

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO NA UFPI: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

*DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF REMOTE TEACHING AT UFPI: CHALLENGES AND
PERSPECTIVES*

*TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA UFPI:
DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS*

Mirtes Gonçalves Honório

Doutora em Educação, UFPI

<https://orcid.org/0000-0001-8567-4845>; E-mail: mirteshonorio@hotmail.com

Francisca de Lourdes dos S. Leal e Silva

Doutora em Educação. UFPI

<https://orcid.org/0000-0002-9078-4149>; E-mail: flourdes@gmail.com

Vilmar Aires dos Santos

Doutora em Educação, UFPI

<https://orcid.org/0000-0001-7736-1689>; E-mail: vilmaraire@yahoo.com.br

Resumo

O artigo apresenta um recorte da pesquisa “Ensino Remoto nos Cursos de Licenciaturas da Universidade Federal do Piauí (UFPI)”. O estudo objetivou analisar as vivências e desafios enfrentados por docentes no ensino remoto, considerando os recursos tecnológicos usados nas aulas e as formas de avaliação da aprendizagem. Metodologicamente, optou-se pela abordagem quantitativa-qualitativa; o instrumento de produção dos dados foi o questionário (*online*), por meio do Google Forms. O tratamento dos dados deu-se a partir da análise de conteúdo (Bardin, 2009). A fundamentação teórica resultou do diálogo com, Ortega, Rocha (2020), Cunha, Silva e Silva (2020), Senhoras (2020), e outros. Os achados do estudo vislumbraram que as tecnologias digitais tiveram papel importante no contexto do ensino remoto na mencionada Instituição de Ensino Superior (IES).

Palavras-chave: recursos tecnológicos; avaliação da aprendizagem; ensino remoto; cursos de licenciaturas da UFPI.

Abstract

This article presents an excerpt from the research “Remote Teaching in Undergraduate Programs at the Federal University of Piauí (UFPI).” The study aimed to analyze the experiences and challenges faced by instructors in remote teaching, considering the technological resources used in the classes and the methods of assessment of learning. A mixed-methods (quantitative-qualitative) approach was adopted for the research; data were collected through an online questionnaire via Google Forms. Data analysis was performed using content analysis (Bardin, 2009). The theoretical framework was based on the works of Ortega, Rocha (2020), Cunha, Silva e Silva (2020), Senhoras (2020), among others. The findings indicated that digital technologies played an important role in the context of remote teaching at the aforementioned Higher Education Institution (HEI).

Keywords: technological resources; learning assessment; remote teaching; UFPI undergraduate programs.

Resumen

Este artículo presenta un extracto de la investigación "Aprendizaje a Distancia en los Cursos de Grado de la Universidad Federal de Piauí (UFPI)". El estudio tuvo como objetivo analizar las experiencias y los desafíos que enfrenta el profesorado en la enseñanza a distancia, considerando los recursos tecnológicos utilizados en las clases y los métodos de evaluación del aprendizaje. Metodológicamente, se optó por un enfoque cuantitativo y cualitativo; el instrumento de recolección de datos fue un cuestionario en línea mediante Formularios de Google. El procesamiento de los datos se basó en el análisis de contenido (Bardin, 2009). La fundamentación teórica surgió del diálogo con Ortega, Rocha (2020), Cunha, Silva e Silva (2020), Senhoras (2020) y otros. Los hallazgos del estudio revelaron que las tecnologías digitales desempeñaron un papel importante en el contexto de la enseñanza a distancia en la mencionada Institución de Educación Superior (IES).

Palabras-clave: recursos tecnológicos; evaluación del aprendizaje; aprendizaje a distancia; programas de grado en la UFPI.

1. INTRODUÇÃO

O contexto educacional brasileiro, em tempos recentes, passou por um momento crucial de grandes desafios. Em dezembro de 2019, na cidade chinesa de Wuhan, foi identificada uma doença causada por um vírus denominado coronavírus, a síndrome respiratória aguda grave ou, em inglês, *Severe Acute Respiratory Syndrome* (SARS) que, segundo a Organização Mundial de Saúde – OMS, pela grande capacidade de disseminação e letalidade, transformou-se rapidamente em uma pandemia (quando a disseminação de uma nova doença se expande de forma mundial, com transmissão de pessoas para pessoa).

Essa situação exigiu que nosso País, seguindo uma tendência mundial de distanciamento social e adoção de outras medidas sanitárias orientada pela OMS, suspendesse, a partir de março de 2020, as atividades educacionais presenciais em todos os níveis, iniciando, a partir daí um movimento de transição das atividades pedagógicas para um formato remoto.

Em março de 2020 com a publicação do Decreto Legislativo n.º 6/2020 (Brasil, 2020a), o governo federal reconheceu a ocorrência do estado de calamidade pública no país. A partir de então, com o emprego de medidas de prevenção e contenção de riscos à saúde pública, a sociedade passou a se reorganizar em diferentes âmbitos, incluindo o educacional. No mesmo mês foi publicada a Portaria n.º 343/2020 (Brasil, 2020b) que dispunha sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais nas instituições federais de educação superior enquanto durasse a situação de pandemia.

