



## CIÊNCIAS HUMANAS

**Estratégias de ensino remoto durante a pandemia de COVID-19: um estudo de caso no 5º ano do Ensino Fundamental***Remote teaching strategies during the COVID-19: a case study in the 5th year of elementary school*Robson Lima Arruda<sup>1</sup>, Robéria Nádia Araújo Nascimento<sup>2</sup>**RESUMO**

No contexto da pandemia do Novo Coronavírus (2019-nCoV), o ensino remoto tomou proporções mundiais. Em meio a um cenário de incertezas e mudanças atípicas nos modos de vida das pessoas, a educação não escapou a essas adversidades. Um dos maiores desafios provocados pelo ensino remoto se traduz pela necessidade de repensar e modificar alguns paradigmas educacionais vigentes. O presente estudo explora, através da análise de um Portfólio, as estratégias de ensino remoto utilizadas numa turma de quinto ano do Ensino Fundamental, evidenciando aspectos do ensino, da avaliação e da formação remota. A análise fundamenta-se, de forma breve, em alguns pressupostos complexos e holísticos sobre saberes docentes e professor-reflexivo. Trata-se de uma pesquisa-ação cuja investigação se dá acerca da própria prática do professor-pesquisador e cuja análise permitiu constatar a importância da reflexão sobre a ação, em que o professor assume papel central na sua própria formação.

**Palavras-chave:** Ensino; pandemia; formação de professores; Educação.

**ABSTRACT**

*In the pandemic context of the Novel Coronavirus (2019-nCoV), remote education has taken on worldwide proportions. Amidst a scenario of uncertainty and atypical changes in people's ways of life, education has not escaped these adversities. One of the biggest challenges caused by remote education consist of need to rethink and modify some current educational paradigms. The present study explores, through the analysis of a Portfolio, the remote teaching strategies used in a class of 5th grade of elementary school, highlighting aspects of teaching, assessment and remote formation. The analysis is briefly based on some complex and holistic assumptions, about teachers knowledges and reflective teacher. It is an action research whose investigation takes place about the teacher-researcher's own practice and whose analysis allowed to see the importance of reflection on action, in which the teacher assumes a central role in his own training.*

**Keywords:** Teaching; pandemic; teacher training; education.

<sup>1</sup> Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Campina Grande/PB - Brasil. E-mail: [robsonlima13@hotmail.com](mailto:robsonlima13@hotmail.com)

<sup>2</sup> Idem. E-mail: [rnadia@terra.com.br](mailto:rnadia@terra.com.br)



## 1. INTRODUÇÃO

O contexto da pandemia causada pelo novo coronavírus impôs, dentre outros desafios, o cuidado com a saúde, a partir de medidas de distanciamento social, a fim de mitigar a propagação do vírus e evitar, ainda mais, a perda de vidas. Uma das principais e mais eficazes medidas, de acordo com a Organização Mundial de Saúde, consiste no fechamento temporário das escolas. No Brasil, esta medida foi tomada, inicialmente, a partir de posicionamentos isolados dos governos estaduais e municipais, devido à ausência de um posicionamento unificado proveniente do Governo Federal. Dessa forma, cada região do país desenvolveu as suas próprias estratégias de contingenciamento e, do mesmo modo, ocorreu com a educação.

Diante do distanciamento social obrigatório, a solução aparentemente mais viável para dar continuidade às atividades de ensino e aprendizagem se deu por meio da realização das aulas remotas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB Nº 9.394/96, já prevê “o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem em situações emergenciais.” (BRASIL, 1996). Além disso, uma das primeiras medidas de diversas secretarias de ensino e escolas foi o adiantamento do recesso escolar e das férias escolares de julho.

Em tempo, no dia 17 de março, o Ministério da Educação publicou a Portaria Nº 343/2020 autorizando, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais em andamento “por aulas que utilizem os meios e tecnologias de informação e comunicação.” (BRASIL, 2020). O Parecer Nº 5/2020 do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP, orientou, entre outras questões, que o papel dos adultos “mediadores familiares” seja delimitado na nova organização das atividades realizadas pelos estudantes para que eles e a família não percam o contato com a escola “e não tenham retrocessos na aprendizagem.” (CNE, 2020).

