

SEÇÃO TEMÁTICA:

**EDUCAÇÃO EM
TEMPOS DE PANDEMIA**

SECCIÓN TEMÁTICA:

**EDUCACIÓN EN
TIEMPOS DE PANDEMIA**

THEMATIC SECTION:

**EDUCATION IN
TIMES OF PANDEMIC**

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA PANDEMIA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

 ROBERTO CARLOS RAMOS^I

 DIRLÉIA FANFA SARMENTO^{II}

 JARDELINO MENEGAT^{III}

^I Universidade Católica de Moçambique (UCM), Lichinga-Niassa, Moçambique; roberto.ramos@lasalle.org.br

^{II} Universidade La Salle, Canoas-RS, Brasil; dirleia.sarmento@unilasalle.edu.br

^{III} Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Petrópolis-RJ, Brasil; jardelino.menegat@lasalle.org.br

RESUMO

O artigo focaliza as concepções e as práticas de professores sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia de covid-19. Participaram do estudo de caso 77 professores que atuam nos ensinos fundamental e médio de um colégio da rede privada. As respostas ao questionário, disponibilizado *on-line* por meio da ferramenta Google Forms, foram categorizadas com base na Técnica de Análise de Conteúdo. Os principais resultados do estudo são: a flexibilidade para se adaptar às demandas do ensino remoto, a mudança nas concepções docentes e a busca por estratégias diferenciadas de avaliação, a dificuldade da observação e do acompanhamento individual de cada estudante, o atraso ou não devolução de trabalhos avaliativos propostos e a necessidade de formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM • ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO • ENSINO REMOTO.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL MARCO DE LA PANDEMIA: CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES

RESUMEN

El artículo enfoca las concepciones y las prácticas de profesores sobre la evaluación del aprendizaje en el marco de la pandemia de covid-19. Participaron en este estudio de caso, 77 profesores que actúan en la Educación Fundamental y Media de un colegio de la red privada de enseñanza. Las respuestas del cuestionario, puesto a disposición online a través de la herramienta Google Forms, se catalogaron en base a la Técnica de Análisis de Contenido. Los resultados más importantes del estudio son: la flexibilidad para adaptarse a las demandas de la enseñanza remota; el cambio en las concepciones docentes y la búsqueda de estrategias diferentes de evaluación; la dificultad de la observación y del seguimiento individual de cada estudiante; el atraso o no en la devolución de los trabajos evaluativos propuestos; y la necesidad de formación continuada.

PALABRAS CLAVE: EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • EDUCACIÓN FUNDAMENTAL Y MEDIO • ENSEÑANZA REMOTA.

ASSESSMENT OF LEARNING IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC: TEACHING CONCEPTIONS AND PRACTICES

ABSTRACT

The article focuses on the conceptions and practices of teachers regarding learning assessment in the context of the Covid-19 pandemic. Seventy-seven teachers, who work in the elementary and high school of a private institution, participated in the case study. Responses to the questionnaire, made available online through Google Forms, were categorized based on the Content Analysis Technique. The main results of the study are: flexibility to adapt to the demands of remote instruction; change in teaching concepts and the search for differentiated evaluation strategies; difficulty of observing and monitoring each student individually; delay or non-return of the proposed evaluation assignments; and, need for ongoing training.

KEYWORDS: LEARNING ASSESSMENT • ELEMENTARY AND HIGH SCHOOL • REMOTE INSTRUCTION.

INTRODUÇÃO

A pandemia de covid-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, tem causado impactos em todos os segmentos sociais. Conforme indica o Informe 1 da Fundação Carlos Chagas (2020, p. 1), “No Brasil, 81,9% dos alunos da Educação Básica deixaram de frequentar as instituições de ensino. São cerca de 39 milhões de pessoas”.

Para viabilizar a continuidade das atividades letivas, o Ministério de Educação (MEC) promulgou dispositivos contendo normas e medidas relativas às atividades educacionais em tempo de pandemia (BRASIL, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g, 2020h, 2020i). No âmbito da educação básica, amparados nos dispositivos relativos a esse nível educacional, os sistemas educativos, os gestores e os professores foram mobilizados a (re)criar estratégias de atendimento das crianças e adolescentes fora do ambiente escolar. Nas escolas que os estudantes – que vivem em comunidades ribeirinhas, em locais afastados e em contextos de vulnerabilidade social – frequentam, a distribuição de materiais impressos contendo atividades foi umas das soluções encontradas.

O ensino remoto, a transmissão de aulas por meio de canais de televisão aberta e a utilização de *sites*, WhatsApp, Facebook, aplicativos e plataformas *on-line* foram algumas das estratégias adotadas para estudantes que tinham acesso às tecnologias e à internet. Nesse contexto,

Videoaulas, reuniões virtuais, *lives*, *drives*, correção virtual, agendamento de aula [...] são termos que passaram a incorporar o cotidiano do educador do século XXI, outrora utilizados de maneira espaçada, quase imperceptível. (MONTEIRO, 2020, p. 18).

Nessa linha reflexiva, Santos Júnior e Monteiro (2020, p. 13) reforçam que: “Mesmo diante dos inúmeros relatos positivos acerca da utilização dessas ferramentas, [...] sabe-se que toda transição requer adaptação, não somente dos alunos, mas de professores e gestores educacionais”.

Além dos professores e dos estudantes, as famílias também tiveram de se adaptar. Questões que vão desde o acesso aos materiais impressos disponibilizados e/ou às tecnologias requeridas para acompanhar o ensino remoto (tanto em termos de equipamentos quanto em relação à internet) até a necessidade (especialmente das crianças de menor faixa etária) do auxílio na realização das atividades e a conciliação, no caso de alguns familiares, do auxílio aos filhos nos estudos com o próprio trabalho (algumas vezes, também, no formato remoto) passaram a fazer parte do cotidiano. Diante disso, “Com a pandemia, um novo desafio se apresentou: a responsabilidade pela educação das crianças, jovens e adultos moveu-se para a vida privada, para o espaço das famílias” (GRACIANO; HADDAD, 2020, p. 207). Dessa forma,

O esforço por fazer um sistema público de ensino que pudesse atender a todas as pessoas de maneira universal e com qualidade, está agora no colo de uma das sociedades mais desiguais do mundo. Ela não está preparada nem tem condições para assumir esta responsabilidade, apesar dos enormes esforços pedagógicos e didáticos dos profissionais da educação e gestores. Apenas uma minoria tem as condições materiais, humanas e de inclusão digital que permitam realizá-la com relativo sucesso. (GRACIANO; HADDAD, 2020, p. 207).

