



APRENDIZAGEM ATIVA E AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DO IFS

Adelson dos Santos Fonseca¹
Elza Ferreira Santos²

GT8 - Espaços Educativos, Currículo e Formação Docente (Saberes e Práticas)

RESUMO

Este Artigo se propõe a uma discussão dos aspectos filosóficos da aprendizagem ativa e da avaliação da aprendizagem, relacionando-as ao modo como um docente do Instituto Federal de Sergipe (IFS) avalia a aprendizagem durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que ocorre durante a pandemia da Covid-19. Assim, o texto apresenta análise bibliográfica sobre a aprendizagem ativa e sobre a avaliação da aprendizagem. Em seguida, apresenta informações documentais sobre o ERE no IFS e analisa a atuação do docente. Conclui que o docente realiza a avaliação da aprendizagem conforme está regulamentada pela Instituição, mas que o próprio regulamento não traduz um discurso sobre a aprendizagem, mas sobre o ensino. E sugere que a avaliação da aprendizagem deve ser repensada, nessa estratégia educacional, para estar a serviço da aprendizagem, pela valoração da atividade discente.

Palavras-chave: Aprendizagem ativa. Avaliação da aprendizagem. Ensino Remoto Emergencial.

ABSTRACT

This article proposes a discussion of the philosophical aspects of active learning and learning assessment, relating them to the way a professor at the Federal Institute of Sergipe (IFS) assesses learning during Emergency Remote Teaching (ERE), which occurs during the Covid-19 pandemic. Thus, the text presents a bibliographical analysis on active learning and on learning assessment. Then, it presents documentary information about the ERE in the IFS and analyzes the teacher's performance. It concludes that the teacher performs the assessment of learning as regulated by the Institution, but that the regulation itself does not reflect a discourse on learning, but on teaching. And it suggests that the assessment of learning should be rethought, in this educational model, to be at the service of learning, by valuing student activity.

Keywords: Active learning. Learning assessment. Emergency Remote Teaching.

¹ Mestrando do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica no ProfePT do IFS-Campus Aracaju, técnico em assuntos educacionais do IFS/Campus Socorro, Grupo de Pesquisa EPT/IFS, <https://orcid.org/0000-0002-3744-0371>, adelson.fonseca@ifs.edu.br;

² Professora Titular do Instituto Federal de Sergipe (IFS). Professora do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do IFS. Doutora em Educação. Líder Grupo de Pesquisa EPT/CNPq/IFS. <https://orcid.org/0000-0001-9195-531X>. elza.ferreira@ifs.edu.br.



INTRODUÇÃO

Em 2020, ocorreu um ano atípico devido à pandemia do vírus SARS-CoV-2, que causa a doença COVID-19, transmitida em eventos originados do contato humano ou com materiais infectados. Para evitar contágios em massa, uma das providências tomadas pelos sistemas de ensino foi a suspensão dos calendários letivos. Entretanto, o que pareceu, no início, um problema rápido, tornou-se duradouro e com poucas chances de ser totalmente finalizado até o final do ano 2021.

Surgiu, então, a necessidade de se pensar um ensino não presencial, para atender à necessidade de atividades escolares durante o período de distanciamento social. Poderia parecer fácil, sabendo-se que temos uma construção teórica significativa em torno do conceito e procedimentos da Educação a Distância - EaD. Porém, para ser implementada, requereria um planejamento minucioso de aquisição de equipamentos, elaboração de estratégias e recursos didáticos, além da formação de docentes e técnicos envolvidos (HODGES *et al.*, 2020).

Então, o Instituto Federal de Sergipe organizou uma estratégia de ensino considerada em formato provisório, excepcional, e o denominou Ensino Remoto Emergencial - ERE (IFS, 2020). Refere-se ao ensino não presencial que é oferecido aos estudantes enquanto está suspenso o ensino presencial para evitar o aglomeramento de pessoas em um mesmo ambiente, como é recomendado pelas organizações que orientam a saúde durante o período da pandemia.

Nesse contexto, evidenciou-se uma situação nova para a educação. Um dos pontos fortes dessa discussão foi a qualidade do serviço a ser oferecido e dos resultados a serem auferidos. Embora sejam discussões recorrentes na educação presencial, e nem sempre resolvidas a contento na prática letiva, conduziram à percepção de que, no ERE, somente o uso de recursos de comunicação pela internet não são suficientes. Mesmo porque essa seria a resposta ao “como se comunicar”.