As aulas remotas perpassam desafios diversos em relação aos principais atores do processo educativo: alunos, família e professores. De um lado, o aluno e a família diante de suas (im)possibilidades em relação ao acesso aos recursos tecnológicos, conexão à internet e à mediação familiar para os estudos. De outro, professores diante de um novo formato de ensino cuja prática não lhes era comum e que exige, além dos recursos tecnológicos e de organização de espaço e tempo, habilidades com o manuseio dos aparelhos, aplicativos e plataformas de gravação, edição e envio de conteúdo.

Este trabalho tem por objetivo apresentar o desenvolvimento das aulas remotas numa turma do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Vertente do Lério – PE. A partir de uma abordagem qualitativa, utiliza-se a pesquisa respaldada em Thiollent (1986), por meio da exploração de um Portfólio onde foram registradas as aulas remotas. A análise decorre das aulas realizadas no período de abril a junho de 2020.

Ancorados na concepção de professor-reflexivo (PIMENTA, 2012; ZEICHNER, 1993), abordamos aspectos sobre a didática e os saberes pedagógicos (FREIRE, 2018;



LIBÂNEO, 2006) e evidenciamos a educação numa perspectiva holística e complexa. (MORIN, 2002, 2014; DELORS, 1998).

Sem pretensões de encerrar ou determinar quaisquer tipos de conclusão definitiva, tencionamos colaborar com algumas discussões acerca da educação no âmbito da pandemia da Covid-19.

## 2. É POSSÍVEL ENSINAR DURANTE A PANDEMIA?

O modelo de ensino a qual estamos habituados se dá em escolas, através do contato presencial. Costumamos atribuir qualidade ao ensino considerando fatores que vão desde a estrutura física e material de uma escola, às práticas pedagógicas das instituições e ao conjunto de funcionários e professores que atuam nela. Tudo está relacionado a este *locus*.

De repente, nos vimos em meio a uma pandemia, forçados ao confinamento e sujeitos a um modelo de ensino desafiador. O ensino à distância nos colocou diante de novos dilemas, além do contato com alguns problemas sociais com os quais já temos alguma familiaridade. Nesse sentido, lançamos as seguintes provocações: é possível ensinar durante a pandemia do novo coronavírus? Quais desafios despontam no contexto prático de cada professor ou professora?

Para tentar responder a estas questões, é necessário adentrar no campo da didática, da sociologia, da psicologia e da tecnologia, percebendo e analisando o contexto sob os diversos enfoques: social, familiar emocional etc. No contexto da pandemia, tornou-se ainda mais necessário atentar para os aspectos globais e específicos de cada indivíduo envolvido no processo, ou seja, “de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana.” (MORIN, 2014, p.25).

Dessa forma, adotar um ensino cujas práticas levam em conta apenas aspectos técnicos e superficiais, pode colaborar para que sejam reforçadas inúmeras formas de exclusão social, tendo em vista que cada situação particular imprime um modo próprio de vida. Neste sentido, ao pensar estratégias para o ensino remoto é imperativo que haja adequações às condições de cada aluno, sobretudo pelo fato de que não estamos nas escolas, onde ainda é possível igualar algumas condições de acesso aos instrumentos e métodos de ensino. As salas de aula se diluíram dentro das casas de cada estudante e isso exige uma pedagogia da sensibilidade, empatia e humanização.

Para Delors (1998), a aprendizagem deve se organizar a partir de quatro pilares fundamentais:

*Aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS, 1998, p.90).



No âmbito das práticas escolares formais, as dimensões do *conhecer*, e em menor proporção o *fazer*, se sobrepõem às demais. Por isso, é necessário difundir modos de ensinar que considere a integralidade do ser humano. Na visão de Delors (1998) este seria um parâmetro ideal para a educação do futuro. Partindo dessa premissa, a educação deve se abrir para a totalidade do ser humano, evitando fechar-se em componentes isolados. No contexto das aulas remotas, faz-se necessário potencializar o olhar sobre a convivência, sobre os fazeres e sobre a percepção do humano, em detrimento do uso excessivo dos conhecimentos pertencentes aos programas.

Em *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Edgar Morin (2002) definiu as bases para uma educação multidimensional capaz de dar conta da complexidade humana em diversos pontos. Além do conhecimento propriamente dito, é preciso, entre outros aspectos, ensinar a complexidade dos contextos pelas partes e pelo todo; ensinar a complexidade da condição humana de forma integrada; o enfrentamento às incertezas, ao inesperado e imprevisível; ensinar a compreensão como requisito básico para solidariedade intelectual e moral da humanidade e, por fim, ensinar a ética do gênero humano, permeada pela construção indissociável e co-produtora do indivíduo, do social e da espécie (MORIN, 2002). Desse modo, em tempos de pandemia, esses saberes compreendem bases fundamentais para um ensino mais humanizado e completo.