Nesse contexto, em que as desigualdades sociais são agravadas, urge a necessidade de se reafirmar o direito à educação, positivado em dispositivos internacionais (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU, 1948; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO, 1990, 2001, 2003, 2016a, 2016b, 2017) e nacionais (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2009, 2010a, 2010b, 2010c, 2013, 2014, 2017a, 2017b). Assim, parte-se do pressuposto de que o direito à educação requer a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem dos estudantes (UNESCO, 1990, 2001, 2016a, 2016b), viabilizando o desenvolvimento daquelas competências consideradas essenciais no decorrer de seu itinerário formativo.

Feitas tais considerações, este artigo tem como temática as concepções e as práticas de professores que atuam nos ensinamentos fundamental e médio sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia de covid-19. As reflexões apresentadas são decorrentes das seguintes questões que nortearam a investigação: quais são as concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem? Quais as estratégias utilizadas pelos professores para a avaliação? Os professores encontraram alguma dificuldade para realizar a avaliação dos seus alunos no período do ensino remoto? Quais são as sugestões dos professores para o aprimoramento da avaliação da aprendizagem no ensino remoto?

Conforme assevera Luckesi (2011, p. 175), “Na prática escolar, nosso objetivo é que nossos educandos aprendam e, por aprender, se desenvolvam”. Portanto, a avaliação da aprendizagem, segundo o autor,

[...] está a serviço deste projeto de ação e 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.

Conforme afirma Caldeira (1997, p. 122):

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e,

consequentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

Neste texto, tem-se como referência a avaliação da aprendizagem presente nos dispositivos legais (BRASIL, 1996), compreendida em suas funções diagnóstica (SANMARTÍ, 2009; ZABALA, 1998), formativa ou processual (BONNIOL; VIAL, 2001; SILVA, 2003; ZABALA, 1998) e somativa (BONNIOL; VIAL, 2001; VIANNA, 2000; ZABALA, 1998), considerando-a parte essencial no processo educativo. Além dessas funções, concebe-se a avaliação como aprendizagem (UNESCO, 2016c, p. 20), sendo a

[...] que ocorre com envolvimento ativo dos alunos, que os estimula a pensar sobre a maneira como aprendem. Ocorre quando os alunos refletem sobre, regulam e monitoram o próprio processo de aprendizagem. Abrange a reflexão do aluno e a avaliação por pares e por si mesmo.

Tendo presente tais assertivas, a estrutura textual está organizada de forma que, inicialmente, contextualiza-se o foco temático do artigo. A seguir, é descrita a abordagem metodológica adotada para a realização do estudo. Na sequência, apresentam-se a análise e a interpretação dos dados coletados. Por fim, são retomados os principais achados do estudo.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa, tipo estudo de caso (YIN, 2001), tem como temática investigativa os efeitos dos projetos desenvolvidos num colégio inserido no Programa Escolas Associadas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (PEA/Unesco) para consolidação do direito à educação. O PEA/Unesco foi criado com a finalidade de difundir os objetivos dessa organização no pós-guerra para o campo da educação. O Brasil é um dos 180 países signatários do PEA, sendo que sua participação mais efetiva remonta ao ano de 1997, com a criação da coordenação nacional. De acordo com Marum *et al.* (2016, p. 54):

Atualmente, o PEA tem como meta fundamental encorajar as escolas associadas a oferecer um tipo de educação de qualidade que promova inclusão e justiça social e eduque cidadãos responsáveis e conscientes de seu papel tanto na comunidade local como global. Essa educação de qualidade se baseia essencialmente nos quatro pilares de educação da UNESCO (DELLORS, 2010): aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a conviver juntos.

O artigo apresenta dados decorrentes de um recorte dessa pesquisa, direcionando a reflexão para a avaliação da aprendizagem nos ensinos fundamental e médio no contexto da pandemia.

O colégio está situado na região metropolitana da Serra Gaúcha e pertence a uma rede privada de ensino. Oferece todas as etapas da educação básica, atendendo estudantes oriundos de famílias pertencentes às classes média e alta. Dessa forma, trata-se de um contexto escolar em que os estudantes têm acesso às tecnologias, condições de acesso a equipamentos e à internet.

Igualmente, constata-se a corresponsabilidade da maioria das famílias em relação ao acompanhamento e ao auxílio nas atividades escolares encaminhadas aos estudantes. A situação socioeconômica dos estudantes contribui para que tenham condições favoráveis à aprendizagem, mesmo com o distanciamento social. Também a valorização financeira dos profissionais e o acesso aos recursos necessários para o exercício da docência são fatores diferenciais que impactam na qualificação das práticas educativas. Infelizmente, esse conjunto de elementos atinentes às condições favoráveis, tanto dos estudantes quanto dos docentes, não reflete a realidade educacional das escolas públicas brasileiras.

Corroboramos a posição de Graciano e Haddad (2020, p. 209), que afirmam que:

Vamos sair desta pandemia com aumento da desigualdade no campo educacional e sabemos, mais uma vez, quem serão os prejudicados: os mais pobres, negros, aqueles que têm mais dificuldade para ficar em casa e estão mais expostos à contaminação, cujos pais têm mais dificuldades em acompanhar o trabalho escolar, sem infraestrutura.

