

Viejos y nuevos desafíos de la evaluación del aprendizaje en la educación profesional, en el contexto de la enseñanza a distancia: desigualdades intraescolares

Abelardo Bento Araújo

abelardo@cefetmg.br

<https://orcid.org/0000-0002-2441-0384>

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

Belo Horizonte, Brasil.

Maria Adélia da Costa

adelia.cefetmg@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9270-5184>

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

Belo Horizonte, Brasil.

Sabina Maura Silva

sabina@cefetmg.br

<https://orcid.org/0000-0003-1820-7918>

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

Belo Horizonte, Brasil.

Recebido: 31/03/2022 **Aceito:** 16/05/2022

Resumen

Esta investigación buscó comprender las percepciones de los docentes sobre las desigualdades intraescolares en la enseñanza a distancia, así como sus acciones frente a la evaluación de los aprendizajes en este contexto. Esta es una encuesta desarrollada a través de la aplicación de un formulario en línea, disponible en la plataforma Microsoft Forms. La pregunta básica se estructuró a partir del interés de saber: ¿cómo los docentes de educación profesional, al momento de planificar las clases a distancia, consideraron aspectos relacionados con las desigualdades intraescolares? Para las reflexiones se apoyó en la crítica al reproductivismo, de Bourdieu y Passeron (1989); en las cuestiones de control y poder de Foucault (2006); y en la teoría de la evaluación del aprendizaje propuesta por Luckesi (2011). Por tanto, a partir de un análisis de contenido y considerando el contexto de enseñanza a distancia investigado, se puede afirmar que las desigualdades intraescolares son silenciadas tanto en las prácticas educativas como en la organización didáctico-pedagógica de los cursos. De los encuestados, el 92,5% manifestó no pensar en los factores de las desigualdades intraescolares a la hora de planificar clases para la enseñanza a distancia, y el 30,8% de los desafíos se refirieron a la limitación en la comprensión de los conceptos de evaluación formativa y evaluación sumativa. Las prácticas de evaluación del aprendizaje continúan fundamentadas en perspectivas métricas y clasificatorias, en las que los modelos de cuestionarios y pruebas son los instrumentos más aplicados por los docentes participantes de la investigación.

Palabras clave: Desigualdades Intraescolares. Evaluación del aprendizaje. Formación de Profesores. Enseñanza remota de emergencia.

Antigos e novíssimos desafios da avaliação da aprendizagem na educação profissional, no contexto do ensino remoto: desigualdades intraescolares

Resumo

Essa pesquisa buscou compreender percepções dos docentes sobre as desigualdades intraescolares no ensino remoto, bem como sobre suas ações no que tange a avaliação da aprendizagem nesse contexto. Trata-se de uma pesquisa *survey* desenvolvida por meio da aplicação de um formulário *on-line*, disponibilizado na plataforma *Microsoft Forms*. A questão basilar estruturou-se a partir do interesse em saber: de que forma os professores da educação profissional, ao planejarem as aulas remotas, consideraram os aspectos referentes às desigualdades intraescolares? Para as reflexões, fundamentou-se na crítica do reprodutivismo, de Bourdieu e Passeron (1989); nas questões de controle e poder, de Foucault (2006); e na teoria da avaliação da aprendizagem proposta por Luckesi (2011). Portanto, a partir de uma análise de conteúdo e considerando o contexto do ensino remoto investigado, pode-se dizer que as desigualdades intraescolares são silenciadas nas práticas educacionais bem como na organização didático-pedagógica dos cursos. Dos respondentes, 92,5% afirmaram que não pensaram nos fatores de desigualdades intraescolares no planejamento das aulas para o ensino remoto, e 30,8% dos desafios foram referentes à limitação na compreensão das concepções de avaliação formativa e avaliação somativa. As práticas de avaliação da aprendizagem permanecem calcadas em perspectivas métricas e classificatórias, em que os modelos de questionários e provas são os instrumentos mais aplicados pelos docentes participantes da pesquisa.

Palavras-chave: Desigualdades Intraescolares. Avaliação da Aprendizagem. Formação Docente. Ensino Remoto Emergencial.

Old and new challenges of learning assessment in professional education, in the context of remote teaching: intra-school inequalities

Abstract

This study seeks to understand the perceptions of teachers regarding the intra-school inequalities associated with remote education, as well as their actions regarding learning assessment in this context. This survey research was developed by applying an online form available on the Microsoft Forms platform. The basic question was structured from the interest in answering the following question: How did the professional education teachers consider aspects related to intra-school inequalities when planning online lessons? To guide the reflections, the investigation was based on the critique of reproductivism by Bourdieu and Passeron (1989), the issues concerning control and power by Foucault (2006), and the theory of pedagogy assessment proposed by Luckesi (2011). Therefore, following a content analysis and considering the context of remote education investigated, it can be stated that intra-school inequalities are silenced in the scope of educational practices and the didactic-pedagogical organization of the courses. Of the total respondents, 92.5% said that they did not consider the factors of intra-school inequalities when planning online lessons, and 30.8% of the challenges concerned the limitation in understanding the conceptions of formative and summative assessment. Learning assessment practices remain based on metric and classificatory perspectives, in which quizzes and testing models are the most frequently used instruments by the teachers participating in the research.

Keywords: Inter-school inequalities, learning evaluation, teacher training, emergency remote education.

A organização escolar e a versão tradicional de aprendizagem

A instituição escolar sempre foi cercada de desafios, sendo que alguns duraram décadas, outros, como a avaliação da aprendizagem, atravessaram séculos e persistem em pleno século XXI. A organização escolar contemporânea se constituiu a partir de formas “tradicionais de socialização, de aprendizagem e de transmissão cultural. Em meados do século XVIII o modelo escolar foi definido a partir da educação das crianças e dos jovens realizadas num espaço próprio, separado da família e do trabalho” (NOVOA, 2005, p. 3).

Esse modelo de escola se consolidou ao longo de mais de três séculos, como o modo ideal de se pensar a educação formal, centrada numa concepção tradicional de ensino-aprendizagem. Ainda que se possa ignorar esse aspecto, como parece ser, ao refletir sobre as políticas públicas educacionais, constata-se uma invisibilidade em relação aos debates que poderiam romper com essa estrutura de organização escolar, em que suas salas de aula se desenham por meio de carteiras enfileiradas, com um quadro negro à frente.

A bem da verdade, raramente esse quadro é negro. Por muitos anos ele foi verde e, bem recentemente, tem sido substituído pelo quadro branco. Nessa sala de aula, o professor é o protagonista do processo de ensino-aprendizagem, que se posiciona à frente de todos os alunos, com total controle da situação. É a figura que sabe e ensina a outras que nem sempre aprendem. Ironicamente, ao utilizar o quadro para anotação e explanação dos conteúdos da aula, esse líder-professor, naturalmente, coloca-se de costas para a classe, em arranjos em que pouco se permite a observação do envolvimento da turma com a “aula”.

