

<https://doi.org/10.18222/eae.v33.8961>

AVALIAÇÃO EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

 JAQUELINE MOLON^I

 FRANCIELI MOTTER LUDOVICO^{II}

 PATRÍCIA DA SILVA CAMPELO COSTA BARCELLOS^{III}

 SÉRGIO ROBERTO KIELING FRANCO^{IV}

^I Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Canoas-RS, Brasil; jaqueline.molon@canoas.ifrs.edu.br

^{II} Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba-PR, Brasil; francelim@utfpr.edu.br

^{III} Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre-RS, Brasil; patricia.campelo@ufrgs.br

^{IV} Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre-RS, Brasil; sergio.franco@ufrgs.br

RESUMO

O ensino remoto emergencial levou a escola a buscar outras possibilidades de avaliação enquanto acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem. Com o intuito de compreender como os processos avaliativos formativos têm ocorrido nesse período, cinco professores da educação básica foram entrevistados. Este trabalho qualitativo, com objetivo descritivo, teve os dados gerados por meio de narrativas. Os relatos demonstram incertezas e alguns caminhos delineados para avaliar. Conclui-se que algumas tecnologias, quando disponíveis, auxiliam na avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. Contudo, para as realidades em que essas tecnologias não são uma possibilidade à integralidade dos estudantes, os professores têm recorrido a diferentes estratégias para propor atividades de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM • AVALIAÇÃO FORMATIVA • MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA • TECNOLOGIA EDUCACIONAL.

EVALUACIÓN EN TIEMPOS DE EMERGENCIA DE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA

RESUMEN

La enseñanza remota de emergencia llevó a la escuela a buscar otras posibilidades de evaluación mientras monitoreaba los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con el fin de entender cómo se han producido los procesos de evaluación formativa durante este periodo, se entrevistó a cinco docentes de la educación básica. Este trabajo cualitativo, con objetivo descriptivo, tuvo los datos generados a través de narrativas. Los informes muestran incertidumbres y algunos caminos diseñados para evaluar. Se concluye que algunas tecnologías, cuando están disponibles, ayudan en la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, para las realidades en las que estas tecnologías no son una posibilidad para la integralidad de los estudiantes, los docentes han recurrido a diferentes estrategias para proponer actividades de aprendizaje.

PALAVRAS CLAVE PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE • EVALUACIÓN FORMATIVA • MEDIACIÓN PEDAGÓGICA • TECNOLOGÍA EDUCATIVA.

ASSESSMENT IN TIMES OF EMERGENCY REMOTE TEACHING

ABSTRACT

Emergency remote teaching has led schools to search for other assessment possibilities with regard to monitoring the teaching and learning processes. In order to understand how formative assessment processes have occurred in this period, five basic education teachers were interviewed. The data of this qualitative study, with a descriptive objective, were generated through narratives. The reports show uncertainties, and some paths outlined for assessment. We conclude that some technologies, when available, aid in assessing the teaching and learning processes. However, for the situations in which these technologies are not a possibility for all the students, teachers have turned to different strategies to propose learning activities.

KEYWORDS TEACHING AND LEARNING PROCESS • FORMATIVE ASSESSMENT • PEDAGOGICAL MEDIATION • EDUCATIONAL TECHNOLOGY.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Daqui a algum tempo, todos os professores, gestores educacionais ou alunos, ao serem entrevistados acerca de um período desafiador atravessado pela educação, certamente se lembrarão do ano de 2020, com a situação pandêmica instalada em função da covid-19. Essa afirmação traz consigo, além de uma esperança de superação desse período, a confiança de que se pode aprender com a prática das diferentes situações vivenciadas. Não há como prever a educação pós-pandemia, mas, provavelmente, esse momento implicará mudanças.

Sabe-se que as comunidades escolares não tiveram tempo para agir de forma planejada em função da necessidade de adotar medidas rápidas para a diminuição da taxa de contágio pelo novo coronavírus (LUDOVICO *et al.*, 2020). Por conseguinte, a suspensão das atividades letivas das redes de educação básica e as estratégias para retomada ou continuidade dos calendários por meio da modalidade de ensino remoto emergencial (ERE) modificaram os processos de ensino e as práticas para a promoção de situações de aprendizagem.

Assim, juntamente aos inúmeros desafios e inquietações que emergem dessa situação no que se refere ao contexto da educação, a preocupação acerca da avaliação, entendida como acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, durante o ERE, é trazida para o presente estudo. Sabe-se que realizar o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem de forma presencial já traz aspectos complexos e desafiadores (MACEDO, 2007, 2009; HOFFMANN, 2017, 2018) e, ao se pensar na sua realização remota, acrescentam-se elementos que aumentam essa complexidade.

