



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE PEDAGOGIA

JOSÉ MARCIO DE OLIVEIRA SANTANA

**MOVIMENTOS E PRÁTICAS AVALIATIVAS EMERGENTES DURANTE AS
ALTERNATIVAS DE ENSINO NA PANDEMIA**

CARUARU

2022

JOSÉ MARCIO DE OLIVEIRA SANTANA

**MOVIMENTOS E PRÁTICAS AVALIATIVAS EMERGENTES DURANTE AS
ALTERNATIVAS DE ENSINO NA PANDEMIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de artigo científico, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Área de concentração: Educação.

Orientador (a): Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

CARUARU

2022

Movimentos e práticas avaliativas emergentes durante as alternativas de ensino na pandemia.

Emerging evaluative movements and practices during the teaching alternatives in the pandemic.

José Marcio de Oliveira Santana¹

RESUMO

O presente trabalho está inserido no campo das discussões sobre avaliação da aprendizagem, especificamente sobre os movimentos e práticas avaliativas. Nele, introduzimos uma reflexão sobre as atividades avaliativas mobilizadas ao longo do contexto pandêmico, assim, norteados pela problematização de como as atividades avaliativas foram utilizadas por professores durante os diferentes desafios de alternativas de ensino que emergiram no decorrer da pandemia? Elencamos como objetivo geral, compreender como as atividades avaliativas foram utilizadas por professores durante os diferentes desafios de alternativas de ensino que emergiram no decorrer da pandemia. Dessa forma, como objetivos específicos buscamos analisar as principais implicações e possibilidades da pandemia no cotidiano da prática avaliativa dos professores e identificar quais atividades avaliativas foram mobilizadas por professores ao decorrer da pandemia. Para o percurso e procedimentos metodológico fizemos uso da entrevista semiestruturada a partir de Minayo (2015), com professores/as atuantes em escolas da rede pública municipal de ensino do município de Altinho-PE, que atuem do 1º ao 5º ano do ensino fundamental — Anos Iniciais. A análise dos dados pautou-se na Teoria do Discurso a partir de Burity (2014), baseada na perspectiva da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau em que a entende como uma ferramenta de compreensão do social. Neste sentido, a partir dos discursos dos professores identificamos que o cenário pandêmico trouxe uma série de implicações no contexto escolar, dentre elas, a evidencição das desigualdades estruturais entre os professores estudantes, além da incansável busca por atividades avaliativas e de ensino mobilizadas pelos professores apesar das adversidades emergentes do contexto e realidade pandêmica.

Palavras-chave: Contexto pandêmico; Currículo; Práticas avaliativas.

¹ Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). E-mail: marcio.oliveiras@ufpe.br

ABSTRACT

The present work is inserted in the field of discussions on learning assessment, specifically on assessment movements and practices. In it, we introduce a reflection on the evaluation activities mobilized throughout the pandemic context, thus guided by the questioning of how the evaluation activities were used by teachers during the different challenges of teaching alternatives that emerged during the pandemic? We list as a general objective, to understand how the evaluation activities were used by teachers during the different challenges of teaching alternatives that emerged during the pandemic. In this way, as specific objectives, we seek to analyze the main implications and possibilities of the pandemic in the daily practice of teachers' assessment and identify which assessment activities were mobilized by teachers during the pandemic. For the methodological route and procedures, we used the semi-structured interview by Minayo (2015), with teachers working in schools in the municipal public school system in the municipality of Altinho-PE, who work from the 1st to the 5th year of Ensino Fundamental – Anos Iniciais (Elementary School — Initial Years). Data analysis was based on the Discourse Theory by Burity (2014), based on the perspective of Ernesto Laclau's Discourse Theory in which he understands it as a tool for understanding the social. In this sense, from the teachers' speeches, we identified that the pandemic scenario brought a series of implications in the school context, among them, the disclosure of structural inequalities among student teachers, in addition to the relentless search for evaluation and teaching activities mobilized by teachers despite of the adversities emerging from the context and pandemic reality.