Numa de suas obras mais importantes, *a Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (2018) legou os “saberes necessários à prática educativa”. Nela, o educador brasileiro afirmou que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2018, p.24). Decorrem de seus ensinamentos, inúmeros apontamentos dos quais gostaríamos de citar alguns: ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; exige aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; bom-senso; apreensão da realidade; saber escutar; disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos. (FREIRE, 2018). Tais premissas compreendem um conjunto de saberes que podem colaborar de forma substancial para a validação de um ensino remoto problematizador e menos injusto. Destarte, o autor argumenta a favor de uma postura crítica e de recusa ao ensino bancário que:

Deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitoado pode, não por conta do conteúdo cujo ‘conhecimento’ lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico. (FREIRE, 2018, p.27)

Depreende-se que as aulas remotas nos colocaram diante da possibilidade de repensar as práticas e o modelo de ensino que ainda é predominante em nossas escolas. Não apenas pela necessidade de repensar o uso das tecnologias, mas pela forma com que frequentemente as aulas são centradas na transmissão de conteúdos e na concepção cognitivista de indivíduo. Não obstante:

Proclama-se uma escola humanista, capaz de satisfazer as aspirações individuais e de facilitar a auto-realização, mas o sistema opera, antes



de tudo, de forma a procurar satisfazer as necessidades económico-sociais de formação e de encaminhamento profissional e social. (CAVACO, 1999, p.158).

Diante do distanciamento social, as exigências dos sistemas de ensino esbarraram em algumas limitações, mas também engendraram novos modos de pensar e de conceber a prática pedagógica. Nesse sentido, é necessário dialogar com a própria prática, num processo que consiste em aprender enquanto ensinamos. (FREIRE, 2018).

É imperioso pensar que “o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática.” (PIMENTA, 2012, p.51). Neste sentido, Sacristán (2012) esclarece que a reflexão na ação não passa de uma metáfora, visto que o pensamento é parte da ação e que em vez de *na ação* deve-se pensar *sobre a ação*.

Para Zeichner (1993):

os professores que não reflectem sobre o seu ensino aceitam naturalmente esta realidade quotidiana das suas escolas, e concentram os seus esforços na procura dos meios mais eficazes e eficientes para atingirem os seus objetivos e para encontrarem soluções para problemas que os outros definiram no seu lugar. (ZEICHNER, 1993, p.18)

A terceirização do pensamento crítico e reflexivo do professor imprime ao ensino toda sorte de ideologias simplificadoras que operam para colocar debaixo do tapete os verdadeiros problemas da educação, maquiando as realidades e colaborando para a perpetuação das desigualdades e injustiças.

Diante do exposto, ensinar não se resume a uma dimensão bancária de educação, tampouco deve o ensino reproduzir as desigualdades e injustiças do mundo. (FREIRE, 2018). Por isso, uma das possibilidades de democratizar o ensino consiste em reformar o pensamento, antes mesmo de reformar o ensino. (MORIN, 2014, 2002).

### **3. PERCURSO METODOLÓGICO**

O presente estudo compreende uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, cuja investigação se dá acerca da própria prática do professor-pesquisador através de processos de reflexão *sobre a ação*. (SACRISTÁN, 2012). Trata-se de um método em que “os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” (PRADNOV; FREITAS, 2013, p.65). Conforme Thiollent (1986) “na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas.” (THIOLENT, 1986, p.15). Trata-se de um tipo de estratégia que não se resume à participação e, portanto, consiste na produção de conhecimentos que, a partir da experiência adquirida, colabora com a discussão sobre determinadas questões e propõe divulgação dos resultados. (THIOLENT, 1986).



A pesquisa discorre sobre as aulas remotas realizadas durante a pandemia da Covid-19 numa escola da rede municipal de ensino da cidade de Vertente do Lério – PE. A turma escolhida foi o 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, composta por 19 alunos e 01 professor polivalente.

