

Avaliação da aprendizagem no ensino remoto emergencial: relatos de experiências docentes sobre os desafios desse processo durante a pandemia

Daniella Gualberto Neves¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8327-8144>

Regilson Maciel Borges²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6115-364X>

Resumo

Em função da pandemia de covid-19, noticiada no início de 2020, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi implantado para possibilitar a continuidade dos estudos. Logo, a educação se deparou com vários obstáculos, inclusive, ter que avaliar a aprendizagem remotamente. Assim sendo, este estudo teve como objetivo compreender os desafios de avaliar a aprendizagem vividos por 11 professoras que lecionaram nos anos iniciais do ensino fundamental durante o período de ERE em uma escola pública municipal no Sul de Minas Gerais. Como método, propôs-se a pesquisa qualitativa através de um estudo de caso e os instrumentos utilizados para coletar dados foram questionários e entrevistas semiestruturadas, sendo os materiais obtidos nas entrevistas submetidos à Análise de Conteúdo. Conclui-se, que a maior dificuldade para avaliar as aprendizagens foi devido ao distanciamento social, pois este prejudicou o retorno das atividades, causou incertezas sobre quem resolvia as avaliações enviadas para a casa, e restringiu o contato físico com os alunos e suas famílias.

Palavras-chave: aulas remotas; avaliação da aprendizagem; ensino fundamental; covid-19.

Abstract

Due to the covid-19 pandemic, which was reported at the beginning of 2020, Emergency Remote Education (ERE) was implemented to enable students to continue their studies. As a result, education has faced several obstacles, including having to assess learning remotely. Therefore, this study aimed to understand the challenges of assessing learning experienced by 11 teachers who taught in the early years of elementary school during the ERE period in a municipal public school in the south of Minas Gerais. The method proposed was qualitative research through a case study and the instruments used to collect data were questionnaires and semi-structured interviews, with the material obtained from the interviews being submitted to Content Analysis. It was concluded that the greatest difficulty in assessing learning was due to social distancing, which hindered feedback on activities, caused uncertainty about who would solve the assessments sent home, and restricted physical contact with students and their families.

Keywords: remote classes; learning assessment; elementary school; covid-19.

Citação: NEVES, Daniella Gualberto; BORGES, Regilson Maciel. Avaliação da aprendizagem no ensino remoto emergencial: relatos de experiências docentes sobre os desafios desse processo durante a pandemia. *Revista Estudos Aplicados em Educação*, v. 8, e20239255, 2023. DOI <https://doi.org/10.13037/reae.vol8.e20239255>

¹ Psicóloga. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: daniellagneves@hotmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com pós-doutorado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: regilson.borges@ufla.br



1 Introdução

A avaliação educacional é um campo complexo que inclui a avaliação da aprendizagem, além de outras modalidades de avaliação, como avaliação dos professores, avaliação institucional das escolas, avaliação dos sistemas educativos, avaliação de programas e projetos e a avaliação de políticas (Afonso, 2014). Assim sendo, cabe pontuar, que apesar das diferentes modalidades supracitadas, o interesse desta pesquisa se concentrou em discutir e investigar a avaliação da aprendizagem, que é um dos domínios do vasto campo da avaliação educacional, especificamente no período de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Em relação à avaliação da aprendizagem, Luckesi (2011) aponta que é um recurso pedagógico que está a serviço do professor para orientar o educando a buscar sua autoconstrução mediante aprendizagens bem-sucedidas, assim como subsidiar o educador, caso necessário, em atividades como gestor de ensino, uma vez que essa ferramenta lhe permite saber a eficácia ou não de suas práticas e dos instrumentos pedagógicos utilizados.

Sabe-se, que a avaliação da aprendizagem no contexto escolar faz parte da prática pedagógica docente e apesar de muitas vezes ser usada de maneira equivocada, como instrumento de seleção e classificação, ela deve ocorrer de forma contínua e exercer a função de orientar as aprendizagens dos educandos, contribuindo com o processo formativo e promovendo um ensino de qualidade para todos, sem nenhuma exceção. Contudo, a partir da implantação do ERE como alternativa temporária para a educação, acompanhar e avaliar as aprendizagens dos alunos se tornou um desafio para a maior parte dos professores devido ao distanciamento social imposto pela pandemia, que substituiu aulas presenciais pelo formato *on-line*.

Dessa forma, sendo a avaliação um componente de extrema importância para o processo educativo, realizou-se uma pesquisa com 11 professoras dos anos iniciais de uma escola pública municipal do Sul de Minas Gerais, que lecionaram no período de ensino remoto emergencial, com o objetivo de investigar os desafios de avaliar as aprendizagens dos alunos durante a pandemia. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionários, a fim de traçar o perfil das participantes, e as entrevistas semiestruturadas, que tiveram seus materiais tratados com base nos pressupostos da Análise de Conteúdo. É importante ressaltar que este trabalho constitui-se como um recorte de uma pesquisa maior que buscou compreender os impactos do ensino remoto na educação, incluindo os desafios dos processos avaliativos. Portanto, serão apresentadas duas categorias elaboradas com a técnica da Análise de Conteúdo extraídas desse outro estudo, referentes a esses desafios e experiências docentes de avaliar as aprendizagens no período de aulas remotas.

Ao longo desse estudo, alguns aspectos que constituem o campo da avaliação da aprendizagem foram discutidos por autores de referência nesse assunto que problematizaram esta temática e sustentaram as discussões teóricas aqui elencadas, sendo Cipriano Luckesi, Léa Depresbiteris, Benigna Villas Boas, Jussara Hoffmann, Regina Celia Haydt, Maria Teresa Esteban, Ivo Both, José Carlos Libâneo, Mary Ângela Brandalise, dentre outros. Demais trabalhos recentes sobre os impactos do ERE na educação e nos processos de avaliação da aprendizagem também foram apresentados, trazendo contribuições importantes para essa pesquisa.

2 Avaliação da aprendizagem e ensino remoto: implicações da pandemia da covid-19 na educação brasileira

2.1 Avaliação da aprendizagem: dimensão conceitual

Conforme Hoffmann (2015) a avaliação da aprendizagem é um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um período longo e devem ocorrer em espaços diversos, envolvendo todos os sujeitos da ação educativa de maneira interativa. A autora ressalta que ser avaliador “[...] é conhecer, compreender, acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagem para planejar e ajustar ações pedagógicas favorecedoras a cada um e ao grupo como um todo” (Hoffmann, 2015, p. 3). Acrescenta ainda, que a avaliação não se resume em provas e exercícios, pois estes instrumentos remetem à avaliação classificatória, que exclui e compara os alunos.

De forma convergente, Luckesi (2011) reconhece que a avaliação da aprendizagem é um recurso pedagógico que está a serviço do educador para que este oriente o educando na busca de sua autoconstrução. Além disso, auxilia o professor em sua atividade de ensino, pois permite investigar a eficácia ou não de suas práticas e das ferramentas pedagógicas utilizadas.

Luckesi (2005) aponta um aspecto bastante relevante sobre o ato de avaliar quando explana que ele está a serviço da obtenção do melhor resultado possível, porém, antes de tudo, cabe ao professor acolher a realidade como ela se apresenta, sendo satisfatória ou não. Para o autor, acolher a realidade é o ponto de partida para que se possa realizar qualquer intervenção adequada, pois “avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está; para, então, a partir daí, decidir o que fazer” (Luckesi, 2005, p. 41).