Somam-se a essa condição secular de organização escolar, os desafios da expansão quantitativa vivenciado pelo sistema educacional brasileiro, especialmente até o início dos anos 2000. Conforme assevera Castro (2017, p. 02), “não basta dizer que o ensino obrigatório foi ampliado se os discentes não apresentam uma resposta positiva à escola, o que denota que a qualidade ainda se apresenta como um direito violado”. Além desses, encontra-se o desafio da inclusão socioeducacional que, embora tenha constado formalmente no cenário das políticas públicas, ainda persiste em maior ou menor grau em todos os estados e cidades do país.

De repente, por força de uma epidemia decorrente da COVID-19, uma doença causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2) que apresenta um espectro clínico, variando de infecções assintomáticas a quadros graves, essa organização espacial de escola deixa de existir. Não existe mais aquela sala de aula, tampouco aquele espaço físico próprio,

separado da família e do trabalho. A essa mesma escola é imposto um novo e urgente desafio.

Para dar continuidade aos seus trabalhos, essa instituição pela qual educadores, pesquisadores, pais, estudantes, comunidades e movimentos sociais lutaram passa a enfrentar o que vem sendo chamado de *ensino remoto emergencial* (ERE), em caráter temporário, enquanto durar a necessidade de isolamento e afastamento social, necessários à contenção da pandemia. Esse desafio suscita outros, que são novos, de fato, mas põe em questão também velhos problemas que afetam a escola em sua modalidade presencial.

Neste texto, propõe-se problematizar os desafios do ERE tomando-o como fato, focando nos desafios referentes às desigualdades intraescolares e a avaliação da aprendizagem. Sendo assim, destina-se a professores e gestores das instituições formais de educação, as quais têm aderido ao ERE e contam com experiências que devem ser apreciadas na relação teoria e prática.

Ao tomar o ERE como fato, não se ignora a discussão da viabilidade de se adotá-lo ou não, mas focalizam-se, de um ponto de vista analítico, questões que perpassam essa nova forma de ensinar e medidas que envolvem aumento/diminuição dos prejuízos advindos da abrupta separação espaço-temporal entre professores e alunos. Vale lembrar que a oferta é chamada de emergencial, justamente porque não foi previamente planejada pelas instituições de ensino, nem sequer era conhecida, especialmente para a educação básica.

Nesse sentido, entende-se que as limitações são inerentes à oferta, posto que houve uma transposição do ensino planejado para a forma presencial para um tipo de oferta que ocorre a distância. Com efeito, é necessário dizer que, ainda que o ensino remoto não implique mudança na modalidade do ensino, que deverá voltar a ser presencial, ou híbrido, como arriscam alguns, ele requer a oferta não presencial.

Não se compara aqui o ensino presencial com a educação a distância (EaD), mas realiza-se uma discussão de desafios do ensino presencial que permaneceram e até mesmo se intensificaram no ensino remoto emergencial – ofertado a distância, por circunstâncias da pandemia.

Esclarece-se que esses desafios são muitos, a pensar no que conseguimos antecipar e observar da nossa e da prática dos outros, pois é ainda uma realidade nova, sobre a qual a literatura é escassa. Sem praticá-lo não se pode especificar e delimitar com exatidão quais são todos esses desafios.

Desse modo, este texto é provocativo e aberto ao diálogo. Entre os desafios que se colocaram para o ensino remoto, podem-se listar vários. Entretanto, focaliza-se nesse manuscrito o risco de aumento das desigualdades intraescolares e a relação entre a avaliação, poder e controle, que em parte se perdeu em função do ensino remoto.

Para contribuir com as problematizações ponderadas neste texto, utilizamo-nos de uma pesquisa estilo *survey*, pois, de acordo com Freitas *et al* (2000, p. 105), ela é indicada quando se deseja saber “o que está acontecendo ou porque está acontecendo”.

Assim, elaboramos um questionário online com 06 questões de múltipla escolha e duas questões abertas, discursivas. O *link* para acesso ao formulário esteve disponível por um período de 30 dias, e foi encaminhado a aproximadamente 120 docentes da educação profissional e tecnológica (EPT) que estavam lecionando no ERE, com um texto explicativo sobre a finalidade da pesquisa.

Destaca-se que as percepções dos professores que atuaram no ERE foram essenciais para melhor compreendermos os riscos e desafios de as desigualdades intraescolares serem acentuadas no ERE.

As desigualdades intraescolares no contexto do ensino remoto: riscos e desafios

Por desigualdades intraescolares se tomam as diferenças de aprendizagem entre os alunos. Mas por que chamá-las de desigualdades intraescolares? Porque sob o olhar de uma análise que leve em conta o contexto socioeconômico em que os estudantes vivem, as desigualdades externas à escola tendem a se expressar em desigualdades, também, no que se refere à aprendizagem.

Ainda que seja necessário pontuar que a escola e sua estrutura têm importância nos níveis de aprendizagem, ou do contrário ela não faria sentido, é necessário admitir o peso das condições socioeconômicas e culturais externas à escola nesses índices. Por essa razão, e considerando a importância das estruturas presentes no ambiente escolar na diminuição das diferenças de condições para, por exemplo, realizar tarefas escolares, optou-se aqui por esse conceito, em vez de falar apenas em diferenças de aprendizagem. Isso porque o ensino remoto tem como principal mudança material o espaço de realização da maioria das atividades escolares.

As primeiras explicações sobre as desigualdades intraescolares vêm do crítico-reprodutivismo, especialmente representado pela obra *A reprodução*, de Bourdieu e Passeron (1989). Para esses teóricos,

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, certo capital cultural e certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas desiguais de êxito (BOURDIEU; PASSERON, 1989, p. 5).

A partir dos estudos desses autores, pode-se compreender que o capital cultural é uma das variáveis a ser considerada nas desigualdades intraescolares. A escola atua, então, como reprodutora da estrutura social, especialmente pela prioridade, no currículo, dos valores pertencentes às classes dominantes. A teoria crítico-reprodutivista chegou à literatura educacional, após as tentativas da pedagogia tradicional de resolver a questão, tratando-a como um problema de ignorância, contra o qual só mais cultura resolveria, e da pedagogia renovada, de propor maior relação entre o ensino e os interesses dos alunos.

No entanto, ainda no campo da crítica à escola capitalista denunciada por Bourdieu e Passeron (1989), surgiram evidências de que a estrutura escolar e os processos pedagógicos não apenas reproduziriam a sociedade tal e qual, apesar de essa questão ser inegável em maior ou menor grau, mas seriam importantes na determinação dos níveis de aprendizagem.