Com o objetivo de trazer ao debate a questão da avaliação em contexto de ERE, professores da educação básica foram entrevistados quanto à forma como têm realizado o acompanhamento dos estudantes nessa configuração atual das práticas pedagógicas. Para tanto, neste artigo, primeiramente apresenta-se o embasamento teórico em relação à avaliação da aprendizagem nas perspectivas formativa e mediadora, de modo a observar a compatibilidade dos objetivos educacionais subjacentes a ambas. Na mesma seção, aborda-se a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem em situações não presenciais. Na sequência, é descrito o percurso metodológico desta pesquisa. E, por fim, são apresentadas análises e discussões a partir dos relatos de cinco professores da educação básica.

AVALIAÇÃO COMO GUIA PARA OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Os processos de ensino e aprendizagem não podem ser vistos como relação direta de causa e efeito, pois o que o professor ensina pode não corresponder àquilo que seu aluno aprende (FRANCO, 1995). Ou seja, o objetivo de aprendizagem traçado

pelo docente ao propor uma atividade de ensino nem sempre é alcançado. Além disso, cada estudante possui um percurso construtivo próprio, que exigirá maior ou menor grau de envolvimento e de ação e que, associado a outros fatores, impactará em sua aprendizagem. Por isso há a necessidade de avaliar para acompanhar os processos de ensino e aprendizagem, ou seja, compreender a avaliação para além de seus aspectos de verificação de resultados e atribuição de notas, uma concepção de avaliação frequentemente associada “[...] à medida, às classificações, aos boletins escolares, à ideia de informações codificáveis transmissíveis, que contabilizam os conhecimentos” (PERRENOUD, 1999, p. 104), características de uma avaliação somativa, por vezes meramente classificatória (HOFFMANN, 2018).

Dessa forma, a “[...] avaliação precisa servir como referência acerca do que cada estudante ainda precisa construir de modo que se torne norteadora tanto do processo de ensino quanto de aprendizagem de cada estudante” (MOLON; FRANCO, 2018, p. 98). Nessa perspectiva, a avaliação pode ser mais bem compreendida se associada à expressão observação formativa, pois “[...] observar é *construir uma representação realista das aprendizagens*, de suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados”, com foco na orientação dos estudantes e na otimização de suas aprendizagens (PERRENOUD, 1999, p. 104, grifo do autor). Para o autor, a realização de uma avaliação formativa deve ajudar “[...] o aluno a aprender e a se desenvolver” (PERRENOUD, 1999, p. 103), e “[...] a observação é formativa quando permite orientar e otimizar as aprendizagens em curso sem preocupação de classificar, certificar, selecionar” (p. 104).

De modo compatível aos objetivos associados à avaliação formativa, pode-se trazer a avaliação mediadora, que é assim denominada porque “[...] está presente justamente entre uma tarefa do aluno e a tarefa posterior”, considerando cada atividade um passo a mais para o desenvolvimento do estudante (HOFFMANN, 2018, p. 112). Dessa forma, seja de acordo com Perrenoud (1999, 2007), ao tratar da avaliação formativa, ou fazendo referência a Hoffmann (2014, 2017, 2018), que utiliza a denominação avaliação mediadora, a ação de avaliar deve ser realizada tendo como foco ajudar o aluno a aprender e se desenvolver, mas também precisa auxiliar o professor a ensinar.

Outros autores compartilham dessas mesmas compreensões, ou seja, defendem a importância do acompanhamento individual, pelo professor, das atividades realizadas pelos estudantes e a compreensão de que “[...] a avaliação extrapola completamente a noção tradicional, classificatória, e se coloca ao lado do aluno, como medidora (e fomentadora) de sua aprendizagem” (PAIXÃO, 2016, p. 49). Nesse sentido, a avaliação deve “[...] criar a base para a tomada de decisão, que é o meio de encaminhar os atos subsequentes, na perspectiva da busca de maior satisfatoriedade nos resultados” (LUCKESI, 2011, p. 208). Além disso, a avaliação assume outras funções

também relacionadas ao acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes: possibilita a autocompreensão, tanto dos professores quanto dos alunos; incentiva o crescimento e o aprofundamento da aprendizagem; e auxilia esse processo (LUCKESI, 2011).

O papel do professor, ao considerar a avaliação com enfoque aos processos de ensino e aprendizagem, é metaforicamente análogo à funcionalidade de uma bússola. Cabe ao docente direcionar as atividades, conduzindo os estudantes em sua trajetória de aprendizagem por caminhos que contribuam para o desenvolvimento de suas competências cognitivas. O professor deve, portanto, “[...] organizar as interações do aluno com o meio e problematizar as situações de modo a fazer o aluno, ele próprio, construir o conhecimento sobre o tema que está sendo abordado” (FRANCO, 1995, p. 54).

Nesse sentido, compreende-se que interagir com o meio não se trata apenas de agir sobre objetos concretos, mas também se refere às interações com os colegas (FRANCO, 1995) e entre alunos e professores, independentemente de estarem ou não fisicamente próximos em uma sala de aula presencial ou realizando atividades de forma remota, utilizando as tecnologias digitais de informação e comunicação.