As discussões sobre o “como ensinar” têm trazido à discussão a necessidade de tornar-se a aprendizagem o foco da prática educacional. E tem-se apresentado a aprendizagem



ativa como uma das melhores possibilidades para os procedimentos da condução do processo de ensino-aprendizagem. Discute-se, então, algumas metodologias ativas, como modelos, como se fossem a panaceia desse processo. E observa-se que essas discussões centradas no fazer precisam centrar-se numa visão filosófica que o teorizem como práticas conscientes de uma educação progressista pautada na aprendizagem. E, nessa discussão, também incluir a avaliação da aprendizagem, que é parte intrínseca do processo ensino-aprendizagem.

A avaliação no cotidiano escolar, quase sempre, tem sido um complicador do processo ensino-aprendizagem. Uma das razões para isso é a forma como, geralmente, se dá; ao invés de ser tomada como um processo, a avaliação é tida como um momento estanque no processo ensino-aprendizagem. Uma das questões a ser observada é que as práticas avaliativas, no ensino presencial, ocorrem sob a vigilância e a observação visual direta do docente. Entretanto, no Ensino Remoto Emergencial, o que mais caracteriza o ensino é a distância física entre docentes e discentes. Assim, faz-se necessário analisar os novos elementos que constituem o ato de avaliar durante esse ensino não presencial.

Pelas razões expostas, este Artigo se propõe a uma análise dos aspectos filosóficos da aprendizagem ativa e da avaliação da aprendizagem, ambas com foco na aprendizagem. E, para isso, referencia-se principalmente na dialogicidade indicada pela filosofia de Paulo Freire. Assim, inicialmente traz uma discussão sobre a aprendizagem ativa e sua importância para que a aprendizagem seja o foco das práticas didáticas. E, nessa mesma intenção, apresenta o que se teoriza como avaliação da aprendizagem.

A partir daí se analisa o que o Regulamento do Ensino Remoto Emergencial do IFS orienta sobre a avaliação das aprendizagens e como um docente de um curso técnico na forma subsequente atua no processo de avaliação durante esse processo. Assim, este texto se organiza, inicialmente, com uma análise bibliográfica sobre aprendizagem ativa e sobre avaliação da aprendizagem. Em seguida, trata-se de uma análise documental e da realidade empírica a ela subjacente.

Na discussão, entende-se a necessidade de superação da escola tradicional, que baseia suas práticas na idéia de controlar os estudantes, tratando-os como subordinados ao professor e ao ato de ensinar. E analisa-se uma proposta coerente com uma ideologia progressista, que entenda a escola como espaço de superação das relações desiguais de poder presentes na



sociedade. Assim, sustenta-se que as práticas de ensino-aprendizagem precisam ser conduzidas num processo dialógico, participativo, no qual professores e estudantes organizam o ensino-aprendizagem como processo de construção coletiva. E considera-se que esse é um modelo amplamente adequado ao Ensino Remoto Emergencial, porque, entre outras situações, desfaz a ideia de controle entre os agentes do ensino-aprendizagem.

SOBRE A APRENDIZAGEM ATIVA E AS PRÁTICAS DE ENSINAR-APRENDER

As metodologias ativas surgem nas novas discussões sobre o ensino remoto como corolário do aprender a aprender, da pesquisa, do foco no aluno, da personalização do ensino, como sendo a panaceia aos problemas do ensino remoto. Dessa forma, correm o risco de se tornarem mais um modismo didático, se não ocorrer uma formação dos profissionais do ensino que os qualifiquem ao entendimento teórico e das possibilidades práticas dessas metodologias. Com Berbel (2011, p.37), entende-se que “... uma metodologia, por mais promissora que seja pelas suas características, por si só, não transforma o mundo ou a educação, nem mesmo consegue promover a motivação autônoma dos alunos”. Além disso, é necessário entender que as metodologias ativas são o veículo didático da aprendizagem ativa.