Segundo Behar (2020), o ensino remoto é “uma modalidade de ensino que

pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotado de forma temporária nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais do mundo inteiro”, utilizando-se de atividades não presenciais mediadas ou não por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Entre as estratégias adotadas pelas diferentes instituições de ensino para o desenvolvimento dessa modalidade, destacam-se as videoaulas, os conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino-aprendizagem, as redes sociais e o correio eletrônico, meios sugeridos como alternativas pelo próprio Conselho Nacional de Educação em seu Parecer n.º 5/2020.

Desse modo, é importante registrar que os docentes passaram pelo processo de repensar a forma de organização do ensino, apresentação dos conteúdos e avaliação da aprendizagem. Como esclarece Rodrigues (2020), em tempos de pandemia, o que a maioria das instituições que retomaram suas atividades fizeram foi adaptar, provisoriamente, o ensino presencial para ensino remoto.

Essa situação desafiadora se impôs, inicialmente, como uma circunstância transitória e emergencial, a toda comunidade educacional e em especial, aos docentes. A Universidade Federal do Piauí - UFPI foi demandada a proporcionar, por meio de formações à comunidade acadêmica, conhecimentos e habilidades para se adaptar a essa nova realidade, de forma a possibilitar continuidade das atividades pedagógicas quando a modalidade presencial não se fazia possível. Desde então, os docentes assumiram a responsabilidade de utilizar recursos tecnológicos e construir saberes e competências acerca dessa modalidade, no sentido de viabilizar continuidade às aulas.

Os principais desafios do “ensino remoto de emergência”, vivenciados pelos docentes, estavam relacionados à forma de organização do ensino e da aprendizagem. Como abordar os conteúdos, quais recursos tecnológicos podiam ser utilizados sem prejuízo ao processo de aprendizagem? Como manter os alunos interessados e engajados? A atividade docente tornou-se ainda mais complexa quando muitos alunos não tinham acesso aos recursos tecnológicos, seja na escola, seja em seu lar.

Nesse sentido, mostrou-se de extrema importância investigar, junto aos professores, como ocorreu o ensino remoto nos cursos de licenciatura da UFPI, possibilitando o desenvolvimento de reflexões sobre possibilidades e desafios que essa ação demandou do corpo docente. Assim, o artigo ora apresentado é um recorte da

pesquisa “Ensino Remoto nos Cursos de Licenciaturas da Universidade Federal do Piauí”, cujo foco foi o emprego das tecnologias digitais no ensino remoto na UFPI, por ocasião da pandemia de covid-19. Para tanto, buscamos responder à indagação: Quais as possibilidades e desafios vivenciados pelos docentes das licenciaturas da UFPI com relação aos recursos tecnológicos usados como suporte às aulas e às formas de avaliação da aprendizagem empregadas?

Essa investigação considerou importante não perder de vista que a introdução da modalidade de ensino remoto nas licenciaturas da UFPI, a despeito de ter sido uma ação emergencial e temporária, não pôde distanciar-se das condições materiais efetivas que docentes e discentes dispunham, nem desconsiderar que a equidade de acesso às tecnologias digitais continua representando assunto ainda não totalmente resolvido em nosso País. De acordo com dados do IBGE/2018, o acesso à internet ainda não foi universalizado e tem resultados, ainda, mais desfavoráveis, nas regiões Norte e Nordeste.

Nossa intenção no contexto da referida pesquisa, pautada em dados empíricos e nos aspectos legais sobre o assunto, foi analisar como ocorreu o enfrentamento a essas demandas e aos desafios e possibilidades vislumbrados pelos sujeitos sociais na busca pela continuidade das atividades pedagógicas promotoras de inclusão social e de uma educação democrática e cidadã.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O ano de 2020 foi marcado pela Pandemia da covid-19, o coronavírus de origem chinesa que alterou a dinâmica social em todo o mundo e, conseqüentemente, requereu do processo educacional formal adequações para o que se intitulou de “novo normal”, impondo restrições como o distanciamento social e as novas formas de interação, sem o contato físico.

As condições para que os processos sociais pudessem acontecer foram determinadas pelos órgãos dos governos estadual e municipal, a partir da Portaria n.º 188, de 3 de fevereiro de 2020, na qual o governo federal anunciou a emergência em âmbito nacional com as respectivas e urgentes medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública (Brasil, 2020a). Assim, o Ministério da Educação

flexibilizou a oferta do ensino de graduação e de pós-graduação na modalidade remota com base nessa declaração de Emergência em Saúde Pública Nacional (ESPIN), em decorrência da Infecção Humana pelo novo coronavírus (covid-19).

Diante da normatização dos órgãos de Saúde Pública do País e das orientações do Ministério da Educação, com base na Portaria n.º 544 (Brasil, 2020d), de 16/06/2020, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - covid-19 - e do Parecer CNE/CP n.º 5/2020 (Brasil, 2020e), que tratou da 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 mencionada pandemia da covid-19, a Universidade Federal do Piauí resolveu suspender o calendário referente aos períodos letivos 2020.1/2020.2, por meio da Resolução n.º 15/2020/CONSUN/UFPI (UFPI, 2020a).

Inicialmente não foram previstas aulas remotas, mas, após três meses sem atividades de ensino e diante da necessidade de retorno dessas atividades em decorrência da proposição de eleições para a reitoria da Instituição, em razão do término do mandato do atual gestor, por meio da Resolução n.º 048/2020-CEPEX, de 15 de julho de 2020, foi decidida a retomada das aulas da graduação, na modalidade remota, sendo na oportunidade criado um período alternativo denominado de 2020.3 (UFPI, 2020b).