No contexto pandêmico vivenciado, muito tem-se falado de ensino remoto emergencial (ERE) e educação a distância (EaD). Embora não seja o foco deste estudo, cabe aqui salientar que, em função da urgência de implementação de ações que pudessem minimizar danos à aprendizagem dos estudantes, ainda que os danos não possam ser dimensionados, ações de ensino emergenciais foram colocadas em prática por instituições de ensino e professores. Diante da necessidade de distanciamento físico como medida protetiva de combate à disseminação da covid-19, a forma de manutenção das atividades escolares e acadêmicas foi caracterizada como ERE – e não como EaD –, tendo em vista que não houve tempo para uma sistematização de ações no que concerne à política educacional, característica essencial para o exercício da EaD.

Do ponto de vista legal, na educação a distância, a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem acontece por meio das tecnologias de informação e comunicação. A diretriz geral é que todos os cursos e instituições que se propõem a oferecer a modalidade tenham pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis. (CERIGATTO, 2018, p. 49).

A partir disso, pode-se afirmar que as instituições que optaram por seguir com o ERE o fizeram considerando suas características locais e implementando medidas diversas para atender às suas especificidades (LUDOVICO *et al.*, 2020). Desse modo, nas realidades educacionais em que a utilização das TDIC é possível, em função de acesso tanto por parte dos docentes quanto dos estudantes, elas têm assumido papel

importante para a efetivação do ERE. Nesse contexto, os instrumentos tecnológicos podem ser compreendidos como recursos mediadores das ações dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem (BARCELLOS, 2014). De acordo com Hamad *et al.* (2015, p. 15), “[...] de forma geral, o desenvolvimento das tecnologias digitais tem favorecido a criação de novas formas de interação social, de aprendizagem e de novas pedagogias”.

Assim, em um momento adverso como o da pandemia, as TDIC possibilitam a interação e a realização de práticas colaborativas, ações que podem acontecer a partir da participação em situações de aprendizagem em meios virtuais e ocorrer independentemente da aproximação física entre professores e alunos. São esses entendimentos que podem ser concebidos a partir dos preceitos de Vygotsky (1991) e Piaget (1972). Veja-se que Piaget (1972) considera a ação elemento propulsor para a aprendizagem, enquanto Vygotsky (1991) aponta para a importância da relação social, e ambos enfatizam a participação ativa do aluno na construção de seu próprio conhecimento.¹ Nesse sentido, instauram-se desafios às instituições e, sobremaneira, aos docentes, os quais estão na ponta do processo de execução do ERE e devem, desse modo, promover atividades que possibilitem espaço para os estudantes interagirem e serem ativos em seus processos de aprendizagem também de forma virtual.

Considera-se que a avaliação é um componente fundamental para a realização do acompanhamento contínuo dos estudantes, bem como do alcance das ações de ensino, sendo, dessa maneira, fundamental para a “gestão da sala de aula” (MACEDO, 2009). No entanto Macedo (2007, 2009) afirma que gerir a sala de aula, a partir dessa perspectiva, é um dos problemas mais difíceis de serem enfrentados pelos professores diante de sua complexidade. Logo, se já é desafiador realizar esse acompanhamento de forma presencial, em uma sala de aula convencional onde estão presentes alunos e professor e há possibilidade de trocas (diálogos, gestos, olhares), agora, com o “novo normal” em cenário de ERE que se vivencia em 2020, surge o “novo desafio” de gerir os processos de ensino e aprendizagem de forma remota.

Pensando nos desafios trazidos pela pandemia de covid-19 no mundo todo e seus impactos na educação, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) publicou recomendações² para auxiliar escolas e professores para a efetivação do ERE. De modo direcionado à temática discutida neste artigo, o documento enfatiza a necessidade de desenvolver regras com os

1 Não se pretende aqui, de forma alguma, colocar em correspondência direta a teoria sociocultural de Vygotsky e a epistemologia genética de Piaget, tampouco serão abordados elementos que tratem das especificidades de cada uma. Nesta reflexão, os autores consideram aspectos essenciais para a construção do conhecimento que devem estar presentes no contexto educacional, como a interação, a colaboração e a ação do sujeito, sendo esses elementos as respectivas ideias centrais dessas teorias.

2 Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706691>. Acesso em: abr. 2022.

país e os estudantes para melhor direcionar as ações e acompanhar o processo de aprendizagem. Para tanto, sugere que os professores elaborem “[...] perguntas, testes ou exercícios formativos para monitorar de perto o processo de aprendizagem dos estudantes” (UNESCO, 2020). Ainda enfatiza que os docentes devem tentar utilizar as ferramentas disponíveis para dar suporte aos alunos, possibilitando que eles enviem comentários, por exemplo, e tomem cuidado para não sobrecarregar os pais.