A aprendizagem ativa, indicada ao engajamento e atividade consciente dos alunos, também requerem alto engajamento e atividade consciente do professor. Consciente, sobretudo, de que sua atividade é orientar o sucesso nas aprendizagens dos alunos e que “... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996, p.13)

A aprendizagem ativa vem de encontro ao entendimento que tem orientado a escola chamada tradicional. Essa preconiza que o aluno aprende porque o professor ensina. Entretanto, desobriga o professor da relação com a aprendizagem do aluno. Assim, se o aluno demonstra não ter aprendido, esse é o único responsabilizado, sendo reprovado, o que corresponde ao castigo. E, sem a necessidade de encontrar culpados, o que se afirma é a necessidade de mudança de mentalidade para que o professor se torne o orientador da aprendizagem do aluno. E que a aprendizagem deve ser o resultado do que foi planejado, orientado e acreditado pelo professor: o aluno sempre pode aprender e, mais ainda, quando se



sente apoiado, orientado e festejado nos resultados que afixe. “Não temo dizer que inexistência no ensino de que não resulta um aprendizado, em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.” (FREIRE, 1996, p.13)

Na história das teorias da educação, alguns autores pensaram a centralidade da aprendizagem ativa. Entre as *pedagogias sociais de conscientização*, Bertrand (2001, p.159-162) destaca as idéias de Paulo Freire, que propunha um método de ensino-aprendizagem ativo, numa perspectiva dialógica e crítica. O *diálogo*, um dos principais elementos da educação freireana, é a condição para o entendimento e a igualdade entre professores e alunos. Outro elemento é o *enraizamento na realidade* do educando, ou seja, tomar como ponto de partida a análise do real, do cotidiano, utilizando como ponto de partida o senso comum, o conhecimento prévio, para o entendimento do científico, numa perspectiva de leitura do vivenciado e suas relações com o todo da realidade social.

Apoiando-se nos pressupostos das teorias críticas da educação, a aprendizagem ativa, contrapondo-se à atividade escolar domesticadora, “bancária” no termo freireano, requer de discentes e de docentes a aderência à educação como forma de compartilhamento, descoberta, reconstrução de saberes, sempre mediadas pelo diálogo entre esses agentes do ato educacional. Assim, se a educação escolar tem sido posta a serviço da manutenção do poder de uns sobre outros, sua perspectiva tendo como centralidade a aprendizagem é a da libertação, porque habilita a um pensar livre, autônomo e alicerçado no diálogo entre os saberes dos aprendentes e os saberes científicos, aprendidos através da problematização. “Daí que tal forma de educação implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos.” (FREIRE, 1997, p.63)

Ancorada na filosofia freireana, Hoffmann (1994, p.56-58) afirma que o diálogo, numa relação epistemológica, significa mais que a conversa para a comunicação ou para o convencimento. “É mais amplo e complexo e, até mesmo, dispensa a conversa”, afirma, para se coligar com o acompanhamento do aluno, configurando e reconfigurando o percurso de aprendizagem até o aprofundamento teórico do que se está a conhecer. Paulo Freire entende que o diálogo desestrutura as barreiras da relação entre professor e estudante, para construir a



possibilidade de ambos se tornarem ativos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, “... em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto”. (SHOR; FREIRE, 1986, p.65).

Permitir aos alunos o aperfeiçoamento da autonomia é um dos principais objetivos da aprendizagem ativa. Autonomia que se traduz enquanto oportunidade de participar das decisões do processo de ensino-aprendizagem e ser responsável pelas ações que empreende. Assim, pela orientação do professor, dialogada no planejamento de cada passo a ser dado na busca da aprendizagem, o estudante tem a oportunidade de construir sua autonomia, o que não significa voluntarismo irrefletido, mas ação planejada e consciente. E, como alerta Freire (1996, p.33), deve-se permitir ao aluno, inclusive, participar dos processos de avaliação, num formato crítico da própria prática escolar, sob a orientação do docente e sob a perspectiva da colaboração entre os aprendentes.