É necessário ainda dizer que a admissão desse aspecto não nega o caráter ideológico que permeia os currículos (APPLE, 2006) e, portanto, materializam condições de exclusão escolar. Isso posto, na atualidade, se se quer uma análise mais acurada, é necessário considerar os fatores extraescolares e os intraescolares sob o prisma de uma inter-relação, separando-os, dependendo dos objetivos da discussão (OLIVEIRA, 2013).

Pesquisadores sobre essa temática no Brasil, como Alves e Franco (2008), contribuem com a tese da inter-relação entre capital cultural e aprendizagem, e indicam que a maior parte dos determinantes do sucesso na aprendizagem está fora da escola, e portanto, “qualquer análise sobre os efeitos das escolas e os fatores associados à eficácia escolar só faz sentido após o controle da influência externa do nível socioeconômico e cultural das famílias no desempenho dos alunos” (ALVES; FRANCO, 2008, p. 491).

No entanto, conforme o que se destacou anteriormente, a estrutura escolar, a proposta pedagógica e a prática curricular também podem colaborar para a redução ou para o aumento das desigualdades intraescolares. Se considerarmos uma prática como a prescrição de tarefas para serem realizadas em casa, no caso das séries iniciais do ensino fundamental, os alunos cujos pais tiveram acesso à escolarização têm mais chances de serem mais bem-sucedidos na execução das atividades, na medida em que uns têm apoio

para realizar as tarefas e outros não, o que pode ser um aspecto de ampliação dessas desigualdades no interior da escola e a partir dessa instituição.

Em relação à estrutura escolar, pode-se destacar a existência de bibliotecas, laboratórios de informática, entre outros, quando existem, como espaços que podem ser utilizados pelos alunos para a realização de atividades que eles não teriam como realizar em casa, pela ausência dos recursos disponíveis nesses espaços. Isto é, algumas instituições educacionais contam com estruturas que proporcionam aos alunos condições de realizar determinados trabalhos, sem colocar professores e famílias em muitos apuros, para adaptar e readaptar o planejamento de ensino.

No caso do ensino médio e da graduação, em relação à ajuda para a realização de tarefas, a questão é diferente, porque os estudantes detêm determinado grau de autonomia. No entanto, no que se refere às estruturas, como espaços e recursos, à forma como o currículo é desenvolvido ou como as avaliações são realizadas, a possibilidade de impacto sobre as desigualdades escolares é evidente também nessas etapas de escolarização. Por essa razão, a questão das desigualdades intraescolares está na ordem do dia no contexto do ERE.

Embora sempre estivessem presentes no ensino presencial, agora explicitam-se, tornam-se muito mais palpáveis. É tanto, que uma das preocupações centrais nas instituições e sistemas de ensino tem sido sobre o acesso às tecnologias digitais pelos alunos. A providência dos recursos é fundamental nesse processo, mas como a prática pedagógica está implicada nisso, o que se pode fazer para realizar um ensino remoto que não caminhe na direção da ampliação de desigualdades? Como as avaliações estão implicadas na busca de um ensino remoto orientado para a inclusão socioeducacional dos alunos, objetivo por vezes invisível no ensino presencial?

As desigualdades com que os alunos chegam ao sistema escolar são uns dos elementos mais importantes para explicar a disparidade nos resultados das testagens em larga escala. As instituições escolares possuem algumas condições de equalizar essas diferenças, porém, é preciso que haja um planejamento intencional de ações estratégicas que envolvam desde aspectos de permanência do aluno até a formação continuada dos professores.

Entretanto, tais diferenças são continuamente reforçadas, pois a influência das famílias sobre as crianças e jovens não cessa quando essas chegam à escola. Elas continuam a ocorrer das mais diversas formas, contemplando desde ações que Bourdieu e Passeron (1989) chamam de “mais grosseiras” (por serem mais evidentes), como estudar

com os filhos, disponibilizar mais oportunidades de aprendizado, como acesso a livros, atividades culturais, até aquelas que eles chamam de mais “imperceptíveis”, que dizem respeito à forma das famílias se relacionarem com a escola e a cultura que transmitem “naturalmente” a seus filhos (OLIVEIRA *et al.*, 2013, p. 11).

No contexto do ERE, essas desigualdades se afloram, pois nem todos os alunos terão acesso aos recursos físicos nas mesmas condições. Acessar um vídeo por meio da internet provida por fibra ótica num computador com alto desempenho é certamente diferente de acessá-lo por meio de um computador que recebe o sinal de internet a partir de conexão discada, ou por meio do telefone celular cuja banda de transmissão do sinal não suporta o tráfego de dados como sons, imagens ou vídeos de alta qualidade. Portanto, compete às instituições escolares elaborarem diretrizes que contemplem essas limitações. É necessário que elas sejam pontuadas na escolha do tipo de atividade, do recurso tecnológico, pois tudo isso, embora não seja responsável último pelas iniquidades, pode colaborar com a desigualdade.

Nesse sentido, algumas perguntas precisam ser elaboradas: a quem você atende, qual grupo social é contemplado com a escolha (de recursos, de atividades) feita acerca da sistemática das aulas? Obviamente, isso implica conhecer cada turma. Se todos os estudantes da turma têm acesso a uma boa conexão de internet, você poderá optar por mais aulas em vídeo e menos roteiros de estudo, orientações escritas, por exemplo. Volta-se, então, a um velho conselho pedagógico: conhecer a realidade do seu aluno. Não é de hoje que a Pedagogia aplica esse conselho, e o conhecimento da realidade aqui implica amplitude de visão, para contemplar as questões inerentes às condições socioeconômicas em que os estudantes vivem.

No ERE não é possível prescindir de um diagnóstico com cada turma. Isso também tem a ver com repensar os planejamentos homogêneos, ainda que sejam da mesma disciplina e mesma série/período. Se há diferenças entre as turmas e entre os sujeitos de uma mesma turma, a escolha dos recursos e dos tipos de atividade não deveria ser a mesma para todos, embora os objetivos de aprendizagem sejam os mesmos. Não se trata da escola personalizada, derivada da ideia de “educação como bem privado”, que Christian Laval (2004, p. XI) critica, com toda razão, em *A escola não é uma empresa*. Trata-se, ao contrário, de não permitir que a homogeneização sirva de instrumento de reforço da desigualdade e, conseqüentemente, para a manutenção do *status quo* social.

Qual a opção? Possibilitar que as mesmas tarefas possam ser realizadas de formas diferentes e disponibilizadas também de diversas formas é uma alternativa. Por exemplo,

fornecer as orientações em vídeos curtos, quando a conexão com a internet for de pior qualidade ou não permitir carregar uma quantidade maior de dados, bem como priorizar orientações escritas.