Dessa forma, percebe-se a indicação para a utilização das TDIC para o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem durante a realização das atividades remotas. No entanto sabe-se que esses recursos não estão disponíveis em todas as realidades do país (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.BR, 2019). A pesquisa realizada por Ludovico *et al.* (2020) apontou desafios enfrentados por professores para a efetivação do ERE, entre os quais estão a dificuldade de acesso e a falta de recursos tecnológicos, bem como de suporte humano. Essa carência levou os docentes a buscarem maneiras alternativas para garantir a continuidade das atividades pedagógicas, incluindo opções que não utilizam TDIC, como o uso de materiais impressos, por exemplo.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho ampara-se, metodologicamente, em uma abordagem qualitativa com objetivo descritivo. Optou-se pelo uso de narrativas, por meio de entrevistas semiestruturadas, enquanto modalidade investigativa e de geração de dados, pois, de acordo com Gray (2012, p. 416), “[...] o uso de narrativas é uma forma ideal de captar as vivências dos participantes”. As entrevistas foram realizadas em maio de 2020, de forma não presencial por meio do WhatsApp,³ tendo em vista as orientações de distanciamento físico em função do momento pandêmico.

A população do estudo foi selecionada a partir da rede de contato dos investigadores por amostragem intencional, uma “[...] estratégia de amostragem não probabilística na qual os participantes são selecionados por serem considerados típicos da população em geral” (GRAY, 2012, p. 461). Assim, cinco professores da educação básica que estão desenvolvendo atividades letivas de ensino remoto emergencial (ERE) participaram do estudo. Ao longo da apresentação e na análise dos dados, usados apenas para fins científicos, para garantir o anonimato, os participantes são denominados por P1, P2, P3, P4 e P5. Optou-se por apresentar e discutir os dados e resultados à medida que são mostrados, atrelando-os aos pressupostos teóricos.

3 Disponível em: <https://www.whatsapp.com>. Acesso em: abr. 2022.

DISCUSSÃO E ANÁLISE

Esta seção traz os relatos dos cinco professores da educação básica (P1; P2; P3; P4; P5) que foram entrevistados quanto à avaliação da aprendizagem dos estudantes nas práticas de ensino remoto emergencial. Os recortes ou elementos presentes nas narrativas de cada professor que contribuem para a análise, compreensão do momento e as características das atividades avaliativas realizadas são apresentados e discutidos.

P1 destaca que, em termos de proposição de atividades e de acompanhamento dos estudantes, depois de um período inicial, em que estratégias individuais foram utilizadas (gravação de videoaulas, PowerPoint – PPT, etc.), os professores passaram a ministrar “aulas ao vivo através da Plataforma Teams,⁴ que possibilitou a ampliação dos momentos de troca”. Mesmo assim, P1 aponta dificuldades para conseguir acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, pois um dos desafios impostos pelas aulas remotas é “saber se os estudantes estão conectados e se eles realmente estão estudando ou não, pois perde-se um pouco o controle disso”. Na tentativa de contornar esse desafio, imposto pelas condições de presencialidade virtual, P1 relatou que faz “alguns testes de sondagem que não valem nota, simplesmente para acompanhar o quanto os alunos estão aprendendo”. Ele destacou, nesse sentido, que a partir do último teste que aplicou, como os resultados foram semelhantes aos do ano anterior realizado presencialmente, pôde perceber que “parece que os estudantes que acompanham as atividades presencialmente, acompanham no ensino remoto”.

Assim, as ações descritas indicam que P1 está buscando acompanhar a aprendizagem exercendo a observação formativa (PERRENOUD, 1999, 2007), com foco em diagnosticar aspectos que precisam de maior atenção para a continuidade de sua prática pedagógica, ou seja, realiza “[...] uma avaliação a serviço da ação” (HOFFMANN, 2014, p. 19). Além disso, para a tomada de decisões, também se baseia em sua experiência docente e busca evidências comparando resultados de uma turma anterior, mesmo sabendo que os resultados obtidos não podem ser diretamente comparados, tendo em vista que a aprendizagem é um processo construtivo individual (FRANCO, 1995).

Nesse sentido, P1 ainda menciona que “quando os alunos não entregam atividades, a escola entra em contato com a família para verificar o que está acontecendo”. Novamente a preocupação com o acompanhamento dos estudantes está presente, pois com o ERE a participação nas atividades acaba sendo a principal fonte de informação para gerir a aprendizagem dos estudantes (MACEDO, 2007, 2009), diferentemente do ensino presencial, em que há *feedback* imediato e em maior quantidade, a partir das

4 Disponível em: <https://www.microsoft.com/pt-br/microsoft-365/microsoft-teams/free>. Acesso em: abr. 2022.

atividades realizadas e das expressões dos alunos. Essas são atividades que, além de fornecerem indícios para a prática docente, configuram-se como mais uma possibilidade para os estudantes aprenderem (HOFFMANN, 2018; LUCKESI, 2011; PAIXÃO, 2016; PERRENOUD, 1999).

Cabe destacar que as ações de troca entre P1 e seus alunos ocorrem a partir da entrega e *feedback* das atividades em um ambiente virtual de ensino e aprendizagem (Avea), o Moodle adaptado pelo colégio, e por meio da plataforma da Microsoft Teams (MT), onde ocorrem as aulas de forma síncrona. Assim, tanto o Avea quanto o MT podem ser considerados recursos tecnológicos mediadores (BARCELLOS, 2014; HAMAD *et al.*, 2015) e são aqui destacados, tendo em vista que a colaboração e a interação são elementos norteadores para a aprendizagem e o ensino (PIAGET, 1972; VYGOTSKY, 1991).