É compreensível que os estudantes não se engajem espontaneamente nas atividades escolares devido ao seu histórico de vivência do autoritarismo presente na escola. Autoritarismo que se manifesta na gestão das situações em que o ensino é desgarrado da aprendizagem, e o professor dita a norma, a sequência dos fazeres, o formato da atividade, e exigindo que todos aprendam quando ensina a todos como se todos aprendessem da mesma forma. E, nessa perspectiva, o interesse dos alunos, a realidade que o circunda e seus saberes previamente construídos, são deixados de lado, como se a vida dos alunos não tivesse relação com a escola. Entende-se que uma relação dialógica do professor para com o aluno, caracterizada pela interação e pela empatia, seja um elemento primordial para o sucesso do engajamento do aluno nas metodologias ativas, veículos da aprendizagem ativa (BERBEL, 2011, p.37).

Luckesi (2008, p.137-144) concebe a assimilação ativa como o movimento receptivo, mas não passivo, do educando, ao lidar com as informações novas trazidas pelas mediações pedagógicas. E sugere fundamentos didáticos para que a ação docente esteja voltada para a assimilação de conteúdos por um educando ativo: a) *metodologia* que leve a uma compreensão crítica e dialética dos fatos; b) a *exercitação*, ou a prática dos conteúdos, pela operacionalização mental e física, que permitirá ao aluno a autonomia do pensar; c) a



aplicação de conhecimentos e métodos, em situações práticas e diversas; d) a *inventividade*, pela licença dada ao estudante para organizar e produzir as formas de aplicação e reelaboração do conhecimento; e) o *método de solução de problemas*, quando se exercite os conhecimentos previamente construídos, podendo associá-los a novos conhecimentos e à criatividade.

Para que a aprendizagem ativa seja operacionalizada, importa que as características até aqui analisadas estejam presentes nas práticas de ensino-aprendizagem. As metodologias pelas quais se realize a aprendizagem ativa dependem das possibilidades materiais do processo. No Ensino Remoto Emergencial, em escolas públicas, quase sempre os estudantes utilizam o celular para acessarem as aulas. Assim, o tempo de comunicação síncrona entre professores e estudantes deve ser constantemente utilizado para entendimento da proposta de aprendizagem e consensuar a forma dos estudantes a alcançarem com êxito.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM ATIVA

Analisar práticas de ensinagem que conduzam o aluno a uma aprendizagem ativa devem levar a uma análise das práticas avaliativas. Estas fazem parte do processo ensino-aprendizagem, sendo um dos seus elementos indissociáveis. Primeiro porque é uma exigência formal da educação, segundo porque é uma atitude inerente à ação humana. Entretanto, cada situação avaliativa requer uma perspectiva diferente na concepção e nas práticas de avaliar. Por isso mesmo, reconhece-se que não há uma só concepção, nem um modo de avaliar na educação. Isso porque o processo educativo também não se orienta por uma só concepção. Assim, mesmo que não saiba disso, o professor conduz a avaliação a partir de como entende que funciona o ensino-aprendizagem.

Assim, estabelece-se uma das premissas indispensáveis para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra numa perspectiva de participação ativa e de resultados substantivos para os aprendentes: o professor planeja com consciência os resultados a serem alcançados e inclui o estudante como agente do processo de ensino-aprendizagem. E essa intencionalidade sempre resulta da visão de mundo do professor, que, por sua vez, organiza o



tipo de pessoa que pretende formar. Ou seja, fica claro ao professor comprometido que sua ação não formará somente o profissional, mas influenciará a pessoa que atuará no mundo do trabalho e da sociedade depois do curso.

Reconhece-se que a avaliação das aprendizagens, na atualidade brasileira, é fortemente marcada pelo atendimento aos modelos de avaliação externa da educação. Saul (2015, p.1301-1302) identifica que, depois de 1990, com as discussões sobre o desenvolvimento da Educação Básica lastreadas na ideia de qualidade da educação, passou-se a ter na avaliação externa o modo de avaliar os sistemas de ensino a partir da avaliação das aprendizagens dos alunos. Por sua vez, essa avaliação externa alia-se à lógica neoliberal, que visa ao atendimento das necessidades de acumulação capitalista, atinentes ao mercado. Assim, caracterizado pela lógica do mercado, o Estado assume modelos empresariais para a organização dos serviços de educação. E a avaliação externa passa a ser a reguladora das decisões educacionais.