Keywords: Pandemic context; Curriculum; Evaluative practices.

DATA DE APROVAÇÃO: 03 de novembro de 2022.

1. INTRODUÇÃO

Em face do cenário atual, hoje vivenciamos novas formas de comportamento econômico, social e cultural, essas rupturas e permanências no cenário nos leva a experienciar e (re)inventar-se cotidianamente, a partir do olhar de quem viveu e vive, intensamente, a conjuntura social de um dos maiores contextos de incerteza da história. À vista do cantado sonho de Raul Seixas, em que nos apresentava intimamente o seu denominado sonho, esse, o “dia em que a Terra parou, um dia em que todas as pessoas do planeta inteiro resolveram que ninguém ia sair de casa” (SEIXAS, 1977). Pois, no início do primeiro semestre de 2020 a

Organização Mundial de Saúde (OMS), a partir da distribuição geográfica da doença do novo coronavírus, transformou-se em uma emergência sanitária na qual elevou o estado da contaminação à pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), e assim, não sendo um dia apenas com diferentes situações atípicas, mas sim, uma caminhada que já delonga mais de 2 anos.

Segundo Santos (2020, p. 5), se mostra presente desde 1980, “à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro –, o mundo tem vivido em permanente estado de crise”. Desse modo, consta-se que a pandemia impôs uma ampla gama de desafios de ordem econômica e social, assim, os tempos de excepcionalidade jogaram luz sobre desigualdades estruturais. Logo, no campo da educação, não foi diferente, aliás, se mostrou ainda mais desafiador. Neste sentido, houve a emergência de se adaptar ao nosso contexto do processo educativo, já que se mostrou essencial o uso de tecnologias sobre as quais muitos dos docentes não tinham contato, assim como muitas das crianças inseridas nos mais diversos ambientes escolares.

Dentre os impactos, rupturas e permanências, em um curto espaço/tempo houve a necessidade de (re)invenção no cenário educacional, permeado a partir dos desdobramentos da conjuntura social na qual estávamos expostos. Cabe ressaltar que a construção dessa nova história, nova realidade, nova forma de experienciar a realidade proporcionou novas relações afetivas, interpessoais e pedagógicas que reluzem no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, ao tratar de aprendizagem e educação no contexto da pandemia, é necessário para todo o corpo social escolar (professores, coordenação, pais e/ou responsáveis, alunos e a comunidade para além dos muros da escola), refletirmos se o ensino está sendo desenvolvido em aprendizagens.

Mediante a essa perspectiva, adentramos a um dos assuntos polêmicos do contexto escolar, a avaliação da aprendizagem. É neste sentido, que observando sua importância emerge o interesse da avaliação da aprendizagem como área de pesquisa no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, por compreender que as atividades avaliativas estão como possibilidade de estruturar aprendizagens, como também, por estarmos no espaço educativo seja como participantes avaliadores, como também por ser e estar como objetos da avaliação.

No entanto, esse interesse é suscitado por intermédio da disciplina Avaliação da Aprendizagem² que por meio de uma atividade direcionada, buscava evidenciar as memórias escolares³. Com isso, ao remeter-me às reflexões mais específicas em torno da trajetória escolar, concebi a quão pertinente e reflexiva foi a avaliação enquanto área de interesse, mas antes disso, reflexiva durante a caminhada pessoal, escolar e profissional. Logo, reconhecendo o papel da avaliação enquanto subsídio para o diagnóstico da situação em que se encontra o aluno, tendo em vista que, “avaliar significa identificar impasses e buscar soluções” (LUCKESI, 1995, p. 165). Assim, assumindo no processo de ensino e aprendizagem um papel estruturador, tendo em vista a possibilidades de compreender dificuldades e organizar novos caminhos a fim de orientar a uma aprendizagem de qualidade, que atenda a todos, todas e suas subjetividades em consonância com seus espaços de vivência e convivência.