Nesse mesmo sentido, os recursos mediadores (BARCELLOS, 2014; HAMAD *et al.*, 2015) citados por P2 foram o Google Meet⁵ (GM) e o Avea Google Classroom⁶ (GC). P2 relata que, na escola onde trabalha, o ERE iniciou-se com a disponibilização de videoaulas gravadas pela central da rede. Após reclamações, mudaram para aulas ao vivo por meio do GM e, dessa maneira, os alunos tiveram contato direto com seus professores, utilizando o *chat* ou o microfone para interagir, o que possibilitou a P2 perceber que os estudantes estavam “*evoluindo sim*”, a partir dessa reconfiguração do ERE ofertado pela escola. Assim, mostra-se também nesse contexto a importância da interação (PIAGET, 1972; VYGOTSKY, 1991). Além disso, de certa forma, considera-se que a narrativa de P2 pode caracterizar um processo de avaliação formativa (PERRENOUD, 1999, 2007) ou mediadora (HOFFMANN, 2017, 2018), pois P2 explicou que, a partir das colocações dos alunos, redireciona suas ações de ensino, buscando outras explicações e exemplos na intenção de auxiliar seus estudantes na construção de conhecimento, ou seja, esse processo avaliativo dá suporte às trajetórias de ensino e aprendizagem (MOLON; FRANCO, 2018).

Apesar dessas ações, por fazer parte de uma rede de ensino, P2 enfatiza a necessidade de seguir as regras e explica que, além das aulas síncronas, os alunos têm “*tarefas e exercícios mas que não valem como prova, apenas como nota complementar*”. P2 esclareceu que a rede estava acompanhando a situação imposta pela pandemia e, caso as aulas demorassem a voltar, a instituição proporia um método para a realização de provas. Observa-se, portanto, uma tendência à interpretação da avaliação como “*prova*”, com a função de atribuição de notas e verificação de resultados numa perspectiva somativa, conforme caracterizada por Hoffmann (2018) e Perrenoud (1999).

5 Disponível em: <https://apps.google.com/meet/>. Acesso em: abr. 2022.

6 Disponível em: <https://classroom.google.com>. Acesso em: abr. 2022.

P3 traz um contexto em que as mesmas aulas são exibidas para todos os alunos por TV e YouTube⁷ e, após cada aula, algumas questões objetivas são colocadas para resolução no GC. Assim como P1, P3 aponta que um dos maiores desafios impostos nesse momento de ERE é *“acompanhar o processo de aprendizagem, pois mesmo entre os alunos que estão fazendo as atividades propostas percebe-se a preocupação com as frequências e notas, mas não necessariamente com a assimilação do conteúdo”*. Desse modo, embora os alunos tendam a valorizar mais a nota em detrimento da aprendizagem, o que também é um desafio a ser superado de acordo com Macedo (2007), a perspectiva descrita por P3 deixa transparecer a busca pelo acompanhamento contínuo dos estudantes em suas trajetórias de aprendizagem.

P3 enfatiza, ainda, que possui *“turmas muito heterogêneas, com alunos destaque e outros semianalfabetos, o que impossibilita um único direcionamento das atividades”*. Nessa direção, parece que P3 procura realizar a observação formativa e entende a necessidade da diferenciação do ensino a partir da identificação das necessidades dos alunos, indo ao encontro do que defendem Perrenoud (1999, 2007) e Hoffmann (2014, 2017, 2018). P3 narra dificuldades que tem enfrentado tanto para fazer chegar a todos os alunos os materiais das aulas, orientações e atividades, quanto para receber o retorno das mesmas, o que dificulta o processo de acompanhamento da aprendizagem dos alunos e o (re)direcionamento das atividades de ensino, de acordo com o apontado na pesquisa de Ludovico *et al.* (2020). Conforme P3, há *“muita resistência de pais e alunos para participar efetivamente do processo [...], o número de alunos participando das atividades no GC é muito baixo”* e, por isso, seu colégio tentou buscar os alunos *“fazendo material impresso complementar, grupos de WhatsApp por turmas, etc.”*, o que, no entanto, também não tem surtido o retorno desejado em termos quantitativos de alunos participantes.