Essas decisões políticas têm cunho de controle social. Utilizando-se do discurso de que a qualidade na educação se relaciona com a austeridade da avaliação, impõe currículos e modelos de ensino, pretendidos como regra nacional. “Em decorrência, são definidos a estrutura curricular, o processo de formação e regulação de professores, a relação escola-família e o sistema de avaliação, no âmbito das próprias escolas” (SAUL, 2015, p.1303). E é nessa perspectiva que se marca a trajetória da avaliação educacional, que se configura na prática escolar como a pedagogia do exame, sendo elemento de controle, não do que seria a qualidade educacional, mas da adaptabilidade do estudante às regras da escola, que reproduz os interesses do mercado: controlar para explorar.

Entende-se que a pedagogia do exame transita na contramão da intencionalidade de construir democracia a partir da ação escolar. Em sua análise, Luckesi (2008, p.25-26) conclui que a pedagogia do exame: pedagogicamente, privilegia o resultado positivo, em prejuízo do processo de construção da aprendizagem significativa e sua relação com o ensino; psicologicamente contribui para o desenvolvimento de personalidades submissas, que seguem padrões sem questioná-los e se auto-censuram pela internalização dos padrões de conduta estabelecidos pelo externo, de forma negativa; sociologicamente, promove a seletividade social, que distingue os que são capazes, dos que são incapazes. Assim, entende-se a



necessidade da escola empreender outra perspectiva para a avaliação, se a sua intenção é conduzir as aprendizagens para o entendimento e vivência da democracia.

Nessa perspectiva, a avaliação escolar, para alcançar o grau de excelência necessário a um processo interventivo para a mudança, deve considerar a realidade onde se insere como elemento intrínseco ao processo de avaliar. E que o avaliador precisa estar sensível ao ambiente, às pessoas e suas condições objetivas de lidar com a aprendizagem e a forma como é proposta. Ou seja, o ensino não pode se desprender dos fatores que, objetivamente, auxiliam a aprendizagem, porque são seus condicionantes. E é com essa abordagem que a avaliação produz um clima de responsabilidade e de participação que facilita a aprendizagem, “em vez de meramente registrar dificuldades e fracassos” (PENNA FIRME, 2018, p.4).

Os instrumentos de avaliação são importantes e devem variar conforme o objetivo do ato de avaliar. Quase sempre, esses instrumentos são os seminários (apresentações orais e em grupo), testes escritos (denominados provas ou testes, de acordo com a sua temporalidade, se no final ou no meio dos estudos) e são determinativos e finalísticos quanto ao resultado classificatório. Esses instrumentos, num processo democrático de ensino-aprendizagem, embora possam ainda ser utilizados, devem mudar a sua finalidade, que é estar a serviço do que se pretende com a avaliação: promover a aprendizagem.

Sendo a avaliação diagnóstica, sua organização, antes e durante o processo de ensino-aprendizagem, deve estar a serviço do levantamento de informações sobre o estágio de aprendizagem dos saberes do estudante. É sempre um meio de obter dados para reorientar o processo de ensino-aprendizagem. Assim, dado o número de alunos, a utilização, por exemplo, de questionários com opções de respostas pode ser um instrumento adequado devido à rápida visualização dos resultados que o professor poderá analisar. Entretanto, quando possível, o diálogo ainda será o melhor meio para o professor levantar esses dados.

Desse modo, o professor realiza a avaliação formativa, processual, que vai ocorrendo pela relação entre o *feedback* recebido dos alunos, sua análise sobre a situação das aprendizagens e a reorientação, aprofundamento ou continuidade dos conteúdos. Recursos como o fórum de discussões, fichas de registros e portfólios podem ser utilizados para a troca



de informações entre alunos, mediadas pelo professor, sendo que esse os utilizará como forma de conhecer como os alunos estão se relacionando com a proposta de aprendizagem.

A mensuração do resultado exigido pelo sistema escolar pode parecer um entrave a propostas progressivas de avaliação. Entretanto, não inviabiliza uma gestão dialógica e participativa da avaliação do ensino-aprendizagem. Sustenta-se que, se o professor apresenta os objetivos de aprendizagem aos estudantes, combina de forma participativa os meios dos alunos buscarem essas aprendizagens, e vai acompanhando os passos que a turma dá na evolução do conhecimento, nada impede que sejam combinados, também, os passos da avaliação, inclusive o valor da nota a ser atribuída. Para isso, é preciso que professores e estudantes tenham clareza sobre os objetivos a atingir. E daí, surgem os critérios de avaliação, onde todos ficam informados, minimamente, em o quê, como e quando serão avaliados.