Diante do exposto e com o objetivo de atender à Legislação, a UFPI instituiu, via Resolução n.º 048/2020-CEPEX, de 15 de julho de 2020, o Período Letivo Especial 2020.3, que consistiu na oferta de componentes curriculares em formato remoto, de maneira excepcional, para estudantes de graduação, ficando suspensas as atividades referentes ao período 2020.1, sendo facultada a oferta de componentes curriculares pelas Coordenações de Curso e/ou Chefias de Departamentos com expressa concordância dos docentes que se responsabilizaram por tais componentes, desde que fossem de caráter teórico ou teórico-prático e que não exigissem laboratórios especializados (UFPI, 2020b).

Para realização do ensino remoto no âmbito da Instituição (UFPI), no período letivo 2020.3, foi utilizada a Turma Virtual do Sistema Integrado de Atividades Acadêmicas (SIGAA), ficando autorizada a utilização de outras plataformas virtuais para mediação das atividades previstas no plano de curso da disciplina (UFPI, 2020b).

O ensino remoto consiste na mediação pedagógica com o uso de plataformas

digitais, que, segundo, Behar (*apud* Cunha; Silva; Silva, 2020, p. 32) trata-se de “[...] modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro”.

A suspensão das atividades docentes na Universidade Federal do Piauí ocorreu em 17 de março de 2020, porém, o ensino remoto só foi iniciado no mês de agosto para os cursos de graduação. As medidas adotadas pela UFPI provocaram a busca pelos cursos de formação continuada para uso das ferramentas digitais no ensino remoto, sendo oferecidos pela Instituição, por meio do Centro de Educação Aberta e a Distância – CEaD, cursos para uso da Plataforma da Instituição (SIGAA) e outras plataformas como Google Meet e a Rede Nacional de Pesquisa - RNP, além de produção de vídeos e outros conteúdos para as aulas remotas, com vistas à organização do material pedagógico e das turmas virtuais.

Como estratégia para as aulas remotas, os professores passaram a utilizar as plataformas *online* e outros recursos digitais, como o próprio grupo de WhatsApp para manter o contato com os participantes, além do SIGAA com a organização das turmas virtuais. Essa nova realidade do ensino superior na Instituição foi gerando muitos desafios para os professores que precisavam se reinventar de forma rápida para atendimento ao contexto atual. Compreendemos ter sido esse o momento gerador de muitas possibilidades para um futuro próximo, visto que a utilização das tecnologias da comunicação e da informação (TICs) no ensino superior é um caminho sem volta, com a proposição de um ensino híbrido, ou seja, nem totalmente a distância, nem totalmente presencial.

Foram muitos desafios vividos pelos envolvidos, sejam professores ou alunos do ensino superior, mas vislumbramos muitas possibilidades a partir desse novo desenho que se apresentou em razão da Pandemia do covid-19. É certo que foram muitas as incertezas, requerendo dos profissionais criatividade, desprendimento, inovação, entre outros comportamentos profissionais.

Para Cunha, Silva e Silva (2020, p. 35), “A educação mediada por tecnologia digital pode ir além da instrução quanto a realização de tarefas e o contato com conteúdo prescritos, evoluindo para uma forma de interação que produz, coletivamente, sentidos,

significados e aprendizagem”. Assim, compreendemos que foram muitos desafios, visto que [...] a pandemia evidenciou um país permeado de fragilidades, contradições e emergências, sobretudo no âmbito educacional quando são expostas questões ligadas à realidade da escola pública [...] (Cunha; Silva; Silva, 2020, p. 36).

Para isso, há a necessidade de investimentos tanto na formação dos professores para uso dessas inovações tecnológicas, como da infraestrutura necessária e adequada para essa finalidade no âmbito do ensino superior. São, portanto, muitos desafios a serem superados, mas existem também muitas possibilidades a serem incorporadas ao ensino pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

3. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa, optamos pela abordagem quantiqualitativa, sendo do tipo exploratória, pela identificação e descrição da relação dinâmica entre os dados produzidos e o contexto, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade dos atores. Segundo Minayo e Sanches (1993, p. 243) “[...] a relação entre quantitativo e qualitativo [...] não pode ser pensada como oposição contraditória [...] é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais concretos e aprofundadas em seus aspectos mais essenciais.

Dessa forma, na presente pesquisa, lançamos mão dos paradigmas quantitativo e qualitativo, de forma articulada e complementar, a fim de assegurar o alcance dos objetivos do estudo a partir da análise dos desafios e possibilidades vivenciados pelos docentes das licenciaturas da UFPI com relação aos recursos tecnológicos usados como suporte às aulas e às formas de avaliação da aprendizagem utilizadas.

Além do paradigma quantiqualitativo, a pesquisa se configura como do tipo exploratória, visto que, segundo Gil (2008), uma pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, no sentido de torná-lo mais explícito ou constituir hipóteses. Comporta dizer que pesquisas nessa modalidade têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições, no presente caso temos como foco o ensino remoto nos cursos de licenciaturas da UFPI. Acrescentamos que o planejamento de uma pesquisa exploratória é bastante flexível, de modo que devem ser considerados os mais variados aspectos relativos ao fato

estudado. Assim, detemo-nos na análise dos desafios e das possibilidades das práticas pedagógicas do ensino remoto nos cursos de licenciatura da UFPI.