Todavia, o fundamental é o diagnóstico: conhecer tudo o que for possível sobre as turmas e utilizar essas informações em conversas e reuniões entre gestores, professores e outros agentes que possam ajudar na elaboração de estratégias para o ensino-aprendizagem. Pouco se discute, também, a participação dos alunos nos processos de planejamento de ensino. Em que medida eles poderiam ajudar o professor nessa tarefa que se tornou tão complexa em face do ERE?

As instituições escolares e os instrumentos de controle e poder

Inicialmente, aponta-se que alguns dos desafios do ensino remoto emergencial perpassavam o ensino presencial e ganharam destaque exatamente quando o grande instrumento de que a escola sempre se utilizou para realizar seus propósitos parece não estar mais tão acessível: o controle. Grande parte do trabalho dos professores se estrutura a partir da perspectiva do controle e poder. A exemplo, cita-se o controle do horário; do barulho; da *cola* na prova. Especialmente, o maior mecanismo de controle e poder é a prova. Quem não se lembra de frases como: *Ah, vocês vão ver só na prova!?* Controle e poder!

Sobre o poder, ao qual se apoderam os professores por meio da *prova*, entendida, por vezes, de modo equivocado como avaliação da aprendizagem, entende-se a partir de Foucault (2006), que é um artefato utilizado de modo consciente ou não, para dominação. Isto é:

[...] entre os jogos de poder e os estados de dominação, temos as tecnologias governamentais, dando a esse termo um sentido muito amplo – trata-se tanto da maneira como se quer governar sua mulher, seus filhos, quanto da maneira como se dirige uma instituição. A análise dessas técnicas é necessária, porque muito frequentemente é através desse tipo de técnicas que se estabelecem e se mantêm os estados de dominação. Em minha análise do poder, há esses três níveis: as relações estratégicas, as técnicas de governo e os estados de dominação (FOUCAULT, 2006, p. 285).

Ao discorrer sobre essas tecnologias, o autor chama a atenção para as relações de poder a que elas se destinam, por vezes imperceptíveis que, se centrada no corpo é capaz de “produzir efeitos individualizantes: manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo. [...] se centrada não no corpo, mas na vida, agrupa os efeitos de massas próprios de uma população” (FOUCAULT, 1999, p. 297).

Assim, a história da educação indica que o poder disciplinar, o controle, foi incorporado nas práticas educativas em substituição ao poder exercido pelas pastorais no início da educação jesuíta. Embora existam outros mecanismos, o que mais evidencia o controle na escola é a avaliação da aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem

No caso da avaliação da aprendizagem, há que se considerar segundo Luckesi (2011, p. 27), que ela se estruturou e se consolidou nos moldes de “exames escolares, que foram sistematizados no decorrer dos séculos XVI e XVII, junto com a emergência da modernidade”. Portanto, tanto a organização espacial quanto a administrativo-pedagógica da educação formal, trazem em si uma concepção secular de aprendizagem, como se os sujeitos, atores sociais desse século XXI, fossem extemporâneos.

Retomando as ideias de Foucault (2006), percebe-se uma intenção de conjugação de poder e controle no ato de avaliar. Desse modo, entende-se que a prática de avaliação utilizada nas instituições de ensino, se pautam numa combinação de

[...] técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade (FOUCAULT, 2006, p. 154).

A avaliação da aprendizagem conformada à lógica do exame tem por escopo tão somente classificar ou hierarquizar desempenhos abstratos. A abstratividade, neste contexto, está em ignorar como regra a questão das condições, escolares ou não, da aprendizagem (SILVA, 2015).

O exercício do controle, independe da presença de professor e aluno num mesmo espaço, no entanto, no ERE o professor sentiu dificuldades de exercer esse poder no modelo a distância. Dosar conteúdo, avaliar, mensurar, classificar, aprovar, reprovar, controlando um processo, que por vezes se exerce pela força do poder da *avaliação*.

Há outras concepções e teorias pedagógicas que certamente têm outras recomendações a respeito de como avaliar numa dimensão que extrapole a classificação e controle. Entretanto, institucionalmente, ao longo de seus variados percursos formativos, os professores foram submetidos a essa mesma lógica, acabando por reproduzirem, como profissionais, a vivência como alunos.

Aliás, se quisermos nos ater à forma como se realiza a educação escolar, uma das coisas a fazer é observar as crianças pequenas brincarem de escolinha. Que falas elas utilizam? Como agem? Quais as relações de autoridade tentam reproduzir? É nesse contexto de tradição pedagógica que se formam os professores. A formação inicial e continuada acaba tendo um papel de desconstrução de outras ideias que, porventura, foram se sedimentando em cada candidato a professor ou professor.

Avaliação e controle no ensino presencial e remoto

Na modalidade de ensino a distância, vários meios, como fóruns, *chats* e *blogs*, são pensados para serem utilizados em espaços e tempos diferentes entre os estudantes e entre estes e os professores. Ainda assim, não é incomum que persista a aplicação de provas realizada presencialmente. Pode-se pensar: nada mais justo que avaliar presencialmente, pois assim se verifica se o sujeito estava realmente estudando quando deveria. Esse posicionamento, quando advém do professor, deve ser respeitado, porque a autonomia e o exercício da condição de sujeito pelo professor são valores que estão acima de diversas questões na pedagogia. No entanto, é preciso dizer que o argumento do controle nas provas é mais sobre poder e autoridade do que sobre processo pedagógico.

Quando as crianças ingressam na educação infantil, a razão que elas têm para quererem aprender são as dúvidas que o mundo lhes apresenta. Elas querem saber quem dá nome aos objetos, porque a parede se chama assim, porque a cadeira tem esse nome. De repente, uma brincadeira faz surgir uma grande questão, que, frequentemente, o professor não dará conta de responder.

As questões vão da filosofia à química e os professores têm de recorrer a livros e pesquisas para tentarem dar, minimamente, conta da curiosidade dos pequenos. Não estudam para fazer demonstrações nas provas e conseguir credenciais, atestados de que detêm determinados conhecimento.

Ao longo da escolarização, a escola *conforma* seus alunos ao sistema de notas. Isso vale tanto; aquilo vale tanto... E, assim, os motivos para aprender biologia não são mais conhecer o próprio corpo, conhecer como é a vida no planeta etc. Os objetivos que pareciam tão amplos tornam-se *obter nota e aprovação*. E, aqui, o curioso é que mesmo alguns professores que mais criticam o capitalismo não veem nisso o estranhamento do processo pedagógico: a inversão entre meios e fins.

A aferição de desempenho se põe como o fim do processo educativo, em detrimento da qualidade da assimilação dos conteúdos, em que a amostragem

quantitativamente organizada substitui uma autêntica avaliação processual, tendo em vista um conjunto de objetivos educacionais (SILVA, 2015).