Nessa perspectiva, a autoavaliação terá a função de regular a ação mediando a aprendizagem, visto que “é um dos determinantes do desenvolvimento cognitivo individual” (RÉGNIER, 2002, p.5). Para isso, o professor pode, durante o planejamento em conjunto com os alunos, definir os momentos em que a turma analisará se os procedimentos de estudos definidos previamente estão funcionando como estratégias de aprendizagem, e quais são as suas dificuldades e facilidades de aprender o que está estudando. Vale ressaltar que essa forma de autoavaliação ganha sentido se se referir à forma de pensar a caminhada até os objetivos de aprendizagem. Espera-se que a autoavaliação, assim orientada, leve o estudante da reflexão ao entendimento do processo que está vivenciando e promova motivações para o prosseguimento das atividades (*id.*, p.10).

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO IFS

O Ensino Remoto Emergencial é configurado no Instituto Federal de Sergipe, como uma estratégia de ensino que substitui, temporária e excepcionalmente, as atividades letivas presenciais, enquanto perdurar o distanciamento social resultante da pandemia da Covid-19. Organiza-se metodologicamente a partir de mediação tecnológica online ou offline



e admite a entrega de materiais impressos, com estudo dirigido, a alunos que não disponibilizem de acesso aos meios virtuais (IFS, 2020).

A Res. CS/IFS nº 28/20 (IFS, 2020), no Artigo 38, indica a avaliação da aprendizagem como processual e possibilita formatos diferenciados e a utilização de instrumentos diversificados, variando desde os testes escritos até a recriação de conteúdos, pelos alunos, contemplando os formatos virtuais de apresentação: audíveis, visuais e audiovisuais. No Artigo 64, recomenda vinculação da avaliação aos objetivos propostos. No inciso VII, refere-se ao *feedback* como disponibilização das atividades aos alunos, depois de corrigidas, mas não se refere ao tratamento da informação auferida nesses testes.

A partir da análise que realizamos na sala de aula do Google utilizada por um docente de curso técnico subsequente de Nível Médio do IFS no semestre 2021.1, encontramos a disponibilização do Plano Bimestral 1 e 2, com a previsão das datas e conteúdos das aulas, a metodologia e o tipo de mediação tecnológica. No tocante à avaliação, consta a indicação que três “atividades”, intercaladas nas aulas, valeriam 30% da nota final, a produção de animação ou mapa mental virtuais equivaleria a mais 30% e uma “prova objetiva” a 40%, em cada bimestre. Ocorreram provas de recuperação ao final de cada bimestre e do semestre, para os alunos que não obtiveram as médias mínimas nessas fases.

Depreende-se dessa análise que o docente seguiu as orientações gerais da instituição sobre os procedimentos metodológicos. Inclusive, foi postado por esse docente um questionário pelo qual os alunos indicavam quais os conteúdos que eles mais desejavam aprender na disciplina. Essa disposição para a dialogicidade e predisposição em atender às necessidades dos discentes condizem com uma atitude progressista necessária ao ERE.

Entende-se que a visualização de uma sala de aula virtual não dá conta de toda a complexidade que compõe o processo ensino-aprendizagem no ensino remoto. Entretanto, como afirmam Paiva (2020, p.67) e Alves (2020, p.361) o ensino remoto traz para o virtual a realidade comum, e nem sempre adequada, da sala de aula presencial. E, analisando-se o Regulamento do ERE, vê-se que ele segue a tradição escolar, referindo-se a procedimentos de ensino, à forma como o professor conduz o ensino. Ora, como a escola precisa promover aprendizagens, os textos normativos precisam refletir esse direcionamento.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem ativa não se relaciona somente à atividade do aluno nem a um conjunto de técnicas de ensino que viabilizem essas ações. É a consequência de um processo de ensino-aprendizagem voltado para a aprendizagem e para a autonomia do estudante. Concebe-se sua adequação ao Ensino Remoto Emergencial porque tem como premissa a responsabilidade e a adesão do aprendente, que é orientado constantemente para o alcance dos objetivos da aprendizagem.