Ainda, segundo esses autores:

Mesmo se todas as crianças e jovens tivessem as condições requeridas, ainda assim o ensino virtual operaria de maneira diferenciada para cada grupo de alunos: as crianças têm mais dificuldades que os jovens, é desigual o domínio das técnicas virtuais, assim como a capacidade de aprender por meio de textos, há ainda aqueles que têm maior dependência do ambiente da sala de aula para realizar sua aprendizagem. A aprendizagem virtual, utilizada de maneira adequada, pode ser favorável aos desafios da escola, mas ela não consegue substituir com qualidade as relações pessoais, grupais, simbólicas e emocionais que se estabelecem no processo educacional e que auxiliam na superação das dificuldades. (GRACIANO; HADDAD, 2020, p. 208).

O colégio adotou, para o ensino remoto, o sistema de gerenciamento de conteúdos na plataforma digital Google Classroom. De forma articulada a esse sistema, os professores empregaram outras ferramentas, aplicativos e recursos tecnológicos

que consideraram apropriados para o desenvolvimento das competências previstas nos planos de estudo.

Aceitaram participar da pesquisa 77 professores (o que representa 83% do total do corpo docente) que exercem a docência nos ensinos fundamental e médio do colégio. Desse conjunto, 37 professores o fazem somente no ensino fundamental I (1º ao 5º ano), 15 somente no ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e 5 somente no ensino médio. Dos 20 professores restantes, 8 exercem a docência no ensino fundamental I e II, 8 no ensino fundamental II e no ensino médio e 4 atuam nos ensinos fundamental I e II e médio.

Dos 77 professores, 65 (84%) são do sexo feminino, e 12 (16%), do masculino. A faixa etária se situa entre 21 e 60 anos, sendo que 37 (48%) têm entre 31 e 40 anos. Todos são graduados, e 55 (71%) informam ter cursado ou estar frequentando algum curso de pós-graduação *lato sensu*, e 13 (17%), o mestrado. Com relação ao tempo de exercício na docência, 60 (78%) professores têm entre 1 e 10 anos de experiência. No que se refere à carga horária semanal, 40 (48%) professores têm carga horária entre 21 e 30 horas semanais.

Dessa breve caracterização sociodemográfica, considera-se oportuno salientar dois aspectos: a) a formação dos participantes em nível de pós-graduação *lato sensu*; e b) o tempo de exercício da docência. O acento na formação está relacionado à importância da formação continuada na trajetória constitutiva docente como um dos fatores que pode contribuir para a qualificação das práticas educativas (CARR, 1996; CHARLIER, 2001; IMBERNÓN, 2009, 2010).

Da mesma forma, tal formação pode viabilizar o enfrentamento de algumas situações que se apresentam no decorrer do ciclo de vida profissional (HUBERMANN, 2000). Com base nos pressupostos de Hubermann (2000), o tempo de exercício da docência permite pontuar algumas características relativas ao ciclo de vida profissional. Tais características podem auxiliar a compreensão dos modos de ser professor. Tendo presentes as fases do ciclo profissional descritas por Hubermann (2000), constata-se que o tempo de exercício da docência, na faixa entre 1 e 10 anos, compreende as duas primeiras fases desse ciclo, a saber: a fase de entrada (de 1 a 3 anos de profissão) e a fase de estabilização e exploração (de 4 a 6 anos de profissão); e o início da terceira fase, denominada experimentação ou diversificação (de 7 a 25 anos de profissão).

Na primeira fase, destacam-se a motivação e o entusiasmo pela profissão decorrentes da entrada na carreira. Contudo, ao se deparar com as situações reais cotidianas, ocorrem o “choque com a realidade” e a “descoberta” da complexidade da ação docente. Tais aspectos, de certo modo, podem desestabilizar o professor, considerando que, na sua formação inicial, nem sempre a articulação entre a teoria e prática é uma constante. Já na segunda fase, inicia-se o processo de “autoafirmação docente”,

acentuando-se os sentimentos de preparo, segurança e confiança na atuação profissional. Na terceira fase, com maior duração, constatam-se o processo de amadurecimento, maior engajamento e crescimento profissional (HUBERMANN, 2000).

Diante do exposto, percebe-se que a maioria dos participantes se encontra nesse processo de transição em seu ciclo profissional, que, por si só, traz implicações para a ação cotidiana. Nesse contexto de pandemia, os desafios e a complexidade da ação docente se acentuam, pois exigem modos diferenciados de exercer a docência, para os quais não houve preparo prévio, independentemente do tempo de atuação de cada professor.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário (GIL, 2019; MARCONI; LAKATOS, 2003) disponibilizado pela ferramenta Google Forms, observando-se os aspectos éticos de pesquisa. A adoção do questionário sem a utilização de outros instrumentos de coleta de dados complementares apresenta vantagens e desvantagens (GIL, 2019). No caso em tela, devido ao número de participantes do estudo e à necessidade de distanciamento social, a estratégia foi considerada a mais adequada, descartando-se, desse modo, a adoção de outros instrumentos, tais como a entrevista (SZYMANKI, 2018), a observação (MOROZ; GIANFALDONI, 2006; VIANNA, 2007) e o diário de campo (BAUER; GASKELL, 2003). Com esses instrumentos complementares, é possível ter acesso a outras informações que nem sempre são captadas somente por meio do questionário. Ou seja, eles viabilizam uma análise mais aprofundada acerca das aproximações e distanciamentos entre aquilo que os professores externalizam e registram sobre suas concepções relativas à avaliação e os modos como tal entendimento se traduz em suas práticas. Entretanto, a adoção desses instrumentos, em vez do questionário, implicaria a redução dos participantes, considerando-se que os instrumentos mencionados se destinam a grupos menores. A redução do número de participantes, por sua vez, comprometeria uma visão mais ampla acerca do que se propôs a analisar, sendo esse um dos propósitos do estudo. Portanto, quando se realiza uma pesquisa, é necessário fazer opções que acarretam determinadas limitações investigativas.

É necessário elucidar que, nesta investigação, o termo concepções é utilizado na acepção do entendimento pessoal que cada professor tem e registra sobre a avaliação, e o termo prática como as estratégias ou modos adotados pelo professor para realizar a avaliação dos estudantes. Nesse sentido, não houve intencionalidade de buscar aproximações e/ou distanciamentos entre as concepções docentes e suas traduções nas práticas avaliativas. Para tal aprofundamento, seria necessária outra proposição teórico-metodológica.