Ocorre, assim, a transposição, no nível da formação, daquilo que a divisão social do trabalho típica do sistema capitalista *estatuí* como lei da interatividade produtiva: a competição dos mais abstratamente competentes por postos de trabalho. No âmbito educacional, introjeta-se o esquema da produtividade competitiva, na medida em que se define institucionalmente o sistema de prêmios e punições por produtividade. As razões ou determinações da improdutividade sequer são levantadas e tampouco enfrentadas metodicamente (SILVA, 2015).

O estranhamento do processo de avaliação é tão evidente que o aluno desenvolve a burla. Colar na prova significa, em termos simples, conseguir a aprovação, não importando muito se se aprendeu ou não.

Pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para a outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes (LUCKESI, 2011, p. 18).

De acordo com Freitas (2003, p. 45), a parte mais dramática e relevante da avaliação se localiza aí, nos subterrâneos onde os juízos de valor ocorrem:

Impenetráveis, eles regulam a relação professor-aluno e vice-versa. Esse jogo de representações vai construindo imagens e autoimagens que terminam interagindo com as decisões metodológicas do professor. Os professores, se não forem capacitados para tal, tendem a tratar os alunos conforme os juízos que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos, para o sucesso ou para o fracasso.

Mas, e agora, que alunos e professores não estão no mesmo espaço? Como restaurar uma confiança, realizar autoavaliações, se a principal base do processo é o controle e a conseqüente desconfiança? Aqui, não se fala dos ricos processos que se constroem em meio a essa regra, das exceções, nem de um professor, nem de uma área especificamente. Fala-se em termos gerais do que se cristalizou como processo de avaliação nas instituições de ensino.

Os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem. Quando o professor sente que seu trabalho não está surtindo o efeito esperado, anuncia aos seus alunos: “Estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da

prova”. Quando observa que os alunos estão indisciplinados, é comum o uso da expressão: “Fiquem quietos! Prestem atenção! O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer”. Ou, então, ocorre um terrorismo homeopático. A cada dia o professor vai anunciando uma pequena ameaça. Por exemplo, em um dia diz: “A prova deste mês está uma maravilha!”. Passados alguns dias, expressa: “Estou construindo questões bem difíceis para a prova de vocês”. Após algum tempo, lá vai ele: “As questões da prova são todas do livro que estamos utilizando, mas são difíceis. Se preparem!”. E assim por diante (LUCKESI, 2011, p. 18-19).

Em face do ERE, não há outro caminho que não seja o de resgatar o verdadeiro papel da avaliação da aprendizagem, que não deveria servir a outro propósito que não a realização dos fins educacionais. Isto é, nos processos de ensino, ela não tem a mesma função que um processo seletivo de vestibular, por exemplo. Aqui não se problematiza o vestibular em si, como seleção também social.

A intenção é mostrar que a avaliação que o professor realiza no dia a dia deve ter como principal função a revisão do processo ensino-aprendizagem, para que a aprendizagem de fato ocorra. Não deve servir apenas a uma classificação, mas sim, possibilitar que tanto o aluno quanto o professor possam repensar estratégias, tropeços e rever os caminhos.

É óbvio que essa concepção de avaliação não se implementa de uma hora para outra, nas condições históricas que herdamos. Os professores recebem alunos que estão *acostumados* com esse processo de ensino, e, portanto, se eles perceberem uma distância daquilo que estão habituados, eles próprios irão considerar que está tudo errado. Porém, sempre que possível, os reais objetivos do processo de avaliação da aprendizagem devem ser explicitados aos alunos e a autoavaliação deve ser encorajada. Eles devem ser provocados a assumir sua parcela de responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem. O trabalho educativo, afinal, é um longo processo de convencimento.

Percepções e experiências docentes sobre o ensino remoto emergencial

Importa relatar que as questões investigadas foram organizadas em duas categorias: uma acerca das desigualdades intraescolares, e outra relacionada a avaliação da aprendizagem e controle sob o ERE. Para a análise das percepções dos professores participantes dessa pesquisa, utilizou-se da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que se estrutura em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

O objetivo foi buscar subsídios para compreender se os docentes consideraram as desigualdades intraescolares no planejamento do ensino remoto, bem como suas percepções e ações no que tange a avaliação da aprendizagem nesse contexto.

No total foram 56 respondentes, professores da educação profissional técnica de nível médio (EPTNM), de uma instituição pertencente a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

De certo modo, ao colocar questões referentes às desigualdades intraescolares para os professores responderem, tinha-se a intenção de provocar, nesses participantes da pesquisa, uma reflexão a respeito da temática, silenciada nos projetos de curso, bem como em reuniões colegiadas vivenciadas como servidores de uma instituição de EPT. Com efeito, destaca-se que os participantes foram informados sobre o conceito de desigualdades intraescolares.

A primeira questão foi: ao planejar suas aulas no ERE, de que forma você considerou os aspectos referentes as desigualdades intraescolares? Essa pergunta considera a etapa do planejamento que a Didática nomeia como “conhecimento da realidade” (LIBÂNEO, 1994), ao mesmo tempo que se consideram as questões relativas às desigualdades escolares (OLIVEIRA, 2013).

Tabela 1 - Desigualdades intraescolares no planejamento docente do ERE

Fatores avaliados	Total	
	N	%
A gestão da escola foi responsável por este mapeamento, mas não nos passou os dados coletados. Não pensei nisso. Fui pego de surpresa com o ERE e nem me atentei para esse aspecto.	31	55
Não considerei. Nunca ouvi falar essa expressão <i>desigualdades intraescolares</i> . Fui pego de surpresa com o ERE e nem me atentei para esse aspecto.	21	37,5
Nenhuma dessas opções: busquei sempre realizar contato mais próximo com os alunos, por meio de exercícios em finais das aulas, e grupos de Whatsapp criados para cada uma das matérias, a fim de verificar eventuais problemas pontuais, e tratá-los, diretamente com cada um dos alunos. Considerei as desigualdades, mesmo sem um levantamento formal. Considerei possibilidades de alterações de prazos e atendimentos individuais caso dificuldades específicas fossem reportadas pelos alunos. Tenho noções sobre as condições/ realidade da comunidade escolar.	4	7,5

Fonte: Dados de pesquisa, 2021.

Sobre as desigualdades intraescolares no planejamento docente do ERE, observa-se a partir da tabela 1, que 92,5% dos professores afirmaram que não pensaram nos fatores de desigualdades intraescolares no planejamento das aulas para o ensino remoto. Desses, 40% disseram desconhecer a expressão *desigualdades intraescolares*.