A avaliação, numa proposta processual como é a do Ensino Remoto Emergencial no Instituto Federal de Sergipe, não tem significado se ocorrer em momentos estanques ou finalísticos. Sua ocorrência e objetivos devem estar claros aos participantes do processo de ensino-aprendizagem desde o início. Assim, os critérios de avaliação, pensados em favor da aprendizagem, são previamente conhecidos pelos estudantes. E os passos da aprendizagem combinados, revistos e aprimorados durante o processo.

É necessária a variação de instrumentos de avaliação, inseridos no plano de ensino a partir dos objetivos de aprendizagem, para a dinamização e atendimento das diferenças cognoscentes. E nesse mesmo sentido, o ensino com técnicas didáticas variadas, devem contribuir para a avaliação dialogada e participativa.

Nessa lógica, técnicas didáticas como a sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e em problemas, são formas adequadas à aprendizagem ativa. Nelas, a avaliação faz parte do processo enquanto acompanhamento e regulação das aprendizagens, variando seus instrumentos de acordo com a necessidade de aprimoramento da ação dos alunos.

Para que essa se torne a realidade do processo ensino-aprendizagem nas escolas, precisa-se fortalecer as condições materiais da realização de um projeto qualificado de educação. Dentre outras condições, indica-se a formação continuada de professores, a melhoria das suas condições de trabalho e o acesso de docentes e discentes às tecnologias que podem facilitar e atualizar a ação pedagógica.

REFERÊNCIAS



ALVES, Lynn. **Educação remota: entre a ilusão e a realidade**. Interfaces Científicas - Educação, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>. Acesso em: 12 set. 2021.

BERBEL, Neusi Aparecida N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Londrina: Semina: Ciências Soc. e Humanas, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun 2011. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>. Acesso em 15 jun 2020.

BERTRAND, Yves. **Teorias Contemporâneas da Educação**. 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. Tradução de Alexandre Emílio. Coleção Horizontes Pedagógicos.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura) ISBN 85-219-0243

_____ **Educação “bancária” e educação libertadora**. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p.61-77.

HODGES, C. *et al.* **As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência**. Trad. Danilo Aguiar, Dr. Américo N. Amorim e Dra. Lídia Cerqueira. Recife: Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia, v.2, abril de 2020. ISSN: 2596-3430. Disponível em <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>. Acesso em 13/10/2021.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação Mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento**. São Paulo: Série Idéias n. 22. São Paulo: FDE, 1994. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf. Acesso em 10 jun. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE. **Resolução 28/20/CS/IFS, de 14 de julho de 2020**. Aprova o Regulamento do Ensino Remoto Emergencial no âmbito do IFS. Resoluções do Conselho Superior, Aracaju, 14 jul. 2020. Disponível em: https://sig.ifs.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 20 abr. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 19. ed., São Paulo: Cortez, 2008. ISBN 97-85-249-0550-6.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Ensino remoto ou ensino a distância: feitos da pandemia**. Recife: Estudos Universitários: revista de cultura, v. 37 , n. 1 e 2 ,Dez. 2020 . ISSN Edição Digital 2675-7354. DOI: <https://doi.org/10.51359/2675-7354.2020.249044>

PENNA FIRME, Thereza. **Os avanços da avaliação no século XXI**. Revista Educação Geográfica em Foco, [S.l.], v. 1, n. 1, dec. 2018. ISSN 2526-6276. Disponível em: <http://periodicos.puc-rio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/810>>. Acesso em: 29 jun. 2021.



RÉGNIER, Jean-Claude. **A auto-avaliação na prática pedagógica.** Curitiba: Revista Diálogo Educacional, v. 3, n.6, p.53-68, maio/agosto, 2002. Disponível em <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=65>. Acesso em 27 junho 2020.

SAUL, Ana Maria. **Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória.** São Paulo: Educ. Pesquisa, v. 41, n. esp., p. 1299-1311, dez. 2015 . Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035>. Acesso em 06 jul. 2020.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Col. Educação e Comunicação, v.18 Trad.: Adriana Lopez. Disponível em <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/paulo-freire/medo-e-ousadia.pdf/view>. Acesso em 20 abril 2020.