Para a análise dos dados, adotou-se a Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011). Segundo a autora, essa técnica “[...] utiliza procedimentos sistêmicos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 38).

Os dados coletados foram categorizados em eixos temáticos, os quais são apresentados na próxima seção.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Tendo presente o proposto pela Técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), o foco desta seção é a apresentação e a reflexão sobre os dados coletados, os quais são apresentados na sequência em eixos temáticos. Para efeitos de padronização, quando se faz menção ao ensino fundamental I, estão inclusos os cinco primeiros anos (do 1º ao 5º ano), e, ao ensino fundamental II, os quatro últimos anos (do 6º ao 9º ano). Da mesma forma, ao explicitar fragmentos das respostas coletadas, convencionou-se utilizar as seguintes denominações: P (para professor), seguido do número do questionário e do(s) ano(s) e nível(is) em que exerce a docência, considerando-se que alguns deles atuam em mais de um ano e/ou nível.

Concepções sobre a avaliação da aprendizagem

Dentre as ideias recorrentes nas respostas dos professores acerca de suas concepções sobre a avaliação, destacam-se: a avaliação das habilidades e das competências desenvolvidas; o processo contínuo, processual, gradual e cumulativo da aprendizagem; a mediação, o monitoramento e o diagnóstico dos processos de ensino e aprendizagem; o olhar atento, significativo, inclusivo e humano dos estudantes; a consideração dos aspectos qualitativos e quantitativos; e a possibilidade de autoavaliação do professor e de suas práticas pedagógicas e a tomada de decisão para reorganizar o saber e rever as abordagens e as metodologias adotadas.

Os fragmentos a seguir contextualizam alguns dos aspectos supracitados relativos à avaliação da aprendizagem:

É o momento de o professor acompanhar as evoluções, processos e quais as melhores formas de estimular a criança no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, é um processo tanto para o educando quanto para o professor de reflexões e buscas para aprimorar o processo com instrumentos e critérios estabelecidos. (P75, EFII, EM).

A avaliação consiste em um instrumento de grande valia [...], pois através dela podemos perceber as dificuldades dos educandos e auxiliá-los nas vias da superação, reconhecer as suas potencialidades e estimular o aprimoramento das mesmas, bem como constatar gradativamente os meios pedagógicos eficazes ou deficitários para a real consolidação da aprendizagem. (P68, EFII).

Mediante a síntese das respostas do conjunto de respondentes e os fragmentos apresentados, constata-se que o grupo de professores salienta as funções diagnóstica

e formativa da avaliação, compreendendo-a enquanto um processo. Tais posições corroboram a posição de Álvarez Méndez (2002, p. 83) quando o autor assevera que:

[...] avaliamos para conhecer, com o objetivo fundamental de assegurar o processo formativo dos que participam do processo educativo – principal e imediatamente de quem aprende, bem como de quem ensina. Nesse procedimento dialético, a avaliação transforma-se em atividade contínua de conhecimento. Avaliamos para conhecer quando corrigimos construtiva e solidariamente com quem aprende, não para confirmar ignorâncias, desqualificar esquecimentos, penalizar aprendizagens não-adquiridas.

A avaliação ganha sentido quando está articulada aos processos de ensino e de aprendizagem, conforme apontam os pressupostos de Hadji (2001), Libâneo (2013) e Luckesi (2010, 2011). Numa dimensão formativa, há de se contemplar o protagonismo do estudante, instrumentalizando-o para que tenha condições de analisar seu próprio desempenho, identificando suas potencialidades e dificuldades. A avaliação, alicerçada no diálogo, na participação e na reflexão, pressupõe a auto e a heteroavaliação. Nessa perspectiva, ao estudante são oportunizados espaços e tempos para se autoavaliar, para partilhar suas reflexões e expressar sua avaliação em relação aos modos docentes de ensinar, às situações de aprendizagem propostas e às estratégias e instrumentos utilizados pelos seus professores para lhe avaliar. Assim, a avaliação deixa de ser um processo unilateral, contemplando o próprio sujeito da aprendizagem.

Estratégias utilizadas para a avaliação

Com relação às estratégias utilizadas pelos professores para a avaliação, é possível constatar que várias foram semelhantes nos ensinos fundamental I e II e médio. O diferencial está na observação das características da faixa etária, considerando-se que as crianças pequenas ainda não têm domínio e/ou autonomia suficiente para realização do proposto. Dentre as estratégias mais citadas, destacam-se: a utilização de formulários, a realização e a postagem de atividades (e/ou envio por fotos), os trabalhos interdisciplinares, a participação dos alunos e as atividades dos encontros *on-line* diários no Google Meet por meio de brincadeiras e atividades lúdicas.

Ainda, no ensino fundamental II e no ensino médio, foram adotados na avaliação: trabalhos em grupo e individual; análise e produção de vídeos; listas de exercícios; elaboração de sínteses e mapas mentais; criação de infográficos; criação de gráficos; criação de mapas digitais; simulação de experimentos; elaboração de questões-desafio; criação de documentários; confecção de *cards*; provas objetivas e discursivas; debates; recursos tecnológicos digitais, tanto para os momentos síncronos quanto para os assíncronos; produção de *fôlder*; e pesquisa em grupos com

posterior apresentação para turma por meio do Google Meet. Os fragmentos a seguir traduzem o olhar do coletivo docente sobre a importância da utilização de vários instrumentos avaliativos:

Acredito que o principal de uma avaliação é propor ao aluno algo que realmente avalie o que ele aprendeu, sendo que ele pode aprender ainda mais nesse processo. O professor ter o olhar de perceber o que desperta o interesse da turma e a partir desse interesse, criar estratégias de avaliação em relação aos conteúdos utilizando a interdisciplinaridade. As provas são importantes, mas também, trabalhos bem elaborados como projeto de pesquisa, são relevantes à aprendizagem. Com certeza, com um bom trabalho significativo, a criança aprenderá de fato o conteúdo. (P31, EFl).