Portanto, compreende-se que o *conhecimento da realidade* dos alunos, não foi considerado no planejamento do ensino remoto. Observou-se uma ausência de

comunicação entre docentes e gestores, pois, 55% responderam que a gestão da escola foi responsável pelo mapeamento, mas não informou os dados coletados.

Essa lacuna é um desafio a ser superado pois, para além de apenas identificar o contexto socioeconômico dos alunos visando à possibilidade de prover recursos materiais para o ERE e estratégias didático-pedagógicas coerentes com as condições, é necessário desenvolver a comunicação institucional, o que envolve a sensibilização e empatia¹ entre os sujeitos da escola.

Na particularidade da avaliação da aprendizagem, a questão apresentada aos professores foi em relação aos desafios de se avaliar no ERE, especificamente questionando o que é mais importante em relação à avaliação nesse momento. O resultado pode ser conferido na tabela 2.

Tabela 2 - Desafios de se avaliar no ERE

Fatores avaliados	Total	
	N	%
Aplicar a avaliação formativa parcelada.	3	5,5
Compreender as concepções de avaliação formativa e avaliação somativa. Elaborar a avaliação para ser aplicada online. Identificar se o aluno aprendeu o conteúdo.	10	18
Elaborar a avaliação para ser aplicada online.	6	10,5
Identificar se o aluno aprendeu o conteúdo. Aplicar a avaliação formativa parcelada.	21	37,5
Pensar em uma plataforma digital para aplicar a avaliação. Identificar se o aluno aprendeu o conteúdo. Saber se o aluno fez a atividade sem colar.	4	7,5
Saber se o aluno fez a atividade sem colar. Identificar se o aluno aprendeu o conteúdo. Compreender as concepções de avaliação formativa e avaliação somativa.	7	12,8
Outros: meu maior problema tem sido mesmo, garantir a entrega das atividades por parte de alguns alunos (sic.); atender as necessidades dos estudantes que não possuem smartphone nem internet; realizar o <i>feedback</i> da avaliação; tempo enorme de conversa no Whatsapp com cada aluno.	4	7,5

Fonte: Dados de pesquisa, 2021.

Como identificar se o aluno aprendeu por meio do ensino remoto emergencial? Como elaborar uma avaliação para ser aplicada *online*? Essas foram as questões que mais desafiaram os professores pesquisados, pois, 28,5%, afirmaram que o maior desafio foi elaborar a avaliação para ser aplicada *online*.

Com efeito, registra-se que 30,8% dos respondentes disseram que um desafio se refere a compreensão das concepções de avaliação formativa e avaliação somativa.

¹ Empatia na acepção de sentir com o outro e como o outro. Nesse sentido, Rogers (1985, p. 131) sustenta que quando “o professor tem a capacidade de compreender internamente as reações do estudante, tem uma consciência sensível da maneira pela qual o processo de educação e aprendizagem se apresenta ao estudante, então, mais uma vez aumentam as probabilidades de uma aprendizagem significativa”. Nesta perspectiva, as desigualdades intraescolares deixam de ser invisíveis aos professores e assumem um *status* inerente a prática pedagógica docente, bem como aos processos institucionais de organização escolar.

Pressupõe-se que tal limitação esteja na condição histórica do ato de avaliar como classificatório. Na avaliação tradicional/classificatória, a preocupação está voltada ao rendimento escolar, consentindo a sequencialidade dos alunos aos anos seguintes, sendo o professor o detentor do conhecimento, e empossado desta autoridade, quem realiza as avaliações (SACRISTAN; GÓMEZ, 1998).

Na perspectiva crítico-progressista, a avaliação consiste em coletar evidências do nível de aprendizagem dos alunos para elaborar estratégias de intervenção, portanto, deverá estar em sintonia com os objetivos de aprendizagem (COSTA, 2020).

Demo (2007, p. 38) afirma que na educação pela pesquisa a avaliação da aprendizagem deixa de ser um “ato isolado com data marcada para fazer parte natural do processo de orientação e convivência motivadora com o aluno. Em vez de uma parada artificial e ameaçadora, significa componente natural e estratégico da qualidade formal e política, absolutamente cotidiano”.

Para Santos (2010), a avaliação a distância não pode estar descontextualizada do projeto pedagógico do curso; do conteúdo; do material didático; das práticas pedagógicas e estratégias didáticas e naturalmente, de uma política democrática e consciente de avaliação de alunos, com instrumentos interessantes e que se coadunem com todo este processo. Isto é, não se admite a existência de uma avaliação que não seja orientada pelos fins que se perseguem com o projeto educativo.

No caso do ERE, pela especificidade da urgência do inesperado, entende-se que parte desta contextualização ficou comprometida, pois houve uma adaptação de um ensino planejado para o presencial que foi transposto para o modo a distância. Quanto aos instrumentos priorizados pelos professores, têm-se os dados apresentados na tabela 3.

Tabela 3 – Instrumentos para avaliar no ERE.

Instrumentos de avaliação	Total	
	N	%
Atividades em formulário online.	11	20
Provas; trabalho em grupo; e atividades em formulário online.	14	25
Provas; trabalho em grupo; jogos/games; e atividades em formulário online.	16	29,5
Provas, trabalho em grupo; e atividades em formulário online.	10	18
Outros: produção de vídeos; trilhas de aprendizagem; listas de exercícios; relatórios de leitura e estudos dirigidos.	5	8,5

Fonte: Dados de pesquisa, 2021.

Destaca-se que 72,5% dos participantes disseram que utilizam a prova como instrumento de avaliação. Um dos antiquíssimos desafios da aprendizagem, e que corre o risco de ser agravado no ERE, é referente às concepções de avaliação de aprendizagem

que, por conseguinte, desembocam na seleção de ferramentas e instrumentos para a coleta de dados sobre o nível do processo em que se encontra o aluno.

Vieira (2019) destaca a importância do papel do docente em prover meios para estimular o cérebro humano, induzindo os alunos a serem pensadores inovadores e flexíveis, visando a interagir com a sociedade do século XXI, caracterizado pela revolução digital. Nessa perspectiva, Darling-Hammond (2017) defende que a qualidade de um sistema educativo depende da qualidade de formação dos seus professores, entendendo que essa formação deve ser contínua e diversa, contemplando aspectos das ciências da educação.

O professor necessita, além da formação na graduação, na área científica específica de conhecimento, transitar no campo da educação que é o terreno do seu desenvolvimento profissional. Portanto, “ele tem que construir a sua aprendizagem profissional e certamente que ela não estará finalizada quando conclui uma licenciatura ou um mestrado, nesta revolução digital em curso, obrigando-o a uma aprendizagem ao longo da vida” (VIEIRA, 2019, p. 13).

Sendo assim, considerar os instrumentos para avaliar a aprendizagem dos alunos é um dos desafios para uma prática docente que se fundamenta na perspectiva da educação como um ato, um processo em que há interação dos sujeitos em seus diferentes contextos: sociopolítico, sócio-histórico, cultural, científico e tecnológico.