Nesta perspectiva, com vista no processo perpassado ao que se refere a avaliação da aprendizagem, emerge as reflexões construídas nessa pesquisa, por entender que as atividades avaliativas são parte essenciais no processo de ensino e que precisam estar em diálogo com a aprendizagem do estudante. Assim, emerge o questionamento: como as atividades avaliativas foram utilizadas por professores durante os diferentes desafios de alternativas de ensino que emergiram no decorrer da pandemia? Dessa forma, elencamos como objetivo geral compreender como as atividades avaliativas foram utilizadas por professores durante os diferentes desafios de alternativas de ensino que emergiram no decorrer da pandemia. Para alcançarmos essa compreensão e nos aproximarmos com o campo de estudo pontuamos como objetivos específicos: (1) Analisar as principais implicações e possibilidades da pandemia no cotidiano da prática avaliativa dos professores, e (2) identificar quais atividades avaliativas foram mobilizadas por professores ao decorrer da pandemia.

Neste sentido, motivados por determinada reflexão, concebemos a indispensabilidade de pesquisar sobre as atividades avaliativas utilizadas por professores diante as alternativas de ensino que emergiram com a pandemia. Dessa forma, a estrutura desse artigo apresenta caracterizações ao que se refere, as implicações e possibilidades da pandemia, práticas avaliativas e os sentidos da avaliação. Com isso, o percurso teórico-metodológico utilizado para analisar os dados tem como base a Teoria do Discurso através dos dizeres de professores

² Disciplina ministrada pela Prof.^a Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida, da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, parte do Núcleo de Formação Docente – Licenciatura em Pedagogia.

³ A (re)escrita dessas memórias propicia um contexto de produção que instiga cada futuro professor em formação a re(vi)ver seu percurso. Re(vi)ver a trajetória escolar e refletir sobre a escolha de sua profissão consolidam-se numa experiência importante para (re)significar algumas experiências escolares e (re)pensar as aprendizagens e suas condições de produção (QUADROS *et al.*, 2008).

atuantes em escolas públicas sobre seus movimentos e práticas avaliativas emergentes na pandemia. Dentre isso, foram construídos com os discursos os seguintes eixos temáticos, em primeiro, principais implicações e possibilidades da pandemia no cotidiano da prática avaliativa nos discursos dos professores referente ao locus em que atuam, e em segundo, as atividades avaliativas mobilizadas por professores ao decorrer da pandemia. E por fim, concluímos com nossas considerações finais, na qual apresentamos os achados e reflexões suscitadas ao decorrer da pesquisa.

2. TEMÁTICAS DE ESTUDO

2.1 Caminhando entre a pandemia e as alternativas de ensino emergentes em contexto de incertezas

Hoje, vitimando mais de 6 milhões de mortes em todo o mundo a pandemia da Covid-19, compreendida como o “[...] aumento não habitual da incidência de uma doença que afeta elevada proporção de pessoas e que se estende por uma área ampla em muitos países e continentes” (PALMEIRAS; GONDIM; ROJAS, 2004, p. 76). Essa, desde sua descoberta em 31 de dezembro de 2019 e confirmação no Brasil dia 26 de fevereiro de 2020 expos em tempos de excecionalidades as desigualdades estruturais de ordem econômica e social da sociedade brasileira.

Visto que, o cenário pandêmico evidenciou o contexto de fragilidades, com um futuro incerto. Neste sentido, consideramos os dados da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (REDE PENSSAN), que realizou um Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil, estimou-se que 55,2% dos lares brasileiros, correspondente a 116,8 milhões de pessoas passou por algum grau de insuficiência alimentar em 2020, e 9% deles vivenciaram insegurança alimentar grave, ou seja, corresponde a 19 milhões de brasileiros que passaram fome na pandemia do novo coronavírus.

No entanto, o “confinamento da vida cotidiana, a delimitação sanitária das relações interpessoais, a interrupção das atividades econômicas e culturais, a suspensão do lazer, a