Avaliação envolve um processo de aprendizagem. Não se resume à aplicação de provas, testes, formulários [...], mas sim à possibilidade de educador e de educando dialogarem, de realizarem feedback, e para o professor redirecionar os estudos (se for o caso) [...]. É um processo pedagógico contínuo, complexo e extremamente desafiador. (P65, EFl).

[...] a avaliação de nossos alunos é contínua e não deve ser pautada somente em provas. Nesse tempo de pandemia, através das diferentes propostas de avaliação, percebi que isso é possível e que ocorreu de forma mais natural, mais leve. Ao utilizar as diferentes ferramentas (mapas mentais, história em quadrinho, simulador de experimentos, pesquisas), os estudantes demonstraram que o processo de ensino-aprendizagem foi, em sua maioria, efetivo. (P69, EFl).

Os dados apresentados viabilizam constatar que o ensino remoto exigiu dos professores outras formas de realizar a avaliação, utilizando diferentes estratégias e instrumentos. Libâneo (2013, p. 200) explica que “[...] as provas escritas e outros instrumentos de verificação são meios necessários de obtenção de informação sobre o rendimento dos alunos”. O autor continua esclarecendo que: “A escola, os professores, os alunos e os pais necessitam da comprovação quantitativa e qualitativa dos resultados do ensino e da aprendizagem para analisar e avaliar o trabalho desenvolvido” (LIBÂNEO, 2013, p. 200).

Entretanto, pondera-se que a utilização de estratégias e instrumentos diferenciados não é garantia de que as situações propostas para a avaliação tenham sido adaptadas ao formato do ensino adotado, evitando-se a ênfase exacerbada no conteúdo. No que diz respeito à prova, por exemplo, Moretto (2010, p. 9) esclarece que “[...] não é acabando com a prova escrita ou oral que melhoraremos o processo de avaliação da aprendizagem, mas ressignificando o instrumento e reelaborando-o dentro de uma nova perspectiva pedagógica”.

Igualmente, as dificuldades no acompanhamento individualizado e na realização das observações cotidianas devido ao distanciamento social podem ter comprometido a avaliação do desempenho qualitativo de cada estudante. Agrega-se a isso o fato de que, conforme evidenciaram os professores, nem todos os estudantes foram assíduos nos encontros virtuais e, dentre aqueles que participaram, grande parte permanecia com as câmeras fechadas e pouco interagiu com o professor e/ou colegas.

Dificuldades encontradas para realizar a avaliação no período do ensino remoto

Com relação àqueles professores que mencionaram alguma dificuldade em relação ao processo avaliativo, os aspectos mais recorrentes foram: a busca de diferentes formas para realizar a avaliação; o acompanhamento da aprendizagem, identificando as competências (não)desenvolvidas; a observação direta do desempenho dos alunos, devido ao distanciamento físico e, também, ao fato de nem todos alunos participarem dos encontros virtuais; a interação no momento da avaliação, contribuindo para dirimir possíveis dúvidas; a participação incipiente dos alunos nos encontros virtuais, dificultando a consideração dessa participação como um dos componentes avaliativos; o atraso ou a falta de entrega dos trabalhos propostos (especialmente no ensino fundamental I, pois as crianças dependiam do auxílio de algum familiar ou porque as famílias demoravam para se organizar e enviar as fotos dos trabalhos); a incerteza da aprendizagem devido à dúvida sobre a veracidade das avaliações realizadas (se feitas pelos alunos ou por outra pessoa); a dependência e/ou apoio das famílias, no caso das crianças pequenas; a dificuldade em interagir mais com os alunos; e a interferência de muitas famílias na realização das atividades, priorizando o resultado final e não o processo avaliativo.

Os professores que atuam no ensino fundamental I enfatizam a dificuldade para despertar o interesse das crianças, tanto nas situações de aprendizagem cotidianas quanto naquelas de cunho avaliativo. Se, no ensino presencial, as crianças pequenas necessitam de acompanhamento e da participação dos familiares, no ensino remoto essas ações se tornaram imprescindíveis, conforme transparece nos fragmentos a seguir:

No caso das avaliações dos alunos pequenos, muitos deles fazem com os pais ou pesquisando na internet os formulários, tentamos ao máximo realizar avaliações que os fazem pensar, porém a ferramenta do Google tem suas limitações. Quando pedimos um trabalho mais elaborado e que demanda tempo (da criança e muitas vezes da família), também enfrentamos barreiras. Nesses meses de pandemia, acredito que a avaliação se dê muito mais pelas contribuições dos alunos em aula em relação ao

conteúdo aprendido, às correções, quando a turma consegue realizar um exercício corretamente e responder a tópicos cumprindo as habilidades solicitadas, assim percebemos como foi a aprendizagem. Os formulários também avaliam aqueles que possuem independência e conseguem fazer sozinhos as atividades. (P32, EFI).

A avaliação no período remoto foi mais difícil, pois não tivemos o contato presente com os alunos, dificultando a observação das habilidades que foram desenvolvidas nas atividades, bem como as dificuldades ou facilidades apresentadas por eles durante a realização das atividades propostas. Durante os encontros on-line, as interferências do ambiente familiar, sendo que cada família teve sua rotina, bem como a dependência pelo bom funcionamento da internet dificultaram muitas vezes o contato com os alunos nos encontros pelo Meet. A avaliação é uma observação constante, diária, inteira, infelizmente o modo EAD não nos permitiu ter uma observação detalhada das aprendizagens de cada um. (P55, EFI).

Os fragmentos que se seguem traduzem algumas dificuldades apontadas pelos professores que atuam no ensino fundamental e no ensino médio.

A maior dificuldade foi motivar os alunos a fazerem e entregarem as tarefas (qualitativa/quantitativa), bem como participarem das aulas remotas on-line, afinal a participação do aluno também diz respeito à avaliação. (P20, EFII).