A coleta e análise de dados se deram através da utilização de um Portfólio das aulas remotas, em que constam os planos de aula, relatórios de reuniões e formações on-line, registro de frequência, registro fotográficos das atividades e das videochamadas, links de vídeos, observações e consolidados avaliativos. Para facilitar o processo de manuseio e exploração do material, recorreremos a uma versão impressa. Para fins de delimitação, utilizamos os registros feitos entre os dias 16 de abril a 26 de junho de 2020. Embora essa seja uma fonte contextual de informações, vale salientar que o documento não configura uma amostra representativa do fenômeno estudado. (LÜDKE, 1986).

Os procedimentos adotados corroboram a máxima do professor reflexivo, cuja própria prática deve estar permeada pela reflexão ativa, crítica, responsável e autônoma. Contudo, entendemos que os enunciados aqui dispostos não encerram, de forma definitiva ou rigorosa, as possibilidades de análise das realidades subjetivas e complexas acerca do ensino remoto.

#### **4. REFLEXOS DE UMA PANDEMIA: OS RESULTADOS**

Os impactos da pandemia na educação da cidade de Vertente do Lério – PE tiveram início dois dias após publicado o Decreto Estadual Nº 48.810 de 16 de março de 2020, em que o Governo de Pernambuco suspende o funcionamento das aulas nos estabelecimentos públicos e privados do Estado.

Por meio de orientações advindas da Gestão Escolar e da Secretaria Municipal de Ensino, os professores enviaram atividades para serem desenvolvidas pelos alunos em casa durante duas semanas letivas. O último dia de aula presencial ocorreu em 18 de março e, na ocasião, houve a junção das duas turmas de 5º ano para exibição de vídeos informativos, explicações e conversas sobre o novo coronavírus, conforme relatado no Portfólio intitulado *É de casa!*<sup>3</sup>:

No último dia de aula, antes do cancelamento das aulas presenciais, reunimos os alunos das duas turmas do 5º ano da Escola e, após apresentar vídeos informativos sobre o novo coronavírus, orientamos as atividades, já em salas separadas, indicando as páginas dos livros e demais atividades que deveriam ser realizadas durante os próximos 15 dias. Não tínhamos nenhuma possibilidade de informar sobre o retorno às aulas. Nem todos os alunos possuíam o meu contato, de forma que orientei que ligassem ainda naquele dia para eu explicar aos pais. (Portfólio *É de casa!*, abril de 2020).

Durante as duas primeiras semanas, os contatos entre professor e alunos e seus familiares foi escasso. A falta de retorno dos alunos e familiares impossibilitou o

<sup>3</sup> *É de casa!* é o título do projeto especial de aulas remotas organizado pelo Professor pesquisado.



professor de se comunicar eles, já que não dispunha de seus números telefônicos. Próximo a completar os 15 dias cujas aulas haviam sido enviadas, a Secretaria Municipal de Educação anunciou a antecipação do recesso escolar de julho e, após este período, a gestão da Escola iniciou um trabalho de organização e orientação pedagógica para (re)iniciar as aulas remotas.

Na primeira reunião *on-line* realizada em 17 de abril, uma lista com os contatos telefônicos foi enviada aos professores e, na ocasião, houve orientações para que todos os docentes montassem grupos no aplicativo de mensagem *watsapp* a fim de firmar compromisso com as aulas remotas diárias. Conforme o professor relata no registro do Portfólio, a reunião com a gestora, coordenadora e a professora do outro 5º ano:

[...] foi importante para traçarmos caminhos possíveis de educação nesses tempos de quarentena. Finalizamos a reunião compreendendo que este momento é de aproximação, de ligação com o aluno e sua família, de conhecer e sugerir atividades para o seu desenvolvimento e continuidade dos estudos. Sobre os alunos que não tem acesso ou cujo contato ainda não foi possível, externei minha preocupação à gestão a fim de que saibamos como fazer para atendê-los de alguma forma. (Portfólio *É de casa!*, 17 de abril de 2020).

Durante o fim de semana após a reunião, foi organizado o grupo de *watsapp* e o planejamento da retomada aos estudos por meio das aulas remotas. O professor transformou o seu planejamento em um projeto intitulado “É de casa!”. No texto de apresentação, descreve:

O projeto **É DE CASA** configura-se como **uma das alternativas pedagógicas** disponibilizadas pelo professor e a escola, para manter contato e vínculo através da interação em situações de aprendizagem, troca de experiências e apoio. [...] Essa situação nova exige de nós disponibilidade, empatia, acolhimento, competência, discernimento e disponibilidade para aprender. Exige criticidade, reflexão, posicionamento, bom-senso, curiosidade, alegria, esperança, escuta, diálogo e amor. (FREIRE, 2018). (Portfólio *É de casa!*, 17 de abril de 2020, *grifo do autor*).