Assim, Vieira (2019, p. 25 citando STIGGINS & CHAPPUIS, 2005) afirma que nessa concepção mais progressista, crítica, desafiadora, a avaliação que se realiza dia a dia, tarefa a tarefa, deverá capacitar o aluno para dar resposta a três questões fundamentais: “onde devo chegar e o que se espera de mim? Onde estou neste momento? Como posso chegar ao fim partindo de onde estou?” Assim, Vieira (2019) entende que à medida que o aluno consegue responder a essas questões, ele vai planejando o seu próprio caminho e, concomitantemente, organiza as possíveis trilhas para a construção da sua própria aprendizagem.

Frente a essas considerações e analisando a histórica utilização de provas para avaliar a aprendizagem, entendemos que esse instrumento no contexto do ERE, embora tenha sido apontado pela maioria dos respondentes como uma forma de avaliar, ficou obsoleto. Talvez por isso tenha havido tanta preocupação com situações como *evitar a cola*, a consulta das respostas na web ou aos colegas. Na verdade, existe uma preocupação maior com o controle e o poder emanados do ato de avaliar do que com a compreensão do nível de aprendizagem em que se encontram os alunos.

Ainda sobre a avaliação da aprendizagem, foi indagado aos professores da EPTNM: você parou para refletir sobre os objetivos de se avaliar o aluno? Para que se avalia? Havia oito opções de respostas e eles poderiam escolher a situação que melhor descrevia sua percepção. Todos afirmaram que avaliam para saber o que o aluno aprendeu. Cinco assinalaram, além dessa opção, outras duas: para saber se eu preciso rever minha forma de ensinar; e para avaliar a necessidade de utilizar outras metodologias no ato de ensinar.

Para 31% dos respondentes, o objetivo de se avaliar a aprendizagem dos alunos é para planejar atividades de *recuperação* dos conteúdos não aprendidos, mesmo que não haja recuperação de notas.

No formulário foi colocada a seguinte questão: *Em relação a sua forma de avaliar, você considera que houve aprendizado no ERE? Se sim, cite alguns que você aplicará ao ensino presencial, quando assim for possível.* A partir das respostas discursivas, organizou-se os excertos em duas categorias: *tecnologias digitais e prática docente*; e *avaliação contínua* conforme organizado no quadro 1. Antes, porém, destaca-se que houve relatos importantes como:

Houve aprendizado sim, apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas pelos estudantes e professores. Acredito que não foi um ano perdido, mas teve-se defasagem de ensino. Muitos estudantes no início nem acesso conseguiam ter, perderam familiares, tiveram perdas econômicas devido ao desemprego. Além de ter que lidar com educação a distância, o estudante teve todos estes problemas que a pandemia trouxe. Ano que vem com as novas turmas vou cobrar menos conteúdo e focar no que é primordial da ementa (sic) (PROFESSOR 13).

Entende-se que é importante os professores terem a consciência dos desafios diversos que os alunos enfrentaram nessa pandemia, sendo o ensino remoto emergencial apenas um deles.

Quadro 1 – Percepções docentes sobre aprendizado no ERE.

Tecnologias digitais e prática docente	Avaliação contínua
O uso de múltiplos recursos em diversas mídias e formatos.	Utilização contínua da avaliação parcelada.
Acredito que agora o professor terá mais abertura para utilizar as tecnologias existentes na sala, visto que antes até o uso do celular ã era visto com bons olhos (sic).	Houve aprendizados. O ERE reforçou que é preciso repensar a forma de avaliar: sempre mais qualitativa e cotidiana.
Os jogos e questionários online não abrirei mão deles mesmo no presencial.	Realmente avaliar aula a aula, cada evolução diária que os alunos têm.
As plataformas online devem continuar a ser utilizadas, pois foram proveitosas.	Me preocuparei menos com a cola e com a nota e mais com o processo e as formas de expor o conteúdo.
Incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) na prática docente.	Comecei a realizar autoavaliação e avaliação pelos pares. Incentivei os alunos a se ajudarem nas atividades avaliativas e considero que foi muito positivo.
Ensino híbrido com uso de tecnologias em sala de aula e nas atividades a serem feitas em casa.	Provas de múltipla escolha mediante formulário eletrônico e envio de trabalho mediante plataforma

	online.
Houve aprendizagem dos alunos e dos professores. No ensino presencial continuarei com avaliações online, em atividades envolvendo aplicativos nos celulares.	Aprendi a fazer avaliações mais cotidianas, individualizadas e com menos formalidade na aplicação, o que considero muito bom para a escrita.
Consolidar o uso das Metodologias Ativas na aprendizagem como tarefa irreversível e imprescindível para uma <i>nova</i> educação.	Avaliações mais frequentes e abordando menor parte do conteúdo faz com que alguns alunos mantenham maior regularidade nos estudos, com melhora no acompanhamento da disciplina.
O ambiente virtual de aprendizagem pode e deve ser utilizado como uma forma de comunicação, e ambiente de aprendizagem mesmo em um ensino presencial.	O ERE trouxe experiências que devam ser utilizadas em salas de aula, como por exemplo a realização de trabalhos pequenos, em parte de horário de aula, com a finalidade de fixação de conteúdo.
Uso de plataformas tecnológicas, auxiliaram e inovaram os métodos de aprendizado no ano de 2021, mostrou para muitos que o ensino a distância é sim um ambiente de aprendizagem, apesar de muitas relutas de companheiros de ensino, vejo que obtiveram êxitos em seus resultados.	De uma maneira geral o ERE trouxe muito aprendizado. Irei levar para o presencial: as metodologias ativas, as avaliações parceladas e focadas na resolução de problemas e olhar para cada aluno e suas particularidades (sim, cada aluno importa).

Fonte: Dados de pesquisa, 2021.

As falas dos participantes em relação aos aprendizados no desenvolvimento da profissão docente no ERE, especialmente considerando a possibilidade de inseri-los nas práticas didático-pedagógicas no ensino presencial, foram muito importantes para compreender que houve motivação para o aprendizado pedagógico.

Pode-se observar que aspectos ligados ao aprendizado das tecnologias digitais aplicadas a educação foram recorrentes. Além desse, destacaram novas formas de se avaliar a aprendizagem como a autoavaliação, a avaliação por pares, bem como a necessidade de focar na avaliação contínua e processual, atentando mais para a aprendizagem do que para a classificação do aluno.

Diante do exposto e dos excertos apresentados, pode-se dizer que, embora o ERE tenha apresentado desafios diversos que extrapolam o querer docente, ele também favoreceu novos aprendizados que permitem a ressignificação do fazer docente.