3.1 Lócus e Interlocutores da Pesquisa

Como contexto de investigação empírica, optamos pelos Departamentos de Métodos e Técnicas de Ensino - DMTE e Fundamentos da Educação - DEFE, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí (Campus Ministro Petrônio Portella) - Teresina, por ofertar disciplinas pedagógicas e Estágio Supervisionado. Foi solicitado Consentimento Institucional à Diretoria desse Centro de Ensino para realização da pesquisa.

Os professores vinculados ao DMTE são cinquenta e um (51) efetivos com dedicação exclusiva e quatro (04) substitutos no regime de 20 horas e do DEFE são trinta e sete (37) efetivos com dedicação exclusiva e dois (02) substitutos no regime de 20 horas. Critérios adotados para inclusão dos participantes: ser professor efetivo ou substituto de disciplinas pedagógicas ou Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura, ter ministrado aulas remotas e aceitar o convite para participar voluntariamente da pesquisa. Participaram da pesquisa vinte e seis professores.

3.2 Instrumentos de produção dos dados

Para realização dessa pesquisa, escolhemos como instrumento de produção de dados o questionário *online*, por meio do Google Forms. O instrumento, questionário estruturado com questões abertas e fechadas, tem como finalidade a produção de dados dos participantes da pesquisa. De acordo com Gil (2008), questionário é um instrumento de investigação que contém um conjunto de questões que são submetidas a pessoas, com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, sentimentos, valores, interesses, perspectivas, comportamentos etc. O que facilita a análise dos desafios e possibilidades vivenciados pelos docentes das licenciaturas da UFPI com relação aos recursos tecnológicos usados como suporte às aulas e às formas de avaliação da aprendizagem utilizadas.

Foram disponibilizados dois tipos de questões: fechada e aberta. Nas questões fechadas serão oferecidas opções de respostas a depender da pergunta feita, com opções possíveis de repostas, ou seja, plausíveis. As questões abertas não sugerem

qualquer tipo de resposta. As respostas são espontâneas, isto é, dadas nas próprias palavras do respondente.

O link do questionário foi disponibilizado *online* para os professores(as) do Centro de Ciências da Educação - UFPI, que ministraram disciplinas pedagógicas ou Estágio Supervisionado nos cursos de licenciaturas na modalidade remota.

3.3 Organização e análise dos dados

A escolha da categorização como instrumento de organização dos dados brutos para análise, se justifica por permitir condensar de maneira eficiente uma representação confiável dos dados produzidos, possibilitando agrupá-los e facilitando a análise quali-quantitativa.

Os dados quantitativos foram apresentados em gráficos para que se efetivasse sua processualidade analítica. Para a análise dos dados qualitativos, resultantes das questões abertas disponibilizadas no questionário *online*, recorreremos à técnica de análise de conteúdo, em uma abordagem qualitativa, de acordo com Bardin (2009), articulando o texto com o contexto.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Atendendo ao objetivo do recorte da pesquisa “Ensino Remoto nos cursos de Licenciaturas do CCE – UFPI”, organizamos a análise dos dados a partir dos temas relacionados ao ensino remoto: recursos tecnológicos e formas de avaliação da aprendizagem.

O emprego de recursos tecnológicos permitiu que os cursos de licenciaturas da UFPI prosseguissem em suas atividades, reinventando-se com a finalidade de possibilitar ensino de qualidade mediante uma situação emergencial. Frente a essa realidade, procuramos nesta pesquisa conhecer e elencar os recursos utilizados no ensino remoto nos cursos de licenciaturas do Centro de Ciências da Educação (CCE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), conforme Tabela 1, a seguir.

Tabela 1

| Recursos tecnológicos utilizado pelos professores no ensino remoto | | |
|--|--------|-------------|
| Respostas dos Professores | Número | Porcentagem |
| Ambientes virtuais de Aprendizagem | 09 | 34,6% |
| E-mail | 26 | 100% |
| SIGAA/UFPI – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas | 25 | 96,2% |
| Google Meet | 26 | 100% |
| RNP – Rede Brasileira para Educação e Pesquisa | 05 | 19,2% |
| ZOOM | 04 | 15,4% |
| WhatsApp | 24 | 92,3% |
| Chat | 10 | 38,5% |
| Outros | 04 | 15,4% |

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Os dados da Tabela 1 revelaram que os recursos tecnológicos mais utilizados por todos os professores foram o e-mail e plataforma Google Meet. Outros recursos, a exemplo do WhatsApp e da plataforma SIGAA-UFPI foram utilizados pela maioria dos professores(as) e, outros menos utilizados, como *chat*, plataformas RNP e Zoom.