O “Portfólio É de casa!” contém uma folha para cada dia de aula em que são registrados o plano da aula (componentes curriculares, eixo, objetos do conhecimento, habilidades, situação didática e recursos) e uma lista de frequência com legenda (vermelho para alunos não alcançados, amarelo para alunos atendidos apenas por ligação telefônica, verde claro para alunos alcançados por meio de aparelho celular com acesso à internet e verde escuro para alunos que apenas enviaram a atividade respondida via *watsapp* ou impresso sem interagir com o professor). Além disso, um espaço da página é dedicado aos registros fotográficos como *prints* de tela das videochamadas, fotos das atividades realizadas e imagens ilustrativas. Ao manusear o Portfólio, observa-se que o objetivo das imagens é meramente ilustrativo, visto que o tamanho das imagens não possibilita leitura detalhada. O uso desses arquivos para





## Edição Especial COVID-19

Os fatos, os fenômenos, os processos estão em constante transformação, em constante desenvolvimento, em virtude de que é pela ação humana que as coisas mudam [...] O método de ensino, pois, implica ver o objeto de estudo nas suas propriedades e nas suas relações com outros objetos e fenômenos e sob vários ângulos, especialmente na sua implicação com a prática social. (LIBÂNEO, 2006, p.151).

No tocante ao engajamento dos alunos nas atividades, os registros apontam para a participação dos pais e/ou responsáveis como fator decisivo, principalmente quanto à garantia dos equipamentos tecnológicos para comunicar-se via ligação ou acesso à internet com o professor. Além disso, nota-se a relevância no acompanhamento e apoio na realização das atividades. Tal referência é feita no registro do dia 26 de junho:

Observando as atividades realizadas pelos alunos, concluo que os alunos que tem o melhor desempenho quanto à realização, pontualidade e assiduidade nas atividades são exatamente aqueles que, independente do acesso, os pais ou responsáveis mantém maior contato comigo. Ligam, mandam áudio, participam, apoiam, fornecem os instrumentos necessários e disponíveis para o desempenho das atividades e demonstram estar preocupados com elas. Os que não entram em contato e nem demonstram preocupação e interesse são exatamente os que percebo, nos filhos, um desempenho regular, mesmo quando estes são considerados “bons alunos” (*Portfólio É de casa!*, 26 de junho de 2020).

De acordo com os registros do Portfólio, 100% dos alunos atendidos acessam os conteúdos por meio do celular. Observou-se durante o período de abril a junho que o percentual de alunos com acesso à rede sem fio, através de dados móveis e aqueles com quem não foi possível nenhum tipo de contato, praticamente permaneceu. Apenas os que utilizavam as ligações telefônicas como alternativa de interação mudaram, oscilando para mais em maio e depois para zero em junho.

**Tabela 1** – Tipo de acesso às aulas remotas - mensal.

MÊS	Rede sem fio wifi	Via dados móveis	Ligação telefônica	Sem nenhum contato
ABRIL	63%	16%	21%	16%
MAIO	66%	17%	28%	17%
JUNHO	66%	17%	-	17%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Conforme os dados acima, devemos considerar que o alcance geral dos alunos por meio do acesso à internet via aparelho celular é de 83%. De acordo com informações do Portfólio, a média de alcance diário é de 13 alunos. Vale salientar que a frequência diária não ocorre de modo regular, visto que alguns alunos entram em contato com o professor, dias depois da aula, para repor atividades e interagir sobre atividades trabalhadas. Decorrente disso, afirma:



## Edição Especial COVID-19

Tenho flexibilizado porque considero que não é momento para frequência rígida, diária. Em alguns casos, os alunos realizam praticamente uma semana depois. E eu oportunizo e acolho. Inclusive os procuro quando percebo que passam mais de dois dias sem entrar em contato. (Portfólio *É de casa!*, 26 de junho de 2020).