Contudo, o termo avaliar está frequentemente ligado à ideia de fazer provas, exames, atribuir notas, repetir ou passar de ano, conforme sinaliza Haydt (1995). Esta concepção de avaliação é resultado de um modelo pedagógico ultrapassado, mas que ainda é dominante nas instituições escolares. Esta forma de conceber a avaliação, segundo a autora, se restringe a medir a quantidade de informações retidas pelo educando e faz com que a prática avaliativa tenha caráter seletivo e competitivo. Todavia, com as mudanças acerca dos conceitos de educação, a avaliação também passou a ter novas funções sendo descrita como um meio de diagnosticar em que medida os objetivos propostos para o processo de ensino-aprendizagem foram alcançados. “Dessa forma, a avaliação assume uma dimensão orientadora pois permite que o aluno tome consciência de seus avanços e dificuldades, para continuar progredindo na construção do conhecimento” (Haydt, 1995, p. 14).

Ainda, de acordo com Haydt (1995), a forma como a avaliação será realizada é reflexo da atitude do professor frente à sua interação com a classe, assim como sua forma de se relacionar com o aluno. A autora elucida que um professor autoritário e inseguro usa a avaliação como mecanismo de punição para alunos indisciplinados.

Nesse sentido de compreender a avaliação da aprendizagem como prática investigativa, Esteban (2008) ressalta que avaliar é interrogar e interrogar-se pois investigando o processo de ensino e aprendizagem o professor pode redefinir o sentido da prática. A avaliação com finalidade de investigação dá lugar à interrogação constante e se mostra como um instrumento muito importante para educadores comprometidos com uma escola democrática.

Esteban (2013) reforça, ainda, que a avaliação não pretende controlar e classificar o rendimento dos alunos e muito menos classificar o rendimento da professora, mas, sim, promover uma reflexão construída de forma coletiva na sala de aula, na sala de professores, no pátio, no refeitório, na biblioteca e em todos os lugares em que se encontram os sujeitos que

constituem o ambiente escolar, para que realizem juntos um trabalho que promova a ampliação permanente dos conhecimentos.

Para Batista, Both e Frajuca (2021) a avaliação tem como propósito o acompanhamento contínuo dos processos de ensino e aprendizagem e mostra-se como uma prática que exige responsabilidade por parte do professor, certo de que este é responsável por proporcionar um processo avaliativo justo que colabore com a aprendizagem.

Por esta lógica, “a avaliação constitui-se em uma investigação crítica de uma determinada situação concebida de forma contextualizada, a fim de desenvolver-se conforme as necessidades da ação pedagógica planejada” (Both; Brandalise, 2018, p. 808).

Angelo e Cross (1993 *apud* Gatti, 2003) apontam que o professor precisa dispor de estratégias distintas de avaliação que possam ser utilizadas de maneira continuada ao longo das aulas e que tenham o objetivo de fornecer dados frequentes em relação ao desenvolvimento acadêmico de seus educandos. Gatti (2003) acrescenta que, ao receber informações precisas e contínuas acerca das avaliações, o professor pode avaliar a sua própria forma de ensino e, então, redirecionar sua prática para que os alunos tenham um aprendizado significativo.

Na concepção de Libâneo (2017) a avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e não uma etapa isolada, sendo uma atividade complexa que não se reduz à aplicação de provas e à atribuição de notas, mas, uma tarefa necessária e permanente do trabalho docente, já que os resultados obtidos são comparados com os objetivos propostos e permitem que o professor conheça os progressos e dificuldades dos alunos e, assim, faça ajustes necessários em suas práticas de ensino. A avaliação, além de apontar dados sobre a evolução dos alunos, tem como característica fomentar uma reflexão ao professor sobre sua própria ação, pois, ao analisar os resultados do rendimento escolar, é possível ter informações sobre suas práticas pedagógicas.

Em concordância com Libâneo (2017), Depresbiteris (1987) aponta que a avaliação é um tema complexo que carrega uma conotação equivocada por ser associada à ideia de uma nota, o que limita a função avaliativa ao caráter quantitativo. Nesse sentido, a avaliação se expressa como uma ação burocrática que se fundamenta na classificação de alunos através da comparação de desempenhos. Contudo, a avaliação deve se basear em duas funções que estão estritamente relacionadas: informar e orientar. De acordo com a autora, a primeira tem o intuito de informar os alunos, pais e professores sobre as facilidades e dificuldades que surgem ao longo do processo educativo. Já a segunda função, é responsável por orientar os envolvidos nas etapas de ensino acerca de caminhos viáveis que possam gerar melhorias.

Em suma, os conceitos de avaliação da aprendizagem apresentados retratam que avaliar em sala de aula é essencial à educação, sendo uma prática de extrema importância e responsabilidade que não deve ser reduzida em uma prova e muito menos à uma ação isolada, mas ocorrer de forma contínua, por meio de ferramentas diversas que possam oportunizar uma investigação crítica para reorientar o trabalho docente e, assim, contribuir com o processo formativo do aluno.

2.1.1 Avaliação da aprendizagem: finalidade

Até aqui, vimos alguns conceitos acerca da avaliação da aprendizagem, mas tão importante quanto compreender os conceitos é saber qual a finalidade de avaliar. Dessa forma, para Luckesi (2005) a avaliação tem como função diagnosticar a situação da aprendizagem e, a partir disso, redirecionar a prática docente para melhorar o desempenho do aluno. A avaliação diagnóstica é necessária, pois, através dela, o professor realiza uma sondagem acerca das aprendizagens dos alunos, verifica o que pode ser feito diante das dificuldades que surgem ao



longo do percurso educativo e modifica o plano pedagógico caso o processo de aprendizagem não tenha sido positivo.

Outra finalidade da avaliação descrita por Perrenoud (1999) é a de caráter formativo, que deve regular a ação pedagógica e as aprendizagens, ajudando o aluno a aprender e o professor a ensinar. Both e Brandalise (2018) também compreendem que a avaliação formativa permite que o professor reorganize o trabalho pedagógico para então atender às diferenças individuais. Assinalam, ainda, que a avaliação formativa é um processo que exige planejamento por parte dos profissionais envolvidos para que a prática docente seja ajustada conforme às informações coletadas dos educandos.

Os autores Both e Brandalise (2018) acreditam que a avaliação formativa é uma ferramenta que contribui com o desenvolvimento do aluno, pois avalia para a aprendizagem, conduzindo-o a aprender de forma continuada.

Villas Boas (2006), em conformidade com os autores supracitados, aponta para a necessidade de uma avaliação que valorize o educando e a sua aprendizagem direcionando o processo educativo à inclusão. Para a autora, a avaliação formativa viabiliza a aprendizagem do aluno e do professor e caminha contra o modelo autoritário, seletivo e excludente.

Segundo Both (2012), a avaliação de caráter formativo possui sentidos diversos e é um requisito fundamental nos contextos educacionais por contribuir com o desenvolvimento integral do ser humano.

A avaliação faz o aluno repensar a sua aprendizagem. Assimilar conhecimentos não constitui, simplesmente, tarefa mecânica de tomar posse de novas ideias que facilitem a aprendizagem [...] (Both, 2012, p. 69).

Nesse sentido, Hoffmann (1994) direciona para uma avaliação que atenda essa perspectiva, chamada pela autora de mediadora, que se opõe à conduta classificatória e conservadora, mas a favor de um modelo baseado no diálogo, na reflexão sobre a tarefa docente e em práticas que condizem com a realidade do aluno.

Por fim, temos a avaliação somativa que, segundo Andriola e Araújo (2018), é usada para verificar a aprendizagem ao fim de uma etapa de formação. A vantagem dessa modalidade de avaliação é que ao ser aplicada no final de um processo, ela gera informações sobre o aprendizado revelando se os objetivos educacionais foram alcançados. De acordo com Santos (2020) a avaliação somativa se interessa em sintetizar o que o aluno aprendeu ou não, no momento final de um ciclo de aprendizagem.