Diante dessa realidade, os dados ofereceram essa revelação de que, além das plataformas Meet e SIGAA, o *e-mail* e o WhatsApp foram os recursos tecnológicos mais utilizados como meio de contato entre professor e estudantes. O WhatsApp mostrou-se uma das principais ferramentas de comunicação e interação utilizada durante o ensino remoto, considerando-se os ditos e considerações de Oliveira (2020). Esse recurso permitiu que professores criassem grupos para troca de informações, interação, disponibilização de materiais e *links* que permitem serem acessados a qualquer momento por todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Os dados evidenciaram, também, que recursos tecnológicos como as plataformas ZOOM, RNP e Ambientes Virtuais de Aprendizagem foram pouco utilizados no ensino remoto. Podemos inferir que a pouca utilização desses dispositivos reflete, de certa forma, as dificuldades enfrentadas pelos professores em trabalhar com as ferramentas digitais, provavelmente, pela falta de conhecimento/preparo profissional, requerendo da instituição capacitação e investimento público, políticas educacionais e apoio às atividades de ensino, assim como apoio aos professores e alunos.

O ensino remoto exigiu o planejamento de atividades de ensino mediadas pela tecnologia e pela habilidade de buscar a interação entre educação e recursos tecnológicos, de forma que pudessem contribuir para os processos de ensino e de

aprendizagem nas diferentes formas de comunicação.

Assim, no atual contexto educacional, além da qualificação e da atualização profissional dos diversos saberes que emanam do tempo de experiência, a docência se refere a uma profissão que também necessita de conhecimentos tecnológicos, a fim de estar conectada às novas demandas para a educação, como afirma Tardif (2002, p. 262),

[...] os saberes profissionais são temporais [...], pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional.

Quando indagados acerca da utilização de outros recursos tecnológicos no ensino remoto, os participantes da pesquisa apresentaram as seguintes respostas: professor (a) 1, Mesa Digital e PC; professor (a) 2, não utilizo; professor (a) 3, Plataforma Digital da Google Meet; professor (a) 4, Jogos como: Kahoot e Jamabord.

Podemos inferir, a partir das respostas apresentadas, que um número reduzido de participantes (três professores) revelou o emprego de outros recursos tecnológicos no ensino remoto e que, embora alguns docentes afirmem a utilização desses dispositivos, fica evidenciado que os docentes fizeram uso de um número bastante limitado de meios tecnológicos.

Compreendemos, nesse caso, como um dos desafios enfrentados pelos docentes em relação à adoção de outros recursos tecnológicos, no ensino remoto, a falta de preparo ou capacitação tecnológica desses profissionais. Muitos docentes não utilizavam as tecnologias para fins educacionais, mas com a pandemia o sistema educacional brasileiro deixou de funcionar de forma presencial e os educadores precisaram se mobilizar, tendo em vista o atendimento aos requisitos do cenário educacional, migrando para o ensino remoto (Ortega; Rocha, 2020; Cunha, Silva; Silva, 2020, Senhoras, 2020).

Compreendemos, ainda, que o professor não utiliza outros recursos tecnológicos como recurso pedagógico, o que nos leva ao entendimento de que a utilização da tecnologia está diretamente relacionada à necessidade de comunicação e interação em tempos de pandemia, principalmente, pela adoção do ensino remoto. A não utilização desse aporte de apoio pedagógico, provavelmente, dificultou o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

Reafirmamos a necessidade de os docentes se preparem para atividades relacionadas às tecnologias digitais de educação. É necessário que as licenciaturas ofereçam uma formação inicial que contemple o uso das tecnologias nos processos de ensinar e de aprender, conforme destacam Castro; Rodrigues; Ustra (2020, p. 83). Evidenciando-se, desse modo, “[...] a necessidade da abordagem tecnológica na formação inicial de professores como forma de subsidiar propostas metodológicas eficientes para o enfrentamento de momentos de crise”, visto que a tecnologia vem se transformando em uma grande aliada da educação.

Prosseguindo com esse olhar analítico, refletimos sobre as respostas dos participantes da pesquisa no que se refere à utilização de outros recursos tecnológicos, além dos que foram apresentados e discutidos anteriormente.

Foi possível constatar, por meio das respostas apresentadas, que apenas 4 (quatro) participantes da pesquisa manifestaram fazer uso de outros recursos tecnológicos: professor(a)1, Wakelet e *padlet*; professor(a) 2, mesa digitalizadora; professor(a) 3, telefone convencional - algumas vezes; professor(a) 4, *Padlet*, *Mentimeter*). Talvez, possamos dizer que a utilização de outros recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem na modalidade remota é considerada exígua (pequena), pois dos vinte e seis docentes investigados, apenas quatro afirmaram utilizar outros recursos tecnológicos afora os mencionados, explicitando de forma limitada os recursos empregados.

Essa análise pode indicar uma difícil adaptação dos docentes com o uso dos recursos tecnológicos, o que é compreensível, pois as ferramentas são úteis, porém ainda não são empregadas diariamente pelos docentes no ensino presencial, revelando falta de domínio para utilizá-los no cotidiano docente e discente.

De modo geral, os dados da pesquisa nos permitem inferir que os professores necessitam de formação para fazerem uso pedagógico das tecnologias, mediando adequadamente o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, fica evidenciado que a maioria dos professores não teve contemplada em sua formação inicial e nem continuada preparação para o uso de tecnologias na educação.

Evidenciamos, portanto, que muitos docentes conduziram sua prática pedagógica no ensino remoto buscando utilizar vários meios digitais, mas uma série de

fatores dificultaram a efetivação desse trabalho de forma mais satisfatória, destacando-se dentre esses a pouca familiaridade com tecnologias de ensino, ocasionando pouca utilização de recursos tecnológicos diversificados apoiadores e enriquecedores do processo.