A diferença entre os alunos que acessam a rede sem fio e os que acessam pelos dados móveis é observada pela baixa capacidade/velocidade da internet, tornando inviável o acesso aos vídeos enviados ou a participação em videochamadas. Outrossim, a respeito dos alunos atendidos apenas por ligação telefônica, destaque-se o fato de que estes conseguiam reunir imagens das atividades realizadas e enviar para o professor por meio de parentes próximos ou quando conseguiam acesso à rede. Sobre os alunos sem contato algum, o professor informou à gestão escolar a fim de que fossem contactados e/ou tomadas as medidas cabíveis. Alguns registros dessa comunicação consta no Portfólio, respaldando o professor tanto em relação à família, quanto em relação a comunicação à gestão.

Como já sinalizamos anteriormente, conforme análise do Portfólio, podemos constatar que há uma relação entre o baixo desempenho de alguns alunos com a falta de engajamento dos pais ou responsáveis, sobretudo daqueles alunos que não encontram dentro de suas casas, alguém para ajudá-los a realizar as atividades. Ao analisarmos as fichas de *Avaliação Geral de Desempenho Mensal*, observamos que há uma relação entre o baixo desempenho de alguns alunos com o fato de não terem quem os ajude nas atividades em casa. Mais especificamente, são os 20% que permanecem sem apoio em casa durante a maior parte do tempo. Da mesma forma, pode-se observar que os alunos com melhor desempenho são aqueles em que a família participa ativamente do processo. Em alguns casos, alguns alunos conseguem bom desempenho, mesmo sem a participação direta da família, porém estes são casos em que os alunos já possuem certa autonomia e algumas habilidades essenciais já consolidadas.

**Tabela 2** - Apoio familiar nas atividades remotas.

MÊS	Família ajuda	Faz sozinho (a)	Não tem apoio
ABRIL	39%	44%	17%
MAIO	40%	40%	20%
JUNHO	47%	33%	20%

Fonte: Elaborada pelos autores.

No aspecto do desempenho geral, o professor ilustra em gráficos os resultados decorrentes da análise que faz dos alunos, categorizando-os nos seguintes níveis: elementar, bom, ótimo e excelente. Os dados que compõem esta avaliação foram produzidos a partir da pontualidade, assiduidade, da realização de atividades e através de uma análise geral obtida a partir do desempenho durante todo o processo.

**Tabela 3** – Desempenho mensal dos alunos durante as aulas remotas.

MÊS	Elementar	Bom	Ótimo	Excelente
ABRIL	28%	11%	17%	44%
MAIO	13%	13%	20%	53%
JUNHO	13%	21%	13%	53%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Quando comparamos os dados dos alunos que não tem apoio para a realização das atividades com os que estão no nível elementar, nos aproximamos em termos percentuais. A média de alunos sem o apoio de familiares na realização dos estudos (por motivos variados) é 19% nos 3 meses observados. Já a média de desempenho dos alunos em nível elementar, no mesmo período, é 18%. O detalhamento da ficha de *Avaliação Geral de Desempenho Mensal* esclarece melhor essa hipótese. Obviamente, cabe evidenciar que avaliar o desempenho dos alunos, sobretudo neste contexto de aulas remotas, reflete a presença ou ausência da família no acompanhamento das aulas remotas. Em outras palavras, quando um aluno é avaliado, a família, as condições sociais e todo o seu contexto também deve ser considerado, não para justificar a desigualdade ou perpetuá-la como condição permanente e estática, mas para elaborar estratégias democráticas que garantam o desenvolvimento de todos dentro de suas possibilidades e potencialidades.

Os dados acima servem para ilustrar uma complexidade que não queremos resumir a meros dados estatísticos, especialmente quando se fala em família. Deve-se pensar em cada situação de forma individual porque o acompanhamento, ou não, das atividades escolares dos filhos envolve uma série de questões particulares que não cabem expressar em números. São, entre diversos fatores, casos de familiares que não sabem ler, que trabalham o dia todo e só à noite fornecem o aparelho telefone aos filhos para estudar, que agem intolerantes com os filhos, que não tem tempo *etc.* Estas são questões bem específicas que, inclusive, a situação da pandemia pode ter produzido ou potencializado nas pessoas. Nosso esforço consiste, portanto, em observar que pode existir uma relação entre essas variáveis e os resultados da aprendizagem, mas que, talvez só possam ser acessadas a partir de uma avaliação aproximada da realidade individual de cada aluno.