Acerca das finalidades da avaliação, foram apresentadas três: a diagnóstica, que oferece dados sobre os conhecimentos prévios dos alunos; a formativa, que é uma prática interativa que acontece dia a dia no cotidiano da sala de aula possibilitando uma reflexão que, transformada em ação, contribui com o desenvolvimento de estratégias que promovam as aprendizagens; e a somativa, que classifica os alunos por níveis de aproveitamento apontando as próximas etapas de ensino.

2.2 Os impactos do ERE na educação e nos processos de avaliação da aprendizagem

Com a chegada da pandemia e a necessidade de adotar um sistema de ensino remoto, muitas situações-problema próprias do contexto educacional ficaram ainda mais evidentes, emergindo dificuldades na maior parte das instituições brasileiras, em especial nas que compõem a rede pública de ensino.

Os impactos da pandemia podem ser observados através de uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (2020) apontando que no Brasil, 81,9% dos alunos da Educação

Básica deixaram de frequentar as escolas após o aumento significativo da doença, representando cerca de 39 milhões de pessoas.

Diante das medidas sanitárias impostas e da necessidade de flexibilizar os sistemas de ensino por meio de novos projetos adaptados à situação pandêmica, muitos fatores se tornaram ainda mais evidentes, sendo um deles a desigualdade, que já ocupava lugar expressivo na sociedade brasileira. Desde que a pandemia se instalou afetando diversos campos, inclusive o da educação, o uso de tecnologias foi uma alternativa que possibilitou dar sequência aos conteúdos curriculares, mas esse novo cenário evidenciou a realidade heterogênea de muitos estudantes brasileiros. É o que aponta uma pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizada no final de 2019, revelando que 4,3 milhões desses estudantes não tinham acesso à internet, e os motivos iam desde a falta de dinheiro para adquirir um aparelho ou contratar o serviço, até a indisponibilidade de sinal nas regiões em que viviam (IBGE, 2021).

Stevanim (2020) acrescenta que a exclusão digital inviabiliza a adoção de medidas, como as aulas remotas e as avaliações por meio da internet. O autor chama a atenção para um ponto de vista muito importante quando menciona que a pandemia não trouxe desafios para o ensino somente pela falta de acesso à tecnologia, mas por impossibilitar que a escola coloque em prática o seu papel de fomentar um espaço de interação e desenvolvimento.

No que se refere aos relacionamentos que o âmbito escolar viabiliza, Morales (1999) destaca que a maneira como se dá a relação professor e aluno pode refletir de forma positiva no aprendizado e na satisfação profissional. O autor reforça que o objetivo do professor é ajudar o aluno em seu aprendizado e o modo de se relacionar, estabelecido em sala de aula, é determinante para conseguir alcançar esse propósito.

Compreende-se, então, que o ambiente escolar se torna um instrumento que vai muito mais além de ensinar a ler e a escrever, mas promove a socialização, habilidade importante para o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, Nóvoa (2020) destaca o valor do ambiente que a escola proporciona e sua importância para os processos de aprendizagens.

[...] a escola é física, é indispensável para os alunos, é indispensável porque aqui se estabelece um vínculo pedagógico, é aqui que estabelece o vínculo entre o mestre e o aluno, é aqui que se estabelece uma relação humana, é aqui que estabelece o espaço de vida, de convívio, de convivialidade, de relação humana sem o qual não há educação. Esqueçam todas as ilusões, todas as miragens que nos poderiam levar a transformar a educação num ato digital ou num ato a distância. Isso não existe! A escola é central e os professores são centrais [...]" (Nóvoa, 2020, *online*).

As desigualdades se manifestam também nas relações familiares, ou seja, muitos estudantes são amparados em casa por pais/responsáveis em relação às atividades pedagógicas, mas outros ficam à margem desse suporte. Para Stevanim (2020), a falta de apoio por parte dos pais e responsáveis se dá pelo fato de que, muitas vezes, estes não tiveram o direito à educação garantido ou porque vivenciaram o aumento significativo da carga horária de trabalho.

Mesmo adotando estratégias como o ensino remoto, dentre outras, que tiveram como objetivo minimizar os prejuízos do processo de escolarização, a condição crítica causada pelo avanço da contaminação afetou não só os alunos, mas também os professores que precisaram adaptar suas práticas pedagógicas para o contexto virtual. Sendo assim, os métodos usados presencialmente foram reinventados para que o conhecimento fosse promovido mesmo à distância.

Com as aulas *on-line*, os docentes, de acordo com Cordeiro (2020), enfrentaram desafios que não eram vistos nos encontros presenciais, como a queda no comprometimento dos alunos e os problemas relacionados à conexão da internet. Desse modo, os professores que possuíam

pouca ou nenhuma habilidade quanto ao uso de ferramentas tecnológicas, precisaram planejar suas aulas e adaptá-las para que ocorressem através de uma tela, gerando preocupação acerca de questões técnicas e de como os alunos iriam acessar os conteúdos em casa, visto que muitos não dispunham de tecnologias. Nesse contexto, a formação de professores ganha uma relevância ainda maior e exige, segundo Moreira, Henriques e Barros (2020), uma política ativa que se comprometa a construir processos educativos para desenvolver a qualificação profissional. Os autores afirmam que é diante do cenário de necessidade da docência *on-line* que devem ser definidas políticas e programas de formação para todos que trabalham com o ensino, a fim de capacitá-los para uma educação digital.

Em conformidade, Souza, A. *et al.* (2021) ressaltam, em relação à docência *on-line*, que não basta que o professor possua ferramentas para atuar nessa modalidade, é preciso que ele saiba usá-la e, por isso, é fundamental investir em formação docente para que o educador aprenda não só a lidar com os recursos tecnológicos, mas a se comunicar e interagir através deles, para assim promover aprendizagens.

Outra situação que já existia e ficou ainda mais evidente no período de ERE foi a precarização do trabalho docente, que é fruto, muitas vezes, da desvalorização da educação brasileira. Moura *et al.* (2019) afirmam que as condições de trabalho são aspectos importantes para que o professor possa favorecer a aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, se desenvolver profissionalmente. À vista disso, Ferreira, Ferraz e Ferraz (2021) mencionam que com o avanço da pandemia emergiram novas formas de precarização da prática docente, como o aumento da carga horária, o aumento das despesas para atuação em *home office*, o congelamento dos salários, a imposição do ensino remoto e as situações difíceis que vieram junto com esse novo formato de ensino.

Segundo Marques (2021), os professores, frente a este contexto de emergência, vivenciaram uma precarização do seu trabalho, derivada principalmente da falta de diálogo, de planejamento e de um projeto que considere as particularidades de cada professor, visto que cada um exerce sua prática em realidades diversas.

É fato que o ERE impôs longas jornadas de trabalho e colocou o professor diante de vários desafios que envolveram situações de pressão e muita responsabilidade. Contribuindo com esta discussão, Pontes e Rostas (2020) comentam que com o avanço da pandemia os professores ganharam muitas atribuições, precisando se organizar e se adaptar, em pouco tempo, às novas atividades educativas.

[...] foi dada a atribuição de inteirar-se a ferramentas online e adequar-se ao ensino remoto, dando-lhe, inclusive, a responsabilidade de despertar o interesse dos estudantes, mesmo diante de todas as incertezas no âmbito das questões sanitárias. Além de precisar adaptar o conteúdo e as rotinas para um modelo diferente do habitual, vivenciando inclusive experiências pedagógicas síncronas e assíncronas e estar disponível para participar de conferências virtuais em horários díspares ao seu trabalho presencial [...] (Pontes; Rostas, 2020 p. 279).