Foi constatado também que apesar da relevância indiscutível do ensino presencial, o problema não foi a utilização do ensino remoto, mas a forma como foi implementado, sem planejamento e organização, capacitação e estruturação das mínimas condições viáveis de suporte entre as principais partes envolvidas nessa modalidade de ensino: professores e alunos.

Transparece, desse modo, a necessidade de repensar a escola, refletir sobre um currículo que inclua as tecnologias digitais nas atividades escolares, incluindo também políticas educacionais que abranjam o ensino remoto. De acordo com Castro, Rodrigues, Ustra (2021, p. 83) “fica evidente a necessidade da abordagem tecnológica na formação inicial de professores como forma de subsidiar propostas metodológicas eficientes [...]”.

Os professores apresentam como necessidades formativas, desde a formação inicial com as tecnologias e prosseguir esse aprendizado na formação continuada. A utilização das tecnologias digitais na educação vem, a cada dia, revelando sua importância. Pensar uma educação de qualidade requer inclusão das tecnologias digitais e de entendimento de que os docentes precisam de formação adequada para trabalharem com essas ferramentas.

Em se tratando dos desafios postos pela covid-19, no que concerne ao contexto educacional, uma das questões mais importantes e complexas foi com relação à avaliação no processo de ensino e de aprendizagem. Caldeira (1997) define a avaliação como um meio e não um fim em si mesma, cuja base é sempre uma teoria que orienta determinadas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, a avaliação não é um exercício neutro, mas o esforço para potencializar o processo de ensino e aprendizagem em busca da construção de um determinado perfil social.

Assim, a avaliação tem relevante papel na educação uma vez que, “[...] configura-se como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e conseqüentemente, se necessário, propor soluções que

viabilizem os resultados satisfatórios desejados” (Luckesi, 2011, p. 175).

A pesquisa ora em análise buscou compreender, dentre outras coisas, como os docentes do ensino superior lidaram com a avaliação da aprendizagem no contexto pandêmico, solicitando que emitissem suas opiniões sobre seus objetivos a partir da seguinte indagação: “A avaliação no processo de ensino e de aprendizagem serve para que?” Os interlocutores foram orientados que podiam dar mais de uma resposta, o que aparece na tabela abaixo:

Tabela 2

| Funções da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem | | |
|--|--------|-------------|
| Resposta dos Professores | Número | Porcentagem |
| Registro da aprendizagem do(a) aluno(a) | 18 | 69,2% |
| Tomada de decisão quanto à regulação do ritmo do ensino | 20 | 76,9% |
| Classificar o aluno aprovado/reprovado | 08 | 30,8% |
| Orientação do planejamento de ensino | 26 | 100% |
| Identificação das dificuldades do(a) aluno(a) para recuperação da aprendizagem | 25 | 96,2% |

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Algumas respostas apareceram de forma mais enfática, como foi o caso de “orientação do planejamento de ensino”, “identificação das dificuldades do aluno/a com vistas a uma recuperação”, “tomada de decisão quanto a regulação do ritmo do ensino” e “registro de aprendizagem do aluno”. Inclusive apareceu entre as respostas, em um percentual menor (cerca de 30% dos respondentes) a função de “classificar o aluno aprovado/reprovado”.

As respostas dadas pelos docentes apontaram no sentido de priorizar o planejamento do ensino, perceber as dificuldades e/ou facilidades dos alunos, tomar decisões e, se necessário, realizar mudanças e registrar sistematicamente os avanços (ou não) no processo de ensino e aprendizagem. Essa postura corrobora com o que afirma Hoffmann (2003), ao enfatizar que o processo de avaliação requer compromisso do professor de investigar e acompanhar a aprendizagem do aluno no seu cotidiano e de intervir fazendo provocações intelectuais significativas.

Mesmo no contexto do ensino remoto, essa atitude representou uma situação excepcional, a avaliação foi considerada pelos interlocutores como algo fundamental envolvendo docentes e discentes, buscando a efetividade e a excelência do processo

educativo.

Quanto ao percentual que respondeu que a avaliação deve buscar classificar para aprovar ou reprovar, justifica-se pela permanência de uma concepção de educação positivista e tradicional. Como assevera Sordi, “Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica” (2001, p. 173).

Como sujeitos de uma sociedade plural, é compreensível que alguns docentes tenham visões diferentes dos objetivos da educação e, conseqüentemente, do papel da avaliação da aprendizagem. Fato que aponta para o que foi verificado quando indagados sobre as modalidades de avaliação que normalmente utilizam.

A Tabela 3 destaca as respostas, evidenciando que os interlocutores, em sua maioria, utilizam todas as modalidades de avaliação que a literatura educacional considera.

Tabela 3

| Modalidades de avaliação da aprendizagem utilizadas no ensino remoto | | |
|--|--------|-------------|
| Respostas dos Professores | Número | Porcentagem |
| Todas as modalidades (diagnóstica, formativa e somativa) | 13 | 50% |
| Diagnóstica e a Formativa | 06 | 23,1% |
| Somativa | 05 | 19,5% |
| Formativa e Somativa | 02 | 7,7% |

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Perrenoud (1999) considera que duas lógicas estão subjacentes às práticas avaliativas: a formativa e a somativa. As respostas dos docentes demonstraram de forma bem clara essa perspectiva, pois um percentual significativo optou por essa opção, ora juntos, ou separadas.