Com as aulas remotas, acompanhar o processo de aprendizagem é mais difícil, e, por conseguinte, o processo de avaliação também. Sabemos que nem todos os alunos que se encontram logados em aula estão realizando as atividades e acompanhando a aula juntamente com o professor e os colegas – não são todos que respondem os questionamentos, que participam dos jogos, que acessam os links enviados pelos professores. Em aula presencial sempre é possível verificar se aquele aluno que está mais quietinho está ou não participando efetivamente da aula. Com atividades remotas, perdemos esse controle. Podemos, é claro, solicitar o envio das atividades, o envio de uma foto, o ligar das câmeras, e o abrir dos microfones, mas daí esbarramos em outras questões que podem muito mais nos distanciar dos alunos do que aproximá-los. (P18, EFII).

Nessa “nova modalidade de ensino”, o principal entrave foi a falta de interação, de diálogo, pois, muitas vezes, o educando não conversava sobre as suas dificuldades. E a aplicação de um formulário nem sempre sinaliza se o aluno internalizou as informações e conseguiu transformá-las em conhecimento. (P66, EM, grifo do professor).

O domínio pessoal de tecnologias e de ferramentas específicas, problemas com a internet, a falta de ambiente apropriado para o trabalho e a mudança na concepção

sobre a avaliação foram também indicados pelos professores. O fragmento a seguir ilustra e contextualiza algumas dessas dificuldades.

A primeira foi a dificuldade em “desenraizar” a concepção tradicional de avaliação: “prova” e nota. A segunda dificuldade foi a não convicção de quem de fato iria realizar a avaliação (poderia ser o próprio ou outra pessoa). A terceira dificuldade foi a falta de comprometimento de alguns educandos com o processo avaliativo, embora alguns tenham sido por motivos de força maior. (P11, EFl e II, grifo do professor).

No fragmento apresentado, fica evidente a necessidade de haver uma desvinculação dos modelos convencionais de avaliação, desenvolvendo formas diferenciadas de avaliar. Apesar de se fazer um recorte na avaliação, é imprescindível retomar que ela está articulada com os processos de ensino e de aprendizagem, conforme traduz o fragmento a seguir:

O ato de avaliar a aprendizagem dos alunos é uma maneira de tornar a forma de ensinar e aprender satisfatória. Sendo assim, o processo de aprender está ligado ao processo de ensinar do professor. Essa avaliação deve ser gradual, contínua e que abranja todas as características de aprendizagem dos alunos. (P40, EFII).

A partir do exposto, nota-se que os professores têm clareza de suas limitações. Apesar de as tecnologias da informação e comunicação fazerem parte do cotidiano, existe uma complexidade quando se trata de utilizá-las no processo educativo. O processo de ensino, aprendizagem e avaliação por meio do ensino remoto requer competências que nem sempre os professores têm desenvolvidas.

Vale destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, art. 32, § 4º) prevê a possibilidade de o ensino a distância ser utilizado “[...] como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. Da mesma forma, a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017b), trata da reforma do ensino médio e dispõe sobre a possibilidade do cumprimento de parte da carga horária total de forma remota (20% no ensino médio regular e 30% no ensino médio noturno). Contudo, parece que somente nessa situação de pandemia e com a adoção do ensino remoto os professores se depararam com a necessidade de utilização das tecnologias de forma mais efetiva e cotidiana.

Há de se considerar que o ensino remoto tem especificidades distintas do ensino presencial. Portanto, requer modos diferenciados de organização, de planejamento, de proposição de situações de aprendizagem e de avaliação. Assim, o professor é desafiado a “[...] mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho, para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2002,

p. 21). Conforme asseveram Tardif e Lessard (2005, p. 14): “O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de sua carreira profissional”. Por isso, a ação docente requer que o profissional da educação esteja sempre em formação continuada.

No entender de Garcia e Garcia (2020, p. 2), “A transição abrupta para práticas emergenciais de ensino remoto impactou o currículo, pois envolveu decisões e adaptações em seus elementos”. Igualmente, “[...] impõe transformações ou adaptações nas práticas de ensino que impactam seus elementos didáticos, tais como a avaliação” (GARCIA; GARCIA, 2020, p. 2). Possivelmente, essa transição está comprometendo a implementação do proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a), no que se refere ao desenvolvimento de competências. Mesmo sendo uma hipótese, o fato de se estar adotando tecnologias não significa o abandono do ensino pautado na mera transmissão de conhecimentos e em práticas avaliativas classificatórias.

Martins e Almeida (2020) chamam a atenção para o fato de que, em algumas escolas, o ensino remoto foi adotado enfatizando-se somente o desenvolvimento de conteúdo. Segundo as autoras, esse tipo de prática educativa “[...] não é um problema do COVID-19”, mas sim um “problema de como muitos de nós temos entendido e praticado o funcionamento das escolas há bastante tempo” (MARTINS; ALMEIDA, 2020, p. 219).

Com base nas reflexões apresentadas, é oportuno trazer à tona a posição de Santos (2020) quando enfatiza que:

O ensino remoto tem deixado suas marcas... para o bem e para o mal. Para o bem porque, em muitos casos, permite encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares emergem em alguns espaços, rotinas de estudo e encontros com a turma são garantidos no contexto da pandemia. Para o mal porque repetem modelos massivos e subutilizam os potenciais da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos. Adoecimentos físicos e mentais já são relatados em rede. Além de causar traumas e reatividade a qualquer educação mediada por tecnologias.

Assim como no presencial, no ensino remoto a avaliação da aprendizagem pode contribuir para o professor (re)pensar e (re)organizar sua prática (PERRENOUD, 1999; SANMARTÍ, 2009), conforme elucida o fragmento que segue:

Avaliar é uma forma de refletir sobre as práticas pedagógicas, buscando assim novas formas de orientação das aprendizagens das crianças. Ela deve acontecer sobre todos os contextos, desde as atividades propostas, os meios em que foram realizadas, o apoio dado a criança, a forma como o professor atende as manifestações e a interação dos educandos,

o material explorado, o espaço e o tempo. E a partir destas e outras observações o professor poderá observar os elementos que estão facilitando ou dificultando a aprendizagem. (P55, EFI).