Diante do exposto, vimos que a situação causada pela pandemia e a implantação do ERE fez emergir muitos obstáculos que afetaram negativamente o cenário educacional, social e as práticas docentes. Em relação a essas práticas, o contexto de aulas remotas provocou inúmeras modificações e adaptações, principalmente nos formatos de avaliar a aprendizagem, que precisaram ocorrer digitalmente.

Sendo assim, como parte dos componentes que integram o processo educativo, a avaliação da aprendizagem, que é concebida como um procedimento de extrema relevância, precisou buscar novas referências diante do ERE.

A temática da avaliação é complexa e exigiu atenção redobrada no período de pandemia, visto que esta prática deve ocorrer de maneira processual a fim de acompanhar a evolução da aprendizagem dos alunos no cotidiano da sala de aula, mas se tornou inviável diante das medidas de restrição, como o distanciamento social.

De acordo com Oliveira e Souza (2020), nas aulas presenciais, o professor tem mais capacidade de identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos e, assim, construir estratégias para resolvê-las. Com isso, o processo de assimilação dos conteúdos é melhor, o que aumenta as chances do estudante de obter resultados satisfatórios nos processos avaliativos.

Garcia e Garcia (2020) relatam que a avaliação da aprendizagem no contexto de educação *on-line* deve indicar se o aluno está preparado para um novo conteúdo e fornecer a ele o retorno sobre seu nível de aprendizagem, já que não se trata apenas de aplicar um procedimento de avaliação com a finalidade somente de registrar uma nota no sistema.

Mas, conforme Alves e Cabral (2020), a ideia de tentar aplicar no ERE os modelos de avaliação empregados presencialmente é inviável, pois estas metodologias não conseguem acompanhar e auxiliar os alunos nesse novo contexto de ensino. Os autores discutem a necessidade de focar em avaliações que, ao contrário de classificar, construam aprendizagens significativas que sejam essenciais para a vida dos educandos. Logo, vemos que os autores valorizam a prática da avaliação formativa durante o período de ensino remoto e reforçam que é preciso esquecer a função seletiva e segregadora da escola praticada a fim de selecionar os “melhores”, e pontuam, que neste momento crítico de pandemia não devemos contribuir ainda mais com esta função excludente.

De acordo com Queiroz-Neto *et al.* (2022), a avaliação formativa torna-se uma estratégia viável no contexto de ensino remoto, visto que foca no processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva de continuidade e não como produto final e salientam que o sentido dessa avaliação não é medir o quanto foi aprendido pelo aluno, mas sim, sua evolução por meio de um parâmetro qualitativo.

Isso aponta para o que está disposto na Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), especificamente no artigo 24, em que a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno é priorizada, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (BRASIL, 1996). Desse modo, a LDB estabelece uma prática avaliativa que se preocupa com o desenvolvimento e com a investigação da aprendizagem e não apenas com os resultados.

Outro estudo que sinaliza a avaliação formativa como uma possibilidade no ensino remoto é o de França-Carvalho *et al.* (2021), em que descreve que este formato de avaliar tem composto as práticas docentes como forma de receber um *feedback* a respeito das aprendizagens dos alunos. A pesquisa revelou que os professores compreendem a avaliação formativa como uma ação reflexiva e reguladora responsável pelo acompanhamento e orientação das aprendizagens, principalmente no ERE.

Nesse sentido, Both *et al.* (2021) enfatizam que em tempos de quarentena a avaliação formativa se apresenta como uma alternativa viável para extrair informações pedagógicas que favoreçam a formação do aluno no período de pandemia, servindo para fundamentar estratégias que possam agregar às práticas pedagógicas no fim do período pandêmico. Os autores ainda discorrem sobre algumas particularidades que devem ser levadas em consideração ao avaliar a distância, como ocorreu durante o ensino remoto, sendo elas: comunicação precisa com os educandos, agilidade ao encaminhar os procedimentos avaliativos e escolha de instrumentos que orientem de maneira significativa as aprendizagens.

Frente ao exposto, é notório que a situação causada pela pandemia contribuiu com um cenário de instabilidades no campo da educação, fazendo com que as dificuldades existentes nessa área, fossem acentuadas. Situações como evasão escolar, exclusão digital, ausência do espaço escolar e da presença física do professor, desigualdades familiares, falta de capacitação



profissional para aulas por meio das tecnologias, precarização do trabalho docente, bem como os desafios de adaptar práticas pedagógicas para o modelo de ensino remoto, sendo uma delas a avaliação da aprendizagem, são alguns dos aspectos que revelam os impactos sofridos pela educação brasileira nesse período.

Com relação à avaliação da aprendizagem, as modificações ocasionadas pela pandemia obrigaram os professores a reorganizarem o ensino, ressignificarem o conceito de avaliar e buscarem diversas estratégias que pudessem acompanhar as aprendizagens dos alunos. Para isso, as tecnologias foram um recurso imprescindível, porém desafiador, por fragilizar os processos avaliativos, principalmente dentro de um sistema que não estava preparado para fazê-lo remotamente.

Por fim, é importante compreender a avaliação como uma prática de extrema importância para o percurso escolar e saber definir os objetivos que se pretende alcançar por meio dessa ferramenta, com o intuito de gerar não só aprendizagens significativas quanto aos conteúdos propostos, mas também desenvolver nos alunos competências e habilidades para a vida.

3 Metodologia

3.1 Procedimentos e análise dos dados

Antes da aplicação de qualquer instrumento para coleta de dados, a proposta desse estudo foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COEP) a fim de receber aprovação para a realização do mesmo. Mas, para isso, foi necessário contato com a instituição (campo de estudo) para expor os objetivos da pesquisa e, então, obter liberação por parte da mesma através do Requerimento de Autorização de Coleta para Pesquisa com Seres Humanos, que foi assinado pela direção escolar. Logo, o projeto e os documentos obrigatórios foram encaminhados ao COEP, por meio da Plataforma Brasil, sendo então aprovados sob o nº de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE 58497622.3.0000.5148. Esse processo é primordial para garantir a integridade, a dignidade e a autonomia dos sujeitos participantes, bem como assegurar outros aspectos que estão dispostos na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (Brasil, 2012) que estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos.

Em seguida, as professoras receberam um convite para participarem da pesquisa, formalizado através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo o objetivo desse termo fornecer informações detalhadas do estudo para que pudessem tomar uma decisão autônoma quanto à participação. Durante as etapas de coleta de dados as participantes foram respeitadas no que tange à confidencialidade dos dados fornecidos, bem como notificadas que as informações prestadas seriam usadas exclusivamente para fins previstos no TCLE.

Quanto ao método empregado, realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo por meio de um estudo de caso e o objetivo foi investigar as concepções de onze (11) professoras, que lecionaram nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) durante o ERE em uma escola da rede pública localizada no Sul de Minas Gerais, sobre os desafios de avaliar as aprendizagens nesse período. A escolha da instituição se deu pelo interesse em pesquisar o processo de avaliação durante o ensino remoto no ensino fundamental, de modo que, no município, tal escola é a única que oferta esse nível de educação. Assim, considerou-se importante esse campo de pesquisa pela possibilidade de oportunizar reflexões críticas às participantes sobre os recursos avaliativos utilizados durante a pandemia, fomentar a produção de novos saberes que possam aperfeiçoar a atuação docente e conseqüentemente o processo de



ensino-aprendizagem, além de contribuir com a comunidade escolar, unindo o conhecimento científico com as práticas profissionais para promover uma educação de qualidade.

A coleta de dados ocorreu nos meses de setembro e outubro de 2021. Os instrumentos utilizados foram questionários, para traçar o perfil sociodemográfico das participantes, e entrevistas semiestruturadas (com roteiro pré-estabelecido), gravadas em áudio por meio de *smartphone*, utilizadas para coletar os dados acerca das experiências de avaliar no ensino remoto sendo seus materiais submetidos à técnica da Análise de Conteúdo (AC).