Importante destacar que a avaliação formativa “[...] preocupa-se com o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, os diferentes caminhos que percorre, mediados pela intervenção ativa do professor, a fim de promover a regulação das aprendizagens, [...]” (Chueirie, 2008, p. 57). No entanto a avaliação somativa tem por base uma “[...] lógica ou em uma concepção classificatória de avaliação cuja função, ao final de uma

unidade de estudos, semestre ou ano letivo, é a de verificar se houve aquisição de conhecimento” (p. 58).

Por isso, as opções formativas e somativa surgiram predominantes como resposta sobre as modalidades avaliativas utilizadas, sem deixar de aparecer, em percentual bastante elevado, como mostra a tabela, a opção diagnóstica, enquanto comportamento necessário no início de um ciclo de ensino e aprendizagem.

Ainda analisando aspectos sobre a avaliação, os respondentes se posicionaram com relação aos instrumentos/técnicas utilizados na avaliação da aprendizagem, como destaca a Tabela 4, a seguir:

Tabela 04

| Instrumentos/técnicas utilizados na avaliação da aprendizagem | | |
|---|--------|-------------|
| Respostas dos Professores | Número | Porcentagem |
| Questionário | 13 | 50% |
| Entrevista | 01 | 3,8% |
| Observação | 15 | 57,7% |
| Exercícios | 18 | 69,2% |
| Prova | 12 | 46,2% |
| Portfólio | 06 | 23,1% |
| Exercícios Online | 09 | 34,6% |
| Exercícios Off-line | 10 | 38,5% |
| Atividades Individuais | 22 | 84,6% |
| Atividades em Grupo | 23 | 88,5% |
| Seminário | 24 | 92,3% |
| Oficina | 15 | 57,7% |
| Outros | 03 | 11,5% |

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Na observação da tabela em referência, o que percebemos é uma diversidade considerável de instrumentos/técnicas que os docentes fizeram uso no ensino remoto, com destaque para atividades individuais, em grupo, seminário e oficinas. Também foram citados os exercícios (*online e offline*), questionários, provas, *portfólio* e outros não especificados. Talvez seja possível inferir que o ensino remoto possibilitou uma maior variedade de instrumentos/técnicas avaliativas.

No entanto, é preciso não perder de vista que esses instrumentos/técnicas, a despeito de sua variedade, se encaixam no que Perrenoud (1999) classificou como, “[...] duas lógicas não necessariamente excludentes: a formativa e a somativa” (1999, p. 57). Por outro lado, percebemos uma quantidade significativa de instrumentos/técnicas de

caráter qualitativo, como é o caso das entrevistas, seminários, oficinas e outros, o que pode indicar uma busca por ultrapassar concepções tecnicistas e quantitativas de avaliação da aprendizagem (Saul, 1988).

As respostas dos docentes apontam no sentido de deslocar a ênfase no produto e colocou em realce o processo, ou seja, preocupação em incorporar técnicas, orientações e pressupostos da metodologia etnográfica, da investigação de campo. (Saul, 1988).

Os dados da pesquisa iluminam aspectos sobre funções, modalidades e instrumentos/técnicas que podem significar que a avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem, na UFPI, foram compreendidos e utilizados pelos interlocutores do estudo na condição de uma prática formativa de caráter emancipatório, buscando colaborar com uma proposta de educação mais plural, solidária, humana e inclusiva, elementos deveras importantes no contexto pandêmico da covid-19, justificando-se como objeto de estudo dessa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões que tencionam o ensino remoto destacadas neste artigo não são recentes, nas Instituições de Ensino Superior, mas foram evidenciadas, mais intensificadas frente à emergência da pandemia da covid-19 que nos tirou da rotina, enclausurando-nos em casa, com restrições de contato social. Exigindo do contexto educacional condutas emergenciais necessárias para garantir a continuidade das ações educativas na UFPI.

Frente a essa nova realidade foi preciso um agir consciente por parte da administração da UFPI, de forma a movimentar o currículo, o calendário, a ação docente e a rotina dos estudantes. Enfim, uma nova configuração precisou ser reinventada para que não se perdesse de vista o ensino, a pesquisa e a extensão. Com isso, os recursos tecnológicos se mostraram aliados ao sistema educacional sob a orientação docente, o que provocou impactos nos processos de ensino e aprendizagem.

As respostas demonstradas por meio do questionário permitem destacar as vivências e desafios enfrentados pelos docentes no ensino remoto, considerando os recursos tecnológicos usados nas aulas e as formas de avaliação da aprendizagem.

No que se refere aos recursos tecnológicos utilizados no processo de ensino aprendizagem, os dados demonstram que além das plataformas Meet e SIGAA, o e-mail e o

WhatsApp foram os recursos tecnológicos mais utilizados como meio de contato entre professores e estudantes, de modo a gerenciar saberes, criar situações de motivação e de criação de novas práticas educativas. Essa nova configuração exigiu planejamento de atividades de ensino mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação (TICs) e, portanto, habilidade de buscar a interação entre educação e recursos tecnológicos, de forma a contribuir efetivamente com o processo de ensino e aprendizagem. Afora a dificuldade de adaptação dos docentes e discentes com o emprego dos recursos tecnológicos, falta de habilidade para utilizá-los na sala de aula devido à pouca familiaridade com o aparato tecnológico para cumprimento dessa finalidade no ensino superior.