Considerações finais

A própria especificidade do ERE, como realidade em processo, mesmo que no momento as escolas estejam retomando as aulas presenciais, não possibilita uma conclusão final, portanto, aqui faremos uma resenha das percepções e constatações acerca dessa pesquisa. Desse modo, destacam-se cinco desafios para educação escolar, considerando as desigualdades intraescolares e avaliação da aprendizagem no contexto do ERE.

O desconhecimento dos professores da concepção de “desigualdades intraescolares”. É um desafio antigo, posto que as desigualdades, sobretudo em cursos de

educação profissional e graduação, tendem a ser invisíveis, no contexto da formação orientada para o trabalho, em que o treinamento acaba sendo priorizado em termos curriculares. Entretanto, tais contextos interagem diretamente com as condições de aprendizagem dos alunos, uma vez que toda a sua história e trajetória de vida é condição estruturante para a relação de aprendizagem. Os processos de planejamento acabam levando em conta apenas “o que” se tem para ensinar e, no máximo, o “como” se vai ensinar, esquecendo-se de “a quem” se pretende ensinar, desconsiderando contextos e situações que interferem nos processos de aprendizagem.

A falta de incentivo e fomento para a formação docente contínua é um desafio, bem como a motivação dos docentes para participarem de cursos de aperfeiçoamento é um tema recorrente. Contudo, há que se destacar que a maioria dos respondentes dessa pesquisa participou de curso de formação para o ERE. Nesse caso, a motivação foi o território desconhecido no qual as aulas seriam desenvolvidas.

O uso das tecnologias digitais aplicadas a educação foi um desafio não tão antigo, considerando que os recursos tecnológicos ficam evidenciados no século XXI, porém intenso e tenso para os docentes, que se viram à mercê desses aparatos. Nesse quesito, havia duas situações: uma em que os professores manifestaram uma resistência, repulsa à tecnologia; outra, em que havia um total despreparo, desconhecimento para a sua utilização. Entretanto, destaca-se o quanto os professores investiram em superar esses desafios em busca de condições reais para o desenvolvimento de suas aulas. Ainda assim, há que se destacar que o investimento em utilizar as plataformas constantemente se refere ao aspecto instrumental e pouco às possibilidades pedagógicas de sua utilização.

A visão limitada que a maioria dos docentes tem em relação à avaliação da aprendizagem, tomando-a equivocadamente como um momento de se aplicar provas, como métrica. Sobre esse desafio, há que se dizer que o ERE mobilizou outros saberes metodológicos como os pedagógicos e psicológicos aplicados a educação, que podem contribuir para amenizar ou conter os riscos de se perpetuar essa forma de avaliação fragmentada e ineficiente para, de fato, avaliar o nível de aprendizagem em que o aluno se encontra.

Todavia, embora não tenha ocorrido a perda de controle sobre a avaliação da aprendizagem no ERE, mas sim, despontado as dificuldades em se aplicar a avaliação presencial e, com isso, controlar o risco de cola, cópia e consulta., foi possível perceber indícios de um movimento em direção ao entendimento da avaliação como parte de um processo contínuo, em que a forma de avaliar, bem como os modos de avaliar, incidem em

um diagnóstico real do que o aluno aprendeu e o que ele ainda precisa aprender. Nessa perspectiva, a avaliação é formativa, processual e centrada na aprendizagem.

Referências

ALVES, Maria Tereza Gonçalves; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, (10):3-15, dez. 1989.

COSTA, Maria Adélia da. **Ensino remoto intencional: reinventando saberes e práticas**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

DUARTE, Vera Cabrera. Relações interpessoais: professor e aluno em cena. **Psicol. educ.** n.19 São Paulo dez. 2004. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752004000200007. Acesso em: 26 jan. 2021.

FOUCAULT, Michael. Verdade, poder e si mesmo. In: MOTTA, Manoel Barros da. **Foucault: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense, 2006, p. 294-300.

FOUCAULT, Michael. **Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

NÓVOA, Antônio. **Evidentemente: histórias da educação**. Edições ASA: Porto, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; *et al.* Análise das desigualdades intraescolares no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 4, p. 19-112, 2013.

ROGERS, Carl. **Liberdade de aprender em nossa década**. Tradução José Octávio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SANTOS, Neide. Experiências e reflexões sobre as relações entre o ensino presencial e a distância. **2º Seminário de Pesquisa em EAD**. Florianópolis: outubro, 2010. Disponível em: <https://uab.ufsc.br/files/2010/10/Neide-Santos.pdf> Acesso em: 26 jan. 2021.

SILVA, Sabina Maura. Avaliação escolar: o que é. O que pode vir a ser. In: **Coordenação Pedagógica e Formação Continuada de Professores**. Juiz de Fora: Editar, 2015.

VIEIRA, Isabel Maria Antunes. **Avaliar para aprender nas disciplinas de inglês e matemática no ensino secundário**. Tese (Doutorado em Educação, Especialidade de Avaliação em Educação) 2019. 384 f. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa: Lisboa, 2019. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37477/1/ulsd732901_td_tese.pdf. Acesso em: 26 jan. 2021.

Autores:

Abelardo Bento Araújo

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Atualmente exerce o cargo de Pedagogo no CEFET-MG. Tem experiência com os seguintes temas em educação: política e gestão educacional; organização do trabalho pedagógico; avaliação em larga escala; currículo; educação profissional; e educação de jovens e adultos.

E-mail: abelardo@cefetmg.br

<https://orcid.org/0000-0002-2441-0384>

Maria Adélia da Costa

Graduada em Pedagogia pela Universidade Leste de Minas (UNILESTE). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), instituição em que atua como docente no Programa de Formação de Professores e na Pós-graduação em Rede – ProfEPT, e no Mestrado em Educação Tecnológica. Pesquisa e escreve sobre currículo escolar; avaliação da aprendizagem; educação profissional; neurociências aplicadas a educação; e formação de professores para/na educação profissional e tecnológica.

E-mail: adelia.cefetmg@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9270-5184>

Sabina Maura Silva

Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Belo Horizonte. Doutora em Educação e mestre em Filosofia pela UFMG. Professora do CEFET-MG, atua como docente no Departamento de Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica e no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Desenvolve pesquisa no campo teórico do Marxismo, na área de Filosofia, em Filosofia da Educação, Ética, e Filosofia da Tecnologia.

E-mail: sabina@cefetmg.br

<https://orcid.org/0000-0003-1820-7918>

Como citar o artigo:

ARAÚJO, A. B.; COSTA, M. A. da; SILVA, S. M. Viejos y nuevos desafíos de la evaluación del aprendizaje en la educación profesional, en el contexto de la enseñanza a distancia: desigualdades intraescolares. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p. 579-601, sep., 2022.