Primeiramente, foram entregues os questionários para que as professoras pudessem respondê-los no local e horário que fossem mais confortáveis e apropriados para elas. Logo depois, as entrevistas foram agendadas e ocorreram nas salas de aulas de cada professora em situações denominadas por elas como “janela”, ou seja, momentos em que os alunos estavam participando de atividades extraclasse.

Os questionários foram empregados como método para recolher dados e se baseou na estruturação de um formulário elaborado e normalizado de forma prévia (Rodríguez *et al.*, 1999 apud Meirinhos; Osório, 2010). Já, a entrevista é um instrumento de pesquisa indicado para coletar informações podendo ser aplicada como procedimento único ou auxiliar (Bogdan; Biklen, 2006), e tem como foco um tipo de dado específico: a versão de um determinado fato (Manzini, 2006 apud Manzini, 2012).

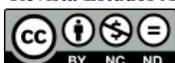
Quanto à Análise de Conteúdo, esta “[...] aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]” (Bardin, 1977, p. 38).

Assim sendo, com o material coletado nas entrevistas (roteiro com 8 perguntas) transcrito na íntegra, deu-se início à aplicação da técnica da Análise de Conteúdo, ou seja, primeiramente foi realizado o processo de codificação dos dados, que, conforme Bardin (1977) significa tratar as informações brutas do texto de modo a recortar e agregar aspectos que irão permitir a representação do conteúdo ou da sua expressão, a fim de esclarecer ao analista sobre características do texto analisado. A codificação temática foi então escolhida como base de análise deste estudo, uma vez que Bardin (1977) aponta que o tema é geralmente usado como unidade de registro para investigar motivações das opiniões, dos valores, das atitudes, das crenças, dentre outras situações. Após a codificação, passamos para a categorização dos conteúdos, que consiste em classificar elementos de um conjunto e agrupá-los de acordo com as características comuns (Bardin, 1977) e o critério de categorização utilizado neste estudo é denominado semântico, ou seja, por temas, como já foi dito. Frente a esse critério, os conteúdos similares dos textos foram reunidos a partir de suas ocorrências formando grupos, e esses grupos criados receberam um tema que representa a ideia central das mensagens, ou seja, o título de cada uma das duas categorias elaboradas a partir das análises retrata as concepções das professoras sobre as experiências da avaliação da aprendizagem no ensino remoto.

Desse modo, as categorias mencionadas foram intituladas: 1) A avaliação formativa como instrumento da prática docente e a tecnologia como recurso para avaliar a aprendizagem no ERE; e 2) O distanciamento social como desafio para avaliar as aprendizagens.

Logo, a partir da categorização foi possível fazer inferências sobre o conteúdo analisado, pois conforme Franco (2005), produzir inferências é a razão da análise de conteúdo, de modo que inferir, aqui, é comparar os dados obtidos com pressupostos teóricos de diversas concepções. Então, as categorias construídas e os debates com outros estudos da área serão apresentados na seção de resultados e discussões.

3.2 Campo de estudo e caracterização das participantes



O campo de investigação a que se propôs esta pesquisa foi uma escola municipal localizada em uma cidade no Sul de Minas Gerais - com uma população de aproximadamente 4 mil habitantes - sendo a única responsável pela oferta do ensino fundamental (1° ao 5° ano). No ano de 2020, estiveram matriculadas nessa instituição 210 crianças, e em 2021 o total foi de 224, sendo esses os anos em que ocorreu o ensino remoto, período de atuação também das participantes deste estudo.

Quanto à caracterização das participantes deste estudo, onze (11) professoras, as informações sociodemográficas coletadas por meio de questionário dizem respeito à faixa etária, tempo de atuação no ensino fundamental, tempo de atuação no ensino remoto, formação acadêmica inicial e pós-graduação.

Em relação à faixa etária verificou-se que 55%, ou seja, a maioria das professoras que atuou no período de ensino remoto emergencial na escola que se configurou como campo de pesquisa, tem entre 41 e 51 anos de idade. A outra parte se divide em 27% que possuem entre 51 ou mais, e 18% que têm entre 31 a 40 anos de idade.

Acerca do tempo que essas professoras atuam no ensino fundamental, 91% têm mais de oito anos de experiência nesse nível de educação e 9% têm de 6 a 8 anos de experiência.

Quanto ao tempo em que as professoras atuaram no ensino remoto emergencial, 73% delas lecionaram nesse período por 1 ano e meio, sendo contabilizados os anos de 2020 e aproximadamente meados de 2021, que foi quando as aulas presenciais retornaram com rodízios dos alunos. Já, 27% das respondentes trabalharam por 6 meses.

No que diz respeito à formação acadêmica inicial, os dados apontaram que 37% dessas profissionais possuem somente Pedagogia, 18% possuem Normal Superior e Pedagogia e outros 18% Normal Superior. As demais se dividem em Licenciatura em Química e Pedagogia 9%, Habilitação Profissional Plena de Magistério de 1° Grau e Licenciatura em Ciências 9%, e Normal Superior e Docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais 9%.

4 Resultados e discussão

Esta seção apresenta de forma detalhada as 2 categorias supracitadas, objetivando interpretá-las, além de agregar significado às descobertas e fomentar discussões em relação a outros estudos. Com a finalidade de expor algumas falas das entrevistadas foram utilizados os códigos P1, P2, P3 e, assim, sucessivamente. Cabe pontuar que a letra “P” presente no código significa professora, e que essa escolha tem como intuito preservar o anonimato das participantes, requisito ético previamente assegurado.

4.1 A avaliação formativa como instrumento da prática docente e a tecnologia como recurso para avaliar a aprendizagem no ERE

A primeira categoria denominada de “a avaliação formativa como instrumento da prática docente e a tecnologia como recurso para avaliar a aprendizagem no ERE” foi elaborada com base em um bloco de 4 perguntas, sendo: 1) O que você entende por avaliação da aprendizagem? 2) Você considera a avaliação da aprendizagem um processo importante? Por quê? 3) Quais procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem você utilizava antes do período de ERE? 4) E durante o ERE quais procedimentos e instrumentos de avaliação você utilizou? E qual foi a finalidade?

Como veremos adiante, a prática de avaliar a aprendizagem, utilizada pelas professoras, aparentemente tem caráter formativo, e a tecnologia foi o recurso que permitiu que as avaliações acontecessem de maneira remota.

Acerca de como as professoras compreendem a prática avaliativa, algumas falas são retratadas a seguir:

“A gente tem várias formas de avaliar o aluno né, não é só com é a prova em si né, você avalia assim nas participações, trabalhos que eles fazem né, as experiências que eles trazem de casa pra cá, tudo isso é avaliado, não só com prova escrita.” (P2)

“Essa avaliação ela acontece todo dia, toda hora. Então você tá avaliando o aluno em todos os aspectos, na questão do comportamento, na aprendizagem, é o retorno que ele te dá, é uma fala dele com você, então essa avaliação ela é contínua. [...] e infeliz de quem pensa que a avaliação é só no papel.” (P5)

Com base nos trechos apresentados acima, foi possível inferir que as professoras têm uma concepção de avaliação formativa, sendo um processo que acompanha o desenvolvimento do aluno no dia a dia, não considerando a avaliação da aprendizagem como uma ação pontual, como, por exemplo, uma só prova ou atividade. Essa finalidade de avaliar está relacionada com as ideias preconizadas por Libâneo (2017), pois o autor salienta essa avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e não uma ação isolada que se resume à aplicação de provas e atribuições de notas, mas um instrumento permanente do trabalho docente, para que este possa conhecer os progressos e as dificuldades dos alunos e, a partir disso, realizar mudanças em suas práticas de ensino.