A despeito da avaliação escolar, Libâneo (2006) argumenta que a avaliação deve ser considerada “como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes.” (LIBÂNEO, 2006, p.196). Partindo destas premissas, segue a concepção de avaliação adotada no projeto *É de casa!*:

A proposta do projeto é de casa não sustenta métodos de avaliação tradicionalmente utilizados em sala de aula com objetivo de medir aprendizagem ou classificar alunos de acordo com critérios específicos. Sendo assim, a avaliação será uma ferramenta de reflexão, aprendizagem e análise crítica do professor com seus alunos. Deverá







## Edição Especial COVID-19

[...] Frisou a avaliação como aspecto orientado pelo parecer do CNE e deixou flexível para que fizéssemos de forma diária ou semanal. Na ocasião, contribui com uma fala sobre a importância de empatia e flexibilidade na avaliação dos alunos nesses tempos em que avaliar o aluno é ainda mais avaliar sua família e suas condições sociais. (Portfólio *É de casa!*, 19 de Maio de 2020).

A partir deste encontro de formação, os professores receberam a orientação para incluir no plano de aula diário, o item avaliação. Observamos no registro do dia seguinte, que o professor incluiu a avaliação nos planos e aula, replicando em todos os registros diários o seguinte enunciado: “realização e envio da atividade”. Depreende-se que a avaliação priorizada pelo professor consiste na interação com as atividades propostas, independente do nível de acerto, capricho ou desempenho notado. Nesse sentido, pode-se afirmar que a aprendizagem dos conteúdos trabalhados nas atividades não se sobrepõe à análise do esforço, dedicação e participação dos alunos. O posicionamento expressado pelo professor no relatório de uma reunião realizada aos 04 de junho com a coordenação pedagógica da escola, cujo tema da avaliação foi debatido, ilustra a concepção de avaliação utilizada por ele:

Uma professora afirmou não ter condições de mensurar as atividades neste formato que estamos trabalhando. Eu pedi que sugerissem como devemos fazer, pois o momento pede compreensão, empatia, repensar a avaliação que fazemos no formato presencial. [A coordenadora] sugeriu como uma das possibilidades, a avaliação por vídeo chamada. (Portfólio *É de casa!*, 04 de Junho de 2020, *grifo nosso*).

Em relação à orientação pedagógica da SME e da gestão escolar, foram realizadas, dentro do período pesquisado, 03 reuniões e 03 encontros de formação *on-line*. Tomando como base os relatórios do professor, observamos que o acompanhamento, orientação e monitoramento da gestão é considerado pertinente e importante:

Na minha avaliação destaco a importância do contato para que este momento de dúvidas e angústias seja compartilhado com os demais colegas e equipe de gestão, além do que, a Secretaria acertou no aspecto da escuta, pois este é o primeiro passo para podermos avançar em termos de troca de experiências e encaminhamentos para continuarmos fazendo nosso ‘trabalho’ durante a pandemia. (Portfólio *É de casa!*, 04 de Junho de 2020).

Com base no registro destacado, depreende-se a necessidade de estabelecer um diálogo aberto não verticalizado, de modo que a reflexão deliberada predomine e que a investigação da própria prática sirva de base para a busca de soluções para os problemas encontrados no processo. (IMBERNÓN, 2016). As formações remotas, enquanto alternativa de aperfeiçoamento docente, por meio da troca de experiências entre professores, cumpre papel importante num contexto em que todos estão, de algum modo, (re)aprendendo. No entanto, se essas medidas não partirem do diálogo ou não se abrirem às possibilidades e complexidades de cada situação, prevalece o geral e, portanto, descontextualizado, esvaziando-se de sentidos para os professores em suas práticas.



Figura 4 – Registro de Formação Continuada Remota.



Fonte: Portfólio É de casa! 2020.

Na visão de Nóvoa (2020) as formações *on-line*, realizadas durante a pandemia, cumprem um papel importante, mesmo diante da dificuldade dos encontros presenciais. Para ele, é necessário manter o diálogo com os professores, mesmo que só seja possível realizá-las por meio das tecnologias. “Claro que não é o ideal. Mas é o possível nesta altura.” (NÓVOA, 2020, *on-line*). Afirma ainda, que é preciso aproveitar os momentos de crise para repensar o ensino e a educação:

A crise nos obriga também a um processo de ressignificação da escola, de transformação das nossas práticas educativas escolares, de construção da educação e da escola como um bem comum e como um bem público através da renovação das nossas práticas pedagógicas e das nossas práticas educativas. Esse vai ser o nosso grande desafio no pós-coronavírus. (NÓVOA, 2020, *on-line*).

