiva de que o aluno possa galgar progressivamente patamares de qualidade mais graduados durante seu processo de construção de aprendizagens (VARJAL, 2018, p. 8).

Como se pode constatar, isso não ocorreu porque o que está sendo avaliado de forma efetiva não é a aprendizagem construída. Aos alunos, apenas são atribuídas notas. Eles não estão conseguindo ser avaliados pelo seu processo de construção de aprendizagem.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a análise dos discursos dos professores e a interpretação dos resultados explicitados, é possível afirmar que há uma formação inadequada dos professores para o ensino remoto. Está claro que isso dificulta todo o processo de ensino e de aprendizagem, inclusive no desenvolvimento do processo avaliativo. Percebe-se, nitidamente, uma omissão do governo do estado para com os professores e alunos, desde a ausência da oferta de uma formação continuada sobre o uso adequado das TICs, até a indisponibilização de aparatos tecnológicos de qualidade para a oferta de aulas com melhor qualidade.

É possível visualizar, também, uma fragilidade muito grande da relação professor e aluno no ensino remoto. A evasão dos alunos do ambiente escolar, por falta de aparatos tecnológicos e desmotivação, acaba causando também o distanciamento além do físico, que é o distanciamento

do diálogo entre aluno e professor, dificultando o processo de acompanhamento para a avaliação das aprendizagens.

No entanto, apesar das dificuldades apresentadas, é possível realizar um trabalho coletivo de apoio entre os professores. Percebe-se muita colaboração e solidariedade. Os professores com mais expertise no uso das TICs socializam seus conhecimentos com os colegas, ajudando-os a enfrentar, com menos sofrimento, o desafio do ensino remoto.

Quanto ao processo avaliativo, é possível observar que poucos professores caminham para uma concepção de avaliação diferente da que é utilizada na docência presencial nas escolas. A concepção meritocrática é também dominante no ensino remoto. A avaliação ocorre de forma desconectada com as especificidades da docência virtual.

Concluindo, podemos afirmar que a necessária mudança do processo avaliativo no ensino remoto, de fato, não está ocorrendo. Aos alunos, não é disponibilizada uma avaliação formativa que busque construir uma aprendizagem significativa. Há a predominância da avaliação somativa com o único objetivo de gerar uma nota, demonstrando que é preciso uma formação continuada sobre avaliação das aprendizagens capaz de romper com essa concepção meritocrática da avaliação, avançando na direção de uma nova prática avaliativa, mais justa, emancipatória, inovadora e inclusiva.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 5 de 28 de abril de 2020**. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020.

CESÁRIO, P. M., & MILL, D. Aprendizagem da docência: da formação aos saberes necessários à docência na modalidade virtual. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, v. 3, n. 2, 2016. p. 172-183.

CRUZ, F. M. L. Acompanhamento da aprendizagem. Da avaliação reprodutora à avaliação construtiva. **NUFOPE. Formação continuada de professores da educação superior na UFPE.** Reflexões vivenciadas em cursos de aperfeiçoamento didático-pedagógico. Recife: Editora da UFPE, 2020, no prelo.

FALEIROS F, et al. Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto e Contexto Enfermagem**, 2016. p. 1-6.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, F. Avanços nas concepções e práticas da avaliação. In: Congresso Internacional De Tecnologia Na Educação. **Anais [...]** Recife: SENAC- PE, 2015. p. 1-7. Disponível em: [LINK]. Acesso no dia: 11/11/2020

LANG, A. M. R.; GONZÁLEZ, F. J. A proposta teórica do conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo e a (sub) utilização das TIC na educação básica. In: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, 2014, 142 Buenos Aires. **Anais [...]** Buenos Aires, 2014. p. 1-12. Disponível em: [LINK]. Acesso em: 11/11/2020

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e preposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MILL, D.; & SILVA, C. P. R. da. Aprendizagem da docência para educação a distância: uma breve revisão de literatura sobre docência virtual. **Em Rede - Revista De Educação a Distância**, v. 5, n. 3, 2018. p. 544-559.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 3. ed. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

VARJAL, E. Avaliação das aprendizagens uma reflexão sobre a importância da competência técnica dos professores para a prática avaliativa. **Revista FAFIRE.** Recife: Edições FAFIRE, v. 11, n. 2, jul./dez., 2018. p. 11-21.

\_\_\_\_\_. Avaliação: direito à educação e à aprendizagem. **NUFOPE. Formação continuada de professores da educação superior na UFPE.** Reflexões vivenciadas em cursos de aperfeiçoamento didático-pedagógico. Recife: Editora da UFPE, 2020.