Depresbiteris (1987) destaca que a avaliação carrega uma conotação equivocada por ser na maioria das vezes associada à ideia de uma nota, o que restringe a função avaliativa ao caráter quantitativo. À vista disso, a avaliação acaba sendo empregada como uma ação burocrática que se fundamenta na classificação dos alunos mediante a comparação de desempenhos. Haydt (1995) também traz contribuições a essa discussão, apontando que o termo avaliar é frequentemente ligado à ideia de fazer provas, exames, atribuir notas, repetir ou passar de ano, sendo essa compreensão de avaliação o resultado de um modelo pedagógico antiquado, mas predominante nas instituições escolares. Essa maneira de ver a avaliação, de acordo com a autora, se limita a medir a quantidade de informações retidas pelo aluno e faz com que a prática avaliativa tenha caráter seletivo e competitivo.

Em sequência, as professoras foram indagadas se consideram a avaliação um processo importante e o porquê, e todas foram unânimes em dizer que reconhecem a avaliação como um aspecto relevante para “saber o conhecimento que a criança tem de mundo” (P4); “para ver a evolução da criança” (P5); “para ver se o aluno tá desenvolvendo” (P6), “para saber o que a criança está assimilando” (P2); “pra ver se a minha metodologia, o jeito que eu estou ensinando, eles estão aprendendo” (P11); “esse processo de avaliação que vai determinar o meu passo seguinte né, se eu vou poder avançar ou se eu vou ter que recuar né, dentro da aprendizagem” (P1). Vale mencionar que todas as professoras evidenciaram que concebem a avaliação como um processo importante, desde que compreendida como uma prática diária.

Em relação às práticas avaliativas utilizadas antes do período de ensino remoto, as professoras relataram que avaliavam mediante provas mensais e bimestrais, mas reforçaram novamente que a avaliação era um processo diário, que acontecia por meio de acompanhamento do material do aluno, atividades em sala de aula, atividades “para casa”, trabalhos, participação em sala, pontualidade nas aulas, assiduidade, atividades em sala realizadas no quadro, entrega em dia das atividades, atividades orais de leitura e conversas em sala de aula.

Acerca do uso da tecnologia como recurso de avaliação da aprendizagem no ERE, essa informação resultou da pergunta que explorou quais foram os procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados no período remoto. Como veremos abaixo, nas falas de algumas entrevistadas, os materiais impressos também foram disponibilizados com fins avaliativos, mas a tecnologia se tornou um recurso essencial para mediar esses processos.

“Durante o ensino remoto foi trabalhado com aulas on-line, as atividades enviadas e o que a gente recebia, que era o retorno dos alunos. [...] Tanto pelo WhatsApp quanto pela aula on-line onde a gente também já pedia as atividades.” (P3)

“Bom, como a avaliação ficou muito restrita foi avaliado essa interação com a família e o retorno que a família nos dava sobre as tarefas...se as tarefas foram cumpridas ou não e através de conversas, de entrevistas com os pais. [...] pelo WhatsApp, pelo telefone através de chamada de vídeo.” (P10)

Esses relatos mostram que o processo de avaliação da aprendizagem durante o ERE ocorreu tanto por atividades impressas quanto por aplicativos, mas foram esses recursos tecnológicos a ponte principal que permitiu que as professoras acompanhassem o desenvolvimento dos alunos remotamente. Assim como descrito anteriormente, os alunos eram avaliados durante as aulas *on-line*, por intermédio das atividades impressas, que eram entregues e logo retornavam por meio de fotos para o *WhatsApp* das professoras, pelo *Google Meet*, *Google Forms* e por videochamadas no *WhatsApp*.

Esses achados se assemelham com os apresentados nas pesquisas de Olímpio *et al.* (2021), Engue e Freitas (2020), Santos (2020), Andrade (2021), Dantas da Silva, Costa e Moreira de Souza Corrêa (2021), Lima, Pinheiro e Abreu (2021) e Pinto (2021), que também investigaram sobre a avaliação no ERE, apontando que muitos docentes fizeram uso desses mesmos recursos para avaliar as aprendizagens dos alunos nesse período de isolamento.

É possível observar, então, que a tecnologia se tornou uma alternativa imprescindível para que a educação continuasse sendo garantida e os processos avaliativos pudessem ocorrer. Mesmo com desafios para avaliar, as professoras buscaram usar recursos diversificados que forneciam informações acerca das aprendizagens dos alunos, e prezaram pela avaliação de caráter formativo, o que corrobora com as concepções que elas possuem a respeito da prática de avaliação.

Nesse sentido, a literatura aponta que “a avaliação formativa é, possivelmente, a que melhores saídas pedagógicas oferece em tempos de pandemia sanitária, visto a sua flexibilidade metodológica e técnica de grande performance” (Both *et al.* 2021, p. 78474). Em consonância, Queiroz-Neto *et al.* (2022) também discutem que a avaliação formativa se mostrou como uma boa estratégia no contexto de ensino remoto, pois teve como foco o processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva de continuidade, e, não, como produto final, salientando que a finalidade dessa avaliação não é medir o quanto foi aprendido pelo aluno, mas seu progresso por meio do parâmetro qualitativo.

Outro ponto importante, é que as professoras usaram as tecnologias, mas também os materiais impressos, pressupondo as limitações tecnológicas para acesso às aprendizagens por parte dos alunos, considerando assim, as dimensões sociais em que esses sujeitos se encontravam. Esse fator se torna importante visto a “necessidade de se garantir equidade nas políticas de substituição da educação presencial pela educação mediada por tecnologias digitais” (ARRUDA, 2020, p. 268). Assim sendo, a escola, mesmo diante de difíceis condições sociais pré-existentes agravadas pelo contexto de pandemia, se mostrou inclusiva.

4.2 O distanciamento social como desafio para avaliar as aprendizagens

A segunda categoria denominada “o distanciamento social como desafio para avaliar as aprendizagens” foi elaborada com base em outro bloco de 4 perguntas, sendo: 1) Foi um desafio avaliar a aprendizagem dos alunos no ERE? Por quê? O que foi mais difícil em relação à avaliação nesse período? 2) Foi possível avaliar a aprendizagem dos alunos de maneira eficaz no ERE? Por quê? 3) Após o processo de avaliação da aprendizagem durante o ERE quais eram

as estratégias adotadas em relação aos alunos, principalmente àqueles que apresentavam baixo rendimento? 4) Sobre o *feedback*, você conseguiu dar esse retorno sobre os resultados das avaliações? Se não, por quê? Se sim, como foi?

Ao serem questionadas se teria sido um desafio avaliar na pandemia, as professoras afirmam que sim. Algumas falas são explicitadas a seguir:

“Muito, muito! Por que a gente não sabia se estava sendo justa ou não, por que nas avaliações impressas por exemplo, vinham avaliações perfeitas que às vezes o menino estava em aula particular e a professora fazia né. Então a gente nunca sabia se a gente tava sendo justa né...a gente dava nota máxima por que ele apresentou tudo feito, mas a gente não sabe se tava sendo justo dar nota. Então assim... a gente sempre ficava com um ponto de interrogação né, será que é isso aqui mesmo? Será que ele assimilou isso tudo? [...]” (P4)

“A questão do retorno, porque a gente não tinha, então você ficava de braços cruzados e de mãos atadas porque como que eu vou avaliar se eu não tenho retorno né.” (P5)

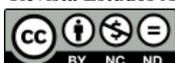
“A distância, a falta de contato com aluno e a incerteza né se eles estavam aprendendo, e se eles estavam fazendo né, a maior dificuldade eu acho que foi essa. (P8)

Como podemos observar, a maior dificuldade, relatada pelas professoras, para avaliar a aprendizagem dos alunos no ERE deu-se em decorrência do distanciamento social ocasionado pelo fechamento das escolas, medida adotada como uma das mais importantes para conter o avanço da pandemia. O ensino remoto não era uma modalidade de educação, mas, devido à emergência sanitária instaurada no país e no mundo, acabou sendo a alternativa para promover a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem que haviam sido pensados para atender o currículo de uma educação presencial. Sendo assim, a avaliação na educação básica, que também ocorria presencialmente, se viu em um contexto de crise e tomou um novo formato, o remoto. Através dos relatos, vemos que a ausência de um retorno sobre as aprendizagens, a questão da incerteza de quem havia realizado as atividades avaliativas e a falta do contato físico com o aluno causaram prejuízos ao processo avaliativo.