Para Alarcão (1996, p. 175), a reflexão é “[...] uma forma especializada de pensar”. Assim, o professor reflexivo é considerado “[...] um ser [...] criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (ALARCÃO, 2007, p. 41). Considerando que “[...] o avaliador é, ao mesmo tempo, o responsável direto pelo processo que vai avaliar” (GATTI, 2003, p. 99), a reflexão sobre a própria prática é o que viabilizará a identificação do que deve ser mantido ou reorganizado na ação docente. No entender de Gatti (2003, p. 99):

Isto implica que pensemos a avaliação em sala de aula como uma atividade contínua e integrada às atividades de ensino, algo que é decorrente destas atividades, inerente a elas e a seu serviço.

Sugestões para o aprimoramento da avaliação no ensino remoto

Dentre as sugestões apresentadas para o aprimoramento da avaliação da aprendizagem no ensino remoto, são indicadas: a necessidade de formação continuada para auxiliar na ressignificação da forma de avaliar; a busca de estratégias para aproximação com os alunos, visando ao desenvolvimento de competências; a continuidade e a otimização do uso das tecnologias para a avaliação; o investimento em situações de aprendizagens inter e multidisciplinares; e a mobilização do corpo docente para ações cooperativas, partilha de saberes e experiências. Tais sugestões permitem inferir que existem desafios a serem superados. Conforme asseveram Garcia e Garcia (2020, p. 5), a mudança para o ensino remoto não é

[...] uma mudança simples, baseada na adoção de ferramentas digitais. Trata-se de um avanço complexo, que exige investimento em infraestrutura, formação de professores e mudança cultural na escola – e tudo isso leva tempo. No entanto, a conjugação desses elementos envolve um tempo em conflito com a velocidade de mudança imposta pela pandemia.

Desse ponto de vista, defende-se a formação continuada dos professores como ponto crucial para a superação ou minimização dos desafios que se impõem (IMBERNÓN, 2009). De acordo com Gatti (2016, p. 163):

Preocupações com a melhor qualificação da formação de professores e com suas condições de exercício profissional não são recentes. Porém, hoje, avolumam-se essas preocupações ante o quadro agudo de desigualdades socioculturais que vivemos e ante os desafios que o futuro próximo parece nos colocar.

Por fim, retoma-se que vários dos desafios apontados no decorrer do artigo não estão restritos ao ensino remoto (MARTINS; ALMEIDA, 2020), mas que, de certa forma, reacendem as discussões acerca de concepções e práticas cristalizadas e incompatíveis com as demandas educativas na contemporaneidade (FRANCO, 2012).

É importante destacar, também, que os desafios encontrados na avaliação da aprendizagem, no ensino remoto Lück (2015, p. 34), não foram algo exclusivo do contexto da educação básica. Mesmo não sendo foco deste estudo, vale ressaltar que, na educação superior, tanto os cursos presenciais quanto aqueles ofertados na modalidade a distância tiveram de fazer adequações no formato da avaliação (PASCHOALINO; RAMALHO; QUEIROZ, 2020).

A avaliação da aprendizagem (independentemente do nível de ensino e do formato adotado) sempre requererá aprofundamentos e problematizações teórico-metodológicas, a fim de ser possível (re)construir estratégias que viabilizem diagnosticar, acompanhar e intervir nas (não) aprendizagens dos estudantes e na (re)significação das práticas educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fundamento primordial das reflexões apresentadas no decorrer do artigo é a efetividade do direito à educação de todas as crianças e adolescentes no âmbito da educação básica. Apesar de o estudo ter se direcionado para a realidade de um colégio cujos estudantes são oriundos de famílias de classes sociais distintas da maioria da população brasileira, reitera-se a necessidade de se retomar e denunciar que o direito à educação está sendo negado a milhões de crianças e adolescentes.

Igualmente, partindo-se do pressuposto de que o direito à educação requer a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, há de se considerar também, que o fato de o estudante estar numa instituição de ensino privado não é garantia de que vá aprender e desenvolver competências básicas. Conforme exposto, existe um conjunto de fatores que podem contribuir de forma a potencializar ou se constituir como entrave para que as aprendizagens ocorram, tanto no ensino remoto quanto no presencial. Tendo-se presente o conjunto de dados analisados, é possível constatar que a estrutura física, o acesso aos recursos tecnológicos, a qualificação docente, o planejamento dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação compatíveis com o ensino remoto, o interesse, o envolvimento e a participação dos estudantes e a corresponsabilidade da família são fatores que contribuem para que se efetive o direito à educação.

A realização do estudo possibilitou identificar aspectos como: a) a flexibilidade para se adaptar as demandas do ensino remoto; b) a mudança nas concepções docentes e a busca por estratégias diferenciadas de avaliação; c) a dificuldade da

observação e do acompanhamento individual de cada estudante; d) o atraso ou não da devolução dos trabalhos avaliativos propostos; e e) a necessidade de formação continuada. Esse conjunto de aspectos, de certa forma, interferiu nas práticas avaliativas.

Mediante o exposto, sem querer depositar na pessoa do professor toda a responsabilidade pelo êxito ou não na aprendizagem dos estudantes, mas procurando enaltecer o trabalho docente, reafirma-se que “A sala de aula, do concreto ao virtual, tem e terá sempre na figura do professor aquele que faz a diferença na formação futura desse novo cidadão” (HONORATO; MARCELINO, 2020, p. 213).

A Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, criada pela Unesco em 2019, chama a atenção para o fato de que “Las decisiones que se tomen en este momento en el contexto de la enfermedad por coronavirus (COVID-19) tendrán consecuencias a largo plazo para los futuros de la educación” (UNESCO, 2020, p. 5). Diante disso,

[...] los encargados de la formulación de políticas, los educadores y las comunidades deben adoptar ahora decisiones importantes, que deberán reposar en principios y visiones compartidos de futuros colectivos deseables. (UNESCO, 2020, p. 5).

A Comissão propõe nove ideias a serem consideradas para viabilizar e alavancar a educação: a) o fortalecimento da educação como bem comum; b) a conectividade, o acesso ao conhecimento e à informação como fundamentais para a efetividade do direito à educação; c) a valorização docente; d) a defesa dos direitos da criança e do adolescente e o protagonismo dos estudantes; e) a constituição de espaços diversificados para o ensino e a aprendizagem; f) a disponibilização de tecnologias livres e de código aberto para professores e estudantes; g) a presença de conhecimentos científicos nos planos de estudos; h) a proteção dos investimentos e financiamentos na educação pública, em nível nacional e internacional; e i) o fomento à solidariedade mundial para dirimir as desigualdades sociais.

Por fim, devido à situação de pandemia ser algo recente, ainda são poucos os estudos realizados na área da educação acerca de tal temática. Assim, quando mais estudos forem publicados, será possível aprofundar as discussões sobre a avaliação nesse contexto sobre os demais aspectos relativos à ação educativa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 1996. p. 171-189.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2007.

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1990.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 277833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n. 7, de 7 de abril de 2010*. Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Presidência da República. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. *Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: MEC, 2010b.
- BRASIL. Presidência da República. *Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa mais Educação. Brasília, DF, 2010c.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica*. Brasília: MEC; SEB; Dicei, 2013.
- BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017a.
- BRASIL. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 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, em razão da pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 6, de 19 de maio de 2020*. Guarda religiosa do sábado na pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de junho de 2020*. Reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2020, 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 Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 10, de 16 de junho de 2020*. Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020d.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 11, de 7 de julho de 2020*. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, DF: MEC, 2020e.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 15, de 6 de outubro de 2020*. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: MEC, 2020f.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 16, de 9 de outubro de 2020*. Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP n. 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. Brasília, DF: MEC, 2020g.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 19, de 8 de dezembro de 2020*. Reexame do Parecer CNE/CP n. 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: MEC, 2020h.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 2, de 10 de dezembro de 2020*. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: MEC, 2020i.

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

CARR, Wilfred. *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata, 1996.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, Léopold (org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 85-91.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Informe n. 1: Educação escolar em tempos de pandemia*. São Paulo: FCC; Unesco, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso em: 10 jan. 2021.

GARCIA, Joe; GARCIA, Nicolas Fish. Impactos da pandemia de COVID-19 nas práticas de avaliação da aprendizagem na graduação. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 55, p. 1-14, e18870, out./dez. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 27, p. 97-114, jan./jun. 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, SP, v. 1, n. 2, p. 161-171, abr./jun. 2016.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GRACIANO, Mariângela; HADDAD, Sérgio. Educação em tempos de pandemia. In: STEFANO, Daniela; MENDONÇA, Maria Luísa (org.). *Direitos humanos no Brasil 2020: relatório da rede social da justiça e dos direitos humanos*. São Paulo: Outras Expressões, 2020. p. 205-201. Disponível em: https://www.social.org.br/files/pdf/relatorio_2020.pdf. Acesso em: 28 dez. 2020.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HONORATO, Hercules Guimarães; MARCELINO, Aracy Cristina Kenupp Bastos. A arte de ensinar e a pandemia COVID-19: a visão dos professores. *REDE – Revista Diálogos em Educação*, Anicuns, GO, v. 1, n. 1, p. 208-220, jan./jun. 2020.

HUBERMANN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (Série Cadernos de Gestão).

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberesfazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. *Revista Docência e Ciberultura*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 215-224, maio/jun. 2020.

MARUM, Carla Szazi; CONTI, Diego de Melo; FOSTINONE-NETTO, Luiz; GHOBRIIL, Carlos Nabil; ROMBOLI, Siltón Marcell. Influência da Rede PEA-UNESCO na implantação de programas de

educação para sustentabilidade em escolas parceiras. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 54-73, 2016.

MONTEIRO, Márcio de Oliveira. Avaliação em tempos de pandemia: uma abordagem holística do processo. *Revista Transformar*, Itaperuna, RJ, v. 14, Edição Especial “Covid-19: pesquisa, diálogos transdisciplinares e perspectivas”, p. 6-27, maio/ago. 2020.

MORETTO, Vasco. *Prova: um momento privilegiado e estudo, não um acerto de contas*. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. *O processo de pesquisa: iniciação*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 16 abr. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 10 fev. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Brasília, DF: Unesco, Consed; Ação Educativa, 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em: 6 jan. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. 32ª reunión de la Conferencia General. *Informe: mesa redonda de ministros sobre la calidad de la educación*. Paris: Unesco, 2003. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134972_spa. Acesso em: 5 dez. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília, DF: Unesco, 2016a. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 27 ago. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial*. Brasília, DF: Unesco, 2016b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>. Acesso em: 5 ago. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *Glossário de terminologia curricular*. Brasília, DF: Unesco, 2016c. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059_por. Acesso em: 5 ago. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem*. Brasília, DF: Unesco, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>. Acesso em: 5 dez. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. *La educación en un mundo tras la COVID: nueve ideas para la acción pública*. Paris: Unesco, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa?fbclid=IwAR0e5c-VoMjNLZPzEl7lrcLjgV66zgz1pgrP9sBObBbEToyGCA5zO2sMShGE. Acesso em: 7 jan. 2021.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz; RAMALHO, Mara Lúcia; QUEIROZ, Virgínia Coeli Bueno de. Trabalho docente: o desafio de reinventar a avaliação em tempos de pandemia. *Revista LABOR*, Fortaleza, v. 1, n. 23, p. 113-130, jan./jun. 2020.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANMARTÍ, Neus. *Avaliar para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. *Revista Docência e Cibercultura*, Rio de Janeiro, ago. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 31 dez. 2020.

SANTOS JÚNIOR, Verissimo Barros dos; MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. Educação e COVID-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. *Revista Encantar – Educação, Cultura e Sociedade*, Bom Jesus da Lapa, BA, v. 2, p. 1-15, 2020.

SILVA, Janssen Felipe. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Janssen Felipe; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 7-18.

SZYMANKI, Heloisa (org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VIANNA, Heraldo Marelím. *Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos*. São Paulo: Ibrasa, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelím. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e método*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

RAMOS, Roberto Carlos; SARMENTO, Dirléia Fanfa; MENEGAT, Jardelino. Avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia: concepções e práticas docentes. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 32, e08170, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae.v32.8170>

Recebido em: 23 JANEIRO 2021

Aprovado para publicação em: 28 OUTUBRO 2021



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