Um dos aspectos que precisa de renovação nas práticas pedagógicas refere-se ao excesso de ensino conceitual em detrimento do procedimental e atitudinal. Na observação do Portfólio pesquisado, as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor apontam práticas construídas em consonância com objetivos educacionais cujo enfoque se dá não apenas aos conteúdos conceituais, mas também aos



procedimentais e atitudinais. (ZABALA, 1998). Tal asserção pode ser percebida em diversos registros cujas atividades decorrem do diálogo, da interação e colaboração com a família, da vivência cultural *etc.*

A propósito do aspecto atitudinal, deve-se compreender que a conjuntura educacional causada pela pandemia do novo coronavírus demanda de todos nós, aspectos da própria humanização, muitas vezes esquecida ou esmagada em detrimento dos programas e exageros cometidos pelos níveis de exigência burocrática do currículo e dos processos avaliativos. Nesse sentido, o que fundamenta um ensino baseado na pressão e opressão? A quem e a que interessa a insistente postura de transpor um modelo burocrático e fracassado de ensino para um novo “*layout*”? Perguntas como essas podem nos guiar na tentativa de encontrar, não as respostas definitivas, mas abrir novos questionamentos que possam nos provocar a rever nossas concepções e práticas de ensino. No momento em que perdura uma pandemia como a que vivenciamos, urge a empatia, a compreensão, apoio, diálogo e a coerência, em oposição às pedagogias burocráticas e opressoras.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No contexto da pandemia do novo Coronavírus, as Secretarias de Ensino e Escolas de todo país se organizaram para oferecer alternativas pedagógicas de aprendizagem aos alunos, em meio às dificuldades com o acesso aos recursos tecnológicos necessários, à falta de formação, o despreparo das famílias e a própria condição de desconforto, incerteza e receio diante da doença.

As práticas de ensino remoto, realizadas durante a pandemia, têm demonstrado o empenho e dedicação dos professores frente aos desafios e impossibilidades educacionais nos mais diversos campos: social, emocional, tecnológico, cultural, familiar *etc.* Tanta demanda exige dos professores muito além das habilidades didático-pedagógicas. Ou seja, é preciso ir além dos currículos e programas que priorizam os conteúdos conceituais, em detrimento dos procedimentos, atitudes e da contextualização e humanização do ensino. Todavia, a discussão sobre as estratégias utilizadas e a sua eficiência enquanto modelos e práticas de ensino não caberiam numa única análise.

Ao utilizar a experiência de aulas remotas numa turma de 5º ano do Ensino Fundamental, pudemos constatar o quão complexas são essas relações de ensino e de aprendizagem, sobretudo quando os recursos básicos, mínimos e necessários são limitados. Contudo, a experiência analisada aponta para a necessidade de que as práticas de ensino remoto sejam consideradas pelos professores como material de sua própria formação, como fonte de pesquisa, de reflexões e de reelaboração de sua prática. Não apenas diante desse cenário atípico, mas posterior a ele também.

Dessa forma, esta pesquisa colabora para elucidar alguns pontos importantes que devem ser considerados no pós-pandemia, principalmente no tocante à utilização dos recursos e estratégias de ensino e avaliação, na relação entre família e escola e no



uso das tecnologias acessíveis e disponíveis. Todavia, enfatizamos que não é nosso objetivo oferecer um modelo que sirva de parâmetro para generalizações ou afirmações fechadas. Contudo, à medida que elabora seus instrumentos pedagógicos e os vai utilizando para refletir sobre a própria prática, o professor assume papel central na construção complexa que envolve o ato de educar.

## 6. REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020. **Dispõe sobre a Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/-Leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/-Leis/19394.htm). Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19.** Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CAVACO, Maria Helena. Ofício de Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p.155-191.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2018.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária.** São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2006.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução de Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, António. **Conversa com António Nóvoa.** Porto Alegre, 06 abr. 2020. Facebook: Sindicato dos Professores de Novo Hamburgo, 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/sindprofnh/videos/631629681020563/>. Acesso em: 19 jun. 2020.



PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p.20-62.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **Tendências investigativas na formação de professores**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Submetido em: **30/06/2020**

Aceito em: **09/09/2020**