A ausência do *feedback* sobre as aprendizagens, tanto para os pais/responsáveis quanto para os professores, também foi um aspecto desafiador. O trabalho de Santos (2020) menciona a dificuldade, durante a pandemia, em informar as famílias acerca das aprendizagens e expressa a importância dessa conduta se tornar uma ferramenta indispensável para a prática pedagógica. Já a informação a respeito da incerteza dos professores sobre quem realizava as atividades, isto é, se de fato eram os alunos que realizavam as tarefas, aparece no estudo de Silvino (2021), que coletou relatos de professores e um desses profissionais manifestou o seguinte questionamento: “Como então possibilitar que os alunos avancem na aprendizagem, se não há um diagnóstico com fontes confiáveis para possíveis ajustes no processo? ”

Logo depois, foi perguntado se havia sido possível avaliar as aprendizagens dos alunos de maneira eficaz durante o ERE e quase todas as professoras responderam que não, devido à falta de acesso à internet e aos aparelhos eletrônicos por parte dos alunos (fato que os impedia de acompanhar as aulas e resolver atividades), distanciamento social, incerteza de quem fazia as atividades avaliativas e falta de recursos tecnológicos para avaliar por parte das professoras. Uma das participantes relatou que houve, sim, a possibilidade de avaliar as aprendizagens, porém, somente daqueles que possuíam recursos tecnológicos disponíveis e apoio familiar.

Além disso, as professoras foram questionadas sobre quais eram as estratégias adotadas após as atividades avaliativas, principalmente em relação aos alunos que apresentavam baixo rendimento. Em resposta, as professoras esclareceram que as condutas eram entrar em contato



com os pais ou responsáveis para saber o que estava acontecendo, sanar as dúvidas nas aulas *on-line* daqueles alunos que conseguiam participar, retomando muitas vezes os conteúdos, e enviar atividades diferenciadas. Todavia, devido à falta de acesso ao ensino por ausência de recursos por parte dos estudantes, muitas professoras não conseguiam ter contato nem com as famílias e nem com os alunos, principalmente os que moravam na zona rural e que ficaram ainda mais prejudicados por causa das condições sociais.

Até aqui, vimos que as condutas das professoras em relação às avaliações se associam ao caráter formativo por acompanhar o desenvolvimento dos alunos no dia a dia. Nessa perspectiva de avaliação, o *feedback* é uma ferramenta fundamental, sendo este “o real conteúdo da avaliação formativa, pois é através dele que os alunos sabem o que tem de aprender, onde se encontram em relação à aprendizagem e o que têm de fazer para aprender” (Fernandes, 2020, p. 5). Sabendo de sua importância para o processo de ensino e aprendizagem, as professoras foram questionadas se conseguiram dar retorno aos alunos em relação aos resultados das avaliações, e à vista das dificuldades de contato com os estudantes e familiares por motivos diversos, foi possível constatar que, por vezes, o *feedback* aconteceu, mas não da forma como deveria. Sobre essa situação, algumas participantes apontaram que o retorno não aconteceu, já outras relataram que conseguiam apresentar retornos durante as aulas *on-line*, mas somente para aqueles alunos que participavam, e que, na maior parte das vezes, esse *feedback* era dado por meio de áudios enviados para o *WhatsApp* pessoal dos pais ou em grupos e por telefonemas, entretanto, afirmam que o contato era muito difícil.

A partir das respostas, percebeu-se, então, que as docentes se esforçaram em dar o *feedback* sobre as avaliações, uma vez que ele “é uma das competências centrais e mais poderosas que o professor deve dominar para garantir uma avaliação formativa com impacto positivo nas aprendizagens dos alunos [...]” (Machado, 2020, p. 3).

Contudo, é válido destacar que o contexto de pandemia afetou em vários sentidos a vida dos professores, mas também das famílias dos alunos, que, muitas vezes, tiveram suas rotinas modificadas e acabaram não conseguindo conciliar trabalho e aulas remotas, por isso, em muitos casos, os pais não foram tão ativos na educação dos filhos.

5 Considerações finais

Os efeitos da covid-19, doença que surgiu no Brasil no início de 2020, gerando uma pandemia, desafiaram os sistemas de saúde e trouxeram consequências negativas para várias esferas da sociedade e para a vida de muitas pessoas. Frente a um cenário de crise sanitária, medidas de enfrentamentos foram adotadas pelos estados e municípios para minimizar o avanço e a elevação de casos do coronavírus por todo o país. Dentre as medidas impostas, o isolamento social foi uma das restrições mais indicadas e a que mais afetou a rotina pessoal e as atividades profissionais de todos.

Nesse contexto de emergência e de calamidade pública, a educação brasileira precisou ser transformada imediatamente, começando pela interrupção das aulas presenciais a fim de tentar controlar a contaminação. Com a suspensão do calendário letivo, estratégias precisaram ser desenvolvidas para que o ensino continuasse sendo garantido, e a modalidade do Ensino Remoto Emergencial tornou-se uma alternativa temporária para manter as atividades educativas dentro das possíveis circunstâncias.

Juntamente com o ensino remoto, vieram muitos desafios para o campo educacional e, principalmente, para os professores que precisaram adaptar suas práticas aos recursos tecnológicos, uma vez que o ensino em sua grande maioria aconteceu no formato *on-line*. Além de estruturar aulas remotas os professores também precisaram avaliar as aprendizagens à

distância, sendo a avaliação uma ferramenta indispensável no processo de ensino e aprendizagem.

Conclui-se, a partir dos resultados deste estudo, que a maior dificuldade para avaliar as aprendizagens dos alunos nas concepções das professoras entrevistadas foi devido ao distanciamento social, medida de segurança imposta pela pandemia para conter o avanço do coronavírus que fez com que as aulas fossem rapidamente substituídas pelo formato *on-line*, o mais utilizado no período de ERE. Em função do distanciamento, as professoras relataram problemas como a falta do retorno das atividades, a incerteza de quem resolvia as questões avaliativas e a ausência de contato físico com as crianças, situações que se tornaram prejudiciais para o processo de avaliação.

Logo, percebe-se que o impedimento do contato físico ocasionado pelo contexto de pandemia fez com que a educação presencial fosse substituída pelas aulas remotas que usaram as mídias digitais para que o ensino não fosse interrompido, tornando desafiador avaliar as aprendizagens sem a interação entre professoras e alunos.

Por fim, vimos que o ensino remoto emergencial foi uma estratégia que possibilitou a continuidade dos estudos, mas ficou claro que o formato *on-line*, o qual fez uso na maioria das vezes de recursos digitais, reforçou as desigualdades sociais e educacionais, causando prejuízos nas aprendizagens dos alunos.

Referências

ALVES, José Matias; CABRAL, Ilídia. **Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção**. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia. 2020. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/334564624.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2023.