Em relação às formas de avaliar a aprendizagem, destacam-se aspectos relativos às funções, modalidades e instrumentos/técnicas que podem vislumbrar que a avaliação no processo de ensino aprendizagem na UFPI foi compreendido e utilizado pelos interlocutores do estudo como uma prática formativa que se consubstanciou em uma prática docente crítica, que esteve à serviço da reflexão, ação e reflexão, tendo como princípio básico a tríade relação teoria/prática, reflexão crítica e ensino, mediados pela tecnologia.

Vale destacar que tecnologias como plataformas de ensino *online*, *e-mails*, WhatsApp e recursos educacionais digitais, dentre eles materiais didáticos *online*, vídeos, e artigos, que facilitam o acesso à informação e permitem a comunicação eficaz entre professores e estudantes, continuam sendo utilizadas no pós-pandemia. O ensino remoto forçado pela pandemia de covid-19 além de acelerar o uso de tecnologias digitais no ensino, mostrou a importância de ter opções flexíveis e acessíveis para o aprendizado mesmo em circunstâncias desafiadoras e a necessidade de desenvolver habilidades digitais tanto para professores quanto para estudantes, para garantir uma experiência de aprendizado eficaz.

Além disso, ressaltamos que um grande desafio no pós-pandemia para as instituições de ensino é o de recompor as perdas provocadas pelo ensino remoto. As políticas educacionais devem, cuidadosamente, voltar-se à eliminação das desigualdades, oportunizando aos estudantes, sobretudo aos que foram excluídos no contexto de pandemia, aprendizagens voltadas ao desenvolvimento do pensamento crítico e

analítico, de resolução de problemas complexos, comunicação eficaz, trabalho colaborativo, conhecimento de ferramentas e plataformas digitais, autodisciplina e formação para a cidadania.

É imprescindível, também, repensar o fazer pedagógico tendo as TICs como mediadoras desse processo. Essa é uma tarefa que requer uma ação política de formação inicial e continuada consistente, emergindo em mudanças no cenário educacional e em discussões teóricas e práticas que propiciem o avanço no conhecimento tanto do professor quanto dos estudantes.

O encerramento deste artigo fizemos em forma de síntese, expressando que o ensino remoto foi de representativa importância para o momento pandêmico, possibilitando a continuidade do processo de ensino-aprendizagem e pondo em evidência a necessidade de criar fóruns de debates para discutir as trilhas que podem ser construídas para pensar um processo educacional que vislumbre novas perspectivas de como ensinar tendo em vista uma geração que interage com as tecnologias digitais para se comunicar, entreter e estudar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 10 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar n.º 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem n.º 93, de 18 de março de 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3034/decreto-legislativo-n-6-2020>. Acesso em 15 jul. 2025.

BRASIL. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em 15 de jul. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE-CP n.º 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de

cumprimento da carga horária mínima anual. Brasília-DF. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes>. Acesso em: 02. set. 2024.

BRASIL. **Portaria n. 544, de 16 de junho 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, **DOU** - Imprensa Nacional. Página 1 de 2. Brasília-DF. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes>. Acesso em: 02. set. 2024.

BRASIL. **Portaria n.º 188, de 3 de fevereiro de 2020.** Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 02. set. 2024.

CALDEIRA, A. M. S. Avaliação e processo de ensino aprendizagem. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 53-61, set./out. 1997.

CASTRO, D. P; RODRIGUES, N. D. de S; USTRA, S. R. V. Os reflexos do ensino remoto na docência em tempos de pandemia da COVID-19. **Revista EDaPECI**, [S. l.], v. 20, n. 3, 2020.

CHUEIRIE, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

CUNHA, L. F. F. da; SILVA, A. P. da; SILVA, A. P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista com censo: estudos educacionais do distrito federal**, v. 7, n. 3, p. 27-37, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

HOFFMANN, J. **Avaliação enquanto mediação.** Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. 45ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MINAYO, M. C. S. ; SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo:** Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M. I; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 12. ed. Campinas, SP: Papirus. 2012. p. 11-65.

OLIVEIRA, A. B. Educação em tempos de pandemia: o uso da tecnologia como recurso educacional. **Revista Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 279-287, 2020.

ORTEGA, L. M. R.; ROCHA, V. F. O dia depois de amanhã – na realidade e nas mentes – o

que esperar da escola pós-pandemia? **Revista Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 302-314, 2020.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PNAD. **Pnad contínua 2018**. Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>. Acesso em: 02. out. 2024.

RODRIGUES, A. Ensino remoto na educação superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, Porto Alegre, jun. 2020.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020.

SORDI, M. R. L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Resolução n.º 015/2020- CONSUN**. Estabelece a suspensão do Calendário Acadêmico 2020.1 e 2020.2 e dá outras providências. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download. Acesso em: 10. ago. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Resolução n.º 048/2020 - CONSUN**. Dispõe sobre a regulamentação, em caráter excepcional, da oferta de componentes curriculares e de outras atividades acadêmicas, no formato remoto, em função da suspensão das aulas e atividades presenciais em decorrência da pandemia do novo coronavírus – COVID-19. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download. Acesso em: 15 set. 2024.

Recebido em: 30/12/2024
Parecer em: 14/03/2025
Aprovado em: 19/08/2025