Em vista da caracterização do cenário exposto, P3 diz que como *“as mesmas aulas são exibidas para todos os alunos do estado e, após cada aula, algumas questões objetivas são colocadas para resolução no GC”*, sente falta de maior autonomia em relação *“à forma como as atividades são colocadas, as avaliações, a interação com os alunos, pois está tudo muito amarrado”*, já que *“os professores têm orientação para não acrescentar mais atividades, apenas selecionar as mais importantes”*. Veja-se que P3 aponta um desconforto em relação à forma como está sendo realizado o ERE, bem como no que se refere ao acompanhamento dos alunos, pois entende que alguns elementos trazem entraves para um direcionamento maior das atividades, por exemplo, para *“encontrar uma forma de atender os alunos com dificuldades de aprendizagem que, no caso da matemática, são muitos”*. Complementando, P3 enfatiza que, *“como o acesso ao GC ainda é muito pequeno, o principal meio de contato tem sido o WhatsApp”*, e que, por meio

7 Disponível em: <https://www.youtube.com/>. Acesso em: abr. 2022.

desse recurso, tem “*orientado os alunos que estão encontrando dificuldades nos conteúdos, repetindo explicações, mostrando outros exemplos e indicando leituras para reforço*”, salientando a sua visão quanto à avaliação mediadora do processo de construção do conhecimento dos estudantes, uma vez que busca (re)direcionar atividades por meios alternativos para auxiliar os estudantes (HOFFMANN, 2014, 2017, 2018).

Contudo pode-se compreender que as dificuldades apontadas por P3 interferem na efetivação dos processos avaliativos formativos e mediadores, especialmente no que tange à autonomia do docente no processo de ensino, um precedente importante a ser considerado. Tem-se em vista que ao professor cabe a gestão da sala de aula (MACEDO, 2009) e que, enquanto problematizador (FRANCO, 1995), ele precisa buscar maior satisfatoriedade dos resultados obtidos (LUCKESI, 2011), (re)direcionando os percursos de construção dos alunos a partir das evidências que obtém diretamente do contato com eles, pelo WhatsApp, ou das atividades realizadas via GC, entendidos aqui também como recursos digitais mediadores (BARCELLOS, 2014; HAMAD *et al.*, 2015).

P4 descreve o cenário de uma comunidade escolar com ainda menos recursos e, assim como P3, tem feito muito uso do WhatsApp. P4 explica que designa as tarefas e, dependendo da sua característica, os alunos retornam com foto ou vídeo da atividade realizada. Sobre isso, P4 destaca que

[...] não é o ideal mas é uma maneira deles pelo menos terem contato, uma forma deles continuarem estudando, de levar conhecimento e deles continuarem evoluindo, é o que está sendo possível nesse momento [...] e o retorno dos trabalhos é para sabermos como está a aprendizagem, para saber se estamos atingindo ou não cada aluno.

Nesse sentido, percebe-se que P4 está buscando realizar o acompanhamento dos estudantes, ou seja, observação formativa (PERRENOUD, 1999, 2007) com os recursos digitais mediadores disponíveis (BARCELLOS, 2014; HAMAD *et al.*, 2015), mesmo que não sejam os mais comuns ou completos para tais fins. Diferentemente de um Avea, que além do *chat* oferece outras maneiras de interação e colaboração, no caso de um aplicativo como o WhatsApp tem-se a vantagem de fazer uso do próprio dispositivo móvel. A difusão das conexões móveis realizadas por meio do próprio celular possibilitou o acesso à internet para comunidades mais carentes, questão já apontada pela pesquisa TIC Domicílios 2018, a qual mostra que, apesar de a banda larga ser “[...] o principal tipo de conexão em quase todos os estratos investigados, nota-se que a conexão móvel foi mais utilizada nas classes mais baixas” (CGI.BR, 2019, p. 107).

Outra dificuldade encontrada nos processos de avaliação por P4 relaciona-se aos alunos que são de “*famílias que têm vários filhos e poucas condições*”. Inclusive, P4 cita

o exemplo de uma mãe que entrou em contato para dizer que seus “filhos estão fazendo as atividades, mas que não irá passar o retorno, porque para passar dos três filhos para todas as professoras iria demorar um tempo muito grande, então quando eles voltarem para escola, eles vão estar com tudo feito”. Nessa situação, P4 fica sem evidências para agir como problematizador e organizador das interações do aluno com novas situações de aprendizagem (FRANCO, 1995), ou seja, torna-se difícil realizar uma avaliação formativa e mediadora (HOFFMANN, 2014, 2017, 2018; LUCKESI, 2011; PERRENOUD, 1999, 2007).

Já P5 destaca que a “avaliação lá na escola sempre foi diferenciada, nunca fomos obrigados a fazer prova”, que apesar de existir essa possibilidade não há nota, apenas pareceres discursivos “sobre a turma no geral e sobre o aluno especificamente, o que trabalhamos naquele bimestre, o que ele aproveitou, o que ele melhorou do bimestre anterior para o atual”. O acompanhamento é feito “pelas tarefas, fazemos o feedback das tarefas, falamos o que o aluno aproveitou e o que pode aprimorar”. Portanto percebe-se que a escola onde P5 atua já vinha realizando uma avaliação voltada para o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, conforme defendem as perspectivas formativa de Perrenoud (1999, 2007), considerando a avaliação para a diferenciação do processo de ensino, e mediadora de Hoffmann (2014, 2017, 2018), também ressaltando a importância de avaliar para promover.

Para acompanhar os processos de ensino e aprendizagem no ERE, P5 relata que foi realizado um “pré-conselho de classe entre os professores”, em que conversaram sobre como os “alunos estão aproveitando, sobre como cada aluno era antes da pandemia, como ele está agora, como ele está nas aulas pelo Zoom,⁸ sobre as entregas de trabalhos, se ele está conseguindo aproveitar as tarefas, a interação no Wordpress,⁹ criado para esse momento”, a fim de definir, em conjunto, recomendações para auxiliar os estudantes. Assim, o grupo docente da escola de P5 conseguiu desenvolver uma estratégia para continuar avaliando seus estudantes sob a mesma concepção adotada anteriormente ao ERE – avaliação mediadora e formativa –, a qual está sendo favorecida devido às TDIC, recursos mediadores (BARCELLOS, 2014; HAMAD *et al.*, 2015) que proporcionam interação entre alunos e aluno/professor (PIAGET, 1972; VYGOTSKY, 1991).

A partir desses relatos fica evidente que a efetivação de práticas nessa configuração de ensino tem exigido a mobilização de diferentes ações e recursos. Diante das possibilidades de cada uma das escolas em que esses professores atuam, o que se observa é a adoção de estratégias que variam de acordo com seus contextos (LUDOVICO *et al.*, 2020). Algumas englobam a disponibilização de materiais em Avea, como a utilização de ferramentas de comunicação síncrona, que permitem

8 Disponível em: <https://zoom.us/>. Acesso em: abr. 2022.

9 Disponível em: <https://wordpress.com>. Acesso em: abr. 2022.

a transmissão de aulas ao vivo (*lives*) com a presença virtual dos estudantes e promovem maior interação e colaboração em tempo real. Algumas realidades, no entanto, ainda precisam encontrar outras formas para contornar dificuldades e encontrar meios para realizar o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a efetivação do ERE. Nesses casos, a interação entre professores e alunos tem ocorrido via dispositivos móveis, com a utilização de ferramentas digitais que não foram desenvolvidas para fins pedagógicos, mas que têm mostrado potencial para esse uso. Além disso, estratégias assíncronas também têm sido empregadas para aproximar minimamente os estudantes de algumas atividades escolares.

No que se refere ao acompanhamento dos estudantes, considerando a necessidade da avaliação contínua numa perspectiva formativa e mediadora, percebe-se que o ensino remoto impõe desafios, embora de algum modo todas as realidades entrevistadas tenham demonstrado preocupação nesse sentido. Ainda, cabe destacar uma característica em comum: a incerteza em relação aos próximos encaminhamentos, tendo em vista que, muitas vezes, a ação escapa das mãos dos professores. E isso ocorre não somente porque eles fazem parte de um sistema ou de uma rede, seja pública ou privada, mas também pelas características inéditas da situação enfrentada. Muitos problemas exigirão novas soluções e outros problemas ainda se configurarão a partir desse cenário, exigindo a tomada de decisões e o envolvimento desses profissionais, dos alunos e das comunidades escolares como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação sempre foi uma questão polêmica e não é agora, nesse cenário instável, que o consenso sobre a melhor forma de efetivá-la será alcançado. Por isso, mais uma vez, há de se questionar de que forma tem ocorrido o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem. Muitas vezes, a avaliação é sinônimo de prova escrita, individual e sem consulta, concebida a partir de uma visão somativa e classificatória, o que poderia causar nos gestores e professores resistências para a realização de avaliações a distância durante o ensino remoto emergencial.

No entanto as narrativas dos cinco professores da educação básica, participantes da presente investigação, demonstram que as práticas avaliativas nesse contexto têm sido, em sua maioria, formativas e mediadoras. Percebe-se que eles estão buscando formas renovadas com foco, de fato, no acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, salientando inclusive pontos positivos em relação à adoção dessas estratégias de acompanhamento. Assim, entende-se que o ERE está possibilitando outros caminhos para a realização da avaliação, ou seja, podendo proporcionar mudanças nas práticas docentes. Tal fato expõe a capacidade de renovação pedagógica

que os professores possuem e o quanto a inventividade faz diferença em situações complexas como a que se está enfrentando em 2020.

Alguns docentes ainda demonstram incertezas, enfrentam obstáculos para saber se os alunos estão realmente acompanhando, se estão conseguindo acessar e utilizar as ferramentas disponíveis, como, por exemplo: saber se o aluno está “presente” ou se apenas fez *login* na plataforma da aula; dificuldades em receber o retorno das atividades propostas, especialmente quando o aluno depende do envolvimento e auxílio dos pais, o que se agrava no caso de uma família com muitos filhos; e também dificuldades em utilizar as ferramentas disponíveis. Desse modo, fica evidente que houve a necessidade de adaptação ao ERE, tanto dos professores como dos alunos.

Após adaptação inicial, surgiram formas alternativas de acompanhamento dos estudantes, abrindo caminhos para a compreensão do processo de aprendizagem enquanto compromisso e ato de responsabilidade docente e que, independentemente da modalidade de ensino, ocorre a partir da interação e da colaboração entre alunos e alunos/professor. Nesse sentido, salienta-se a necessidade de considerar a avaliação da aprendizagem um elemento norteador para o direcionamento das práticas de ensino.

A partir das narrativas também é perceptível que as tecnologias digitais de informação e comunicação são consideradas pelos docentes possibilidades para a efetivação de acompanhamento dos estudantes, mesmo que a sua utilização implique formas distintas e adaptadas a cada realidade, como no caso de dois entre os docentes entrevistados, em que a escola optou pela entrega de materiais nas casas dos alunos sem acesso digital, o que normalmente não ocorre no ensino presencial. Logo, fica evidente que cada escola tem suas especificidades, limitações e, também, um público diferente. Entretanto é importante mostrar situações reais e destacar os trabalhos que têm sido realizados pelas escolas e seus professores, que, da maneira possível, estão viabilizando e dando continuidade às práticas educacionais.

A questão da avaliação levantada neste estudo surgiu a partir dos desafios instituídos pela pandemia de covid-19, mas também leva a refletir sobre as práticas educativas com a utilização das TDIC. Pode-se notar que muitas ações realizadas durante o ERE só se tornaram viáveis devido ao uso de recursos tecnológicos mediadores. Assim, aponta-se também para a necessidade de proporcionar condições de equidade no que se refere ao acesso e emprego desses recursos para fins educacionais, tendo em vista que a educação, conforme prevista na constituição federal, é direito de todos e exige a implementação de políticas públicas para esse fim.

Por fim, destaca-se que será válido realizar estudos posteriores acerca das estratégias avaliativas que foram adotadas durante o ERE e que poderão ser aproveitadas também no ensino presencial, quando possível de ser retomado. Essa reflexão vale

ser feita tanto nas escolas quanto na Academia, de modo que se possa aprender com tais experiências.

AGRADECIMENTOS

A autora Jaqueline Molon agradece o apoio e fomento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *campus* Canoas.

REFERÊNCIAS

- BARCELLOS, Patrícia Silva Campelo Costa. *O processo de criação colaborativa de tarefas em língua estrangeira em ambiente digital por professores em formação*. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014.
- CERIGATTO, Mariana Pícaro. *Introdução à educação a distância*. Porto Alegre: Sagah, 2018.
- COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.BR. *TIC Domicílios*. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros – 2018. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR; Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic_dom_2018_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 28 maio 2020.
- FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. *O construtivismo e a educação*. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.
- GRAY, David E. *Pesquisa no mundo real*. Tradução: Roberto Cataldo Costa. 2. ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2012.
- HAMAD, Aldrwin; TEIXEIRA, Clarissa S.; BASTOS, Rogério C.; LIMA, Celson. Ecosistema de inovação na educação: uma abordagem conectivista. In: EHLERS, Ana C. S. T.; TEIXEIRA, Clarissa S.; SOUZA, Marcio V. *Educação fora da caixa: tendência para a educação no século XXI*. Florianópolis: Bookess, 2015. p. 9-32.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2017.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2018.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUDOVICO, Francieli M.; MOLON, Jaqueline; FRANCO, Sérgio R. K.; BARCELLOS, Patrícia. Covid-19: desafios dos docentes na linha de frente da educação. *Revista Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 58-74, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p58-74>. Acesso em: mar. 2022.
- MACEDO, Lino de. *Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2007.

MACEDO, Lino. A situação-problema como avaliação e como aprendizagem. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Textos teóricos-metodológicos* – Enem 2009. Brasília, DF: Inep, 2009. p. 17-26.

MOLON, Jaqueline; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. A mensuração de habilidades em matemática a partir da teoria de resposta ao item. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DESAFIOS E SOLUÇÕES PARA MODELO HÍBRIDO DE EDUCAÇÃO, 6., 2018, Foz do Iguaçu, PR. *Anais [...]*. Foz do Iguaçu, PR: UniAmérica, 2018. p. 95-114. Disponível em: <https://uniamerica.br/congressoeducacao/pdf/anais-vi-ciedu-2018-uniamerica.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. Covid-19: Unesco divulga 10 recomendações sobre ensino a distância devido ao novo coronavírus. *ONU News*, 10 mar. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706691>. Acesso em: 20 maio 2020.

PAIXÃO, Claudiane Reis da (org.). *Avaliação*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Phillipe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIAGET, Jean. Development and learning. In: LAVATELLY, C. S.; STENDLER, F. (ed.). *Reading in child behavior and development*. Tradução: Paulo F. Slomp; Revisão: Fernando Becker. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972. p. 1-8. (Desenvolvimento e Aprendizagem).

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

NOTA: Jaqueline Molon e Francieli Motter Ludovico conduziram e executaram o estudo relativo ao desenvolvimento do artigo durante suas pesquisas de doutoramento sob orientação dos professores Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos e Sérgio Roberto Kieling Franco, respectivamente.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

MOLON, Jaqueline; LUDOVICO, Francieli Motter; BARCELLOS, Patrícia da Silva Campelo Costa; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Avaliação em tempos de ensino remoto emergencial. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 33, e08961, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae.v33.8961>

Recebido em: 23 AGOSTO 2021

Aprovado para publicação em: 21 FEVEREIRO 2022



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.