ANDRADE, Natália Avilla. Como avaliar os alunos do ensino fundamental durante o período de ensino remoto. **Educar e Evoluir**, São Paulo, v.1, n.3, p. 7-12, 2021. Disponível em: <http://www.novageracaoeducacional.com.br/wp/wp-content/uploads/2021/01/Educar-e-Evoluir-numero-3.pdf#page=7>. Acesso em: 06 abr. 2023.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ARAÚJO, Adriana Castro. Potencialidades da avaliação Formativa e Somativa. **Revista Eletrônica Acta Sapientia**, Fortaleza, v. 5, n. 1, p. 15-15, 2018. Disponível em: <https://shp.icu/J8WZ>. Acesso em: 06 abr. 2023.

AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 19, p. 487-507, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/GVKXmvt8nrpmCkGk7dGH5Rv/>. Acesso em: 06 abr. 2023.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 06 abr. 2023.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Daiane Martins; BOTH, Ivo José; DA SILVA FRAJUCA, Mariana Gonçalves. Avaliação: processo mediador de aprendizagem. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 16, n. 39, p. 1245-1259, 2021. Disponível em:



<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2153>. Acesso em: 06 abr. 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2006.

BOTH, Ivo José. Avaliação da aprendizagem, sim! Prova para quê? **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 7, n. 13, p. 67-80, 2012. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/250>. Acesso em: 06 abr. 2023.

BOTH, Ivo José; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Interferência pedagógica na avaliação da aprendizagem no ensino presencial e a distância com o uso de tecnologias. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 807-821, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9924>. Acesso em: 06 abr. 2023.

BOTH, Ivo José *et al.* Em tempos de pandemia sanitária ou não, avaliação patrocina orientação ímpar à aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 8, p. 78457-78479, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/34116/0>. Acesso em: 06 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 06 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). **Resolução nº 466, de 2012**. Brasília: MS, 2012. Disponível em: <https://shp.icu/pM5A>. Acesso em: 06 abr. 2023.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. [online], p. 1-15, 2020. Disponível em <https://shp.icu/gK9Z>. Acesso em: 06 abr. 2023.

DANTAS DA SILVA, Erica; COSTA, Maria da Conceição; MOREIRA DE SOUZA CORRÊA, Adriana. Avaliação da aprendizagem no contexto do ensino remoto: desafios e possibilidades. **Devir Educação**, Lavras, v. 5, p. 267-289, 2021. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/510>. Acesso em: 06 abr. 2023.

DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação da Aprendizagem: a necessidade de uma visão mais ampla. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 15, p. 5-14, 1987.

ENGUE, Máira Aparecida Souza; FREITAS, Edilene Aparecida Simão. A avaliação da aprendizagem durante a pandemia de COVID-19. **Revista Científico Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT**, Itapeva, n. 2. novembro, 2020. ISSN. 1806-6933. Disponível em: http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/DafCwfpmO3muEzn_2020-12-11-19-51-32.pdf. Acesso em: 06 abr. 2023.



ESTEBAN, Maria Tereza. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 6 ed. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Escola, currículo e avaliação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação Formativa**. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. 2020. Disponível em: <https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-> Acesso em: 06 abr. 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Trabalho docente na pandemia: discursos de professores sobre o ofício. **Fólio-Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 1, 2021. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UESB-1_9fec3df4696ebd690b50d772b87b04b7. Acesso em: 06 abr. 2023.

FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva *et al.* A avaliação formativa no ensino remoto: algumas reflexões acerca da ação docente. **Interação**, Curitiba, v. 21, n. 1, p. 38-46, 2021.

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: 04 abr. 2022.

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. 18870, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/18870/0>. Acesso em: 06 abr. 2023.

GATTI, Bernardete A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97-114, jan./jun., 2003. Disponível em: <https://shp.icu/UPsC>. Acesso em: 06 abr. 2023.

HAYDT, Regina Celia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. *In*: HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: FDE, p. 51-9, 1994.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avanços nas concepções e práticas da avaliação. **Anais do XIII Congresso Internacional De Tecnologia Na Educação**, Atlas XII Congresso [online]. Set., 2015. p. 1-7. Disponível em: <http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2015/index.html>. Acesso em: 06 abr. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua. Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019**. IBGE, 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019>. Acesso em: 22 mar. 2022.



LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora. 2017.

LIMA, Márcia Maria Nogueira; PINHEIRO, Maria Neilza Lima Vieira; ABREU, Silvia Leticia Martins de. Os desafios da avaliação formativa no ensino remoto das escolas públicas do município de Quixadá, Ceará. **Revista Educação e Ensino**, Fortaleza, v. 5, n. 2, p. 72-84, fev. 2021. Disponível em: <http://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/99>. Acesso em: 06 abr. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005. 115 p.

LUCKESI, Cipriano Carlo. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Eusébio André. **Feedback**. Texto de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.2020. Disponível em: <https://shp.icu/0cJ4>. Acesso em: 06 abr. 2023.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos – NEMO**, Maringá, v.4, n. 2, p. 149- 171, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/114753>. Acesso em: 06 abr. 2023.

MARQUES, Ronualdo. O professor em trabalho remoto no contexto da pandemia da covid-19. **Boletim De Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 6, n. 16, p. 06-14, mar. 2021. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/271>. Acesso em: 06 abr. 2023.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EDUSER: Revista de Educação, Inovação, Investigação em Educação**, Portugal, v. 2, n. 2, p.49- 65. 2010. Disponível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24>. Acesso em: 06 abr. 2023.

MORALES, Pedro. **Relação professor-aluno**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MOREIRA, J. António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17123>. Acesso em: 06 abr. 2023.

MOURA, Juliana da Silva *et al.* A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 19, n. 40, p. 01-17, 2019. Disponível em: <https://revistasdigitais.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1242>. Acesso em: 06 abr. 2023.

NÓVOA, António. Formação de professores em tempo de pandemia. *In*: INSTITUTO IUNGO. **Webconferência Prof. António Nóvoa**. Youtube, 23 jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM>. Acesso em: 06 abr. 2023.



OLIMPIO, Nágila Lira Amorim *et al.* Avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia: um relato de experiência no ciclo de alfabetização. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. e021024, 2021. Disponível em: <https://shp.icu/BTPU>. Acesso em: 06 abr. 2023.

OLIVEIRA, Hudson do Vale de; SOUZA, Francimeire Sales de. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 15-24, 2020.

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

PINTO, Victoria Beatriz Costa. **Práticas avaliativas do 1º ano do ensino fundamental da escola de educação básica da UFPB no ensino remoto**. 2021. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21911>. Acesso em: 06 abr. 2023.

PONTES, Fernanda Rodrigues; ROSTAS, Márcia Helena Sauaia Guimarães. Precarização do trabalho do docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. **Revista Thema**, Pelotas, v. 18, p. 278-300, 2020. Disponível em <https://shp.icu/uxMQ>. Acesso em: 06 abr. 2023.

QUEIROZ-NETO, José Pinheiro de *et al.* Avaliação formativa: estratégia no ensino remoto na pandemia de covid-19. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, p. e08463-e08463, 2022.

SANTOS, Aleide Macedo da Cruz. **Atividades escolares**: instrumentos/procedimentos avaliativos em meio a pandemia do Covid-19. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32693>. Acesso em: 06 abr. 2023.

SILVINO, Maria Vanderley. **Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais durante o ensino remoto: um olhar para o município de Pedra Branca – PB**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Itaporanga – PB. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20289>. Acesso em: 06 abr. 2023.

SOUZA, Adriana da Silva, *et al.* Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975/4231>. Acesso em: 06 abr. 2023.

STEVANIM, Luiz Felipe. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **RADIS: Comunicação e Saúde**, Rio de Janeiro, n. 215, p. 10-15, ago. 2020. Disponível em <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/43180>. Acesso em: 06 abr. 2023.



VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 159-179, 2006. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3283>. Acesso em: 06 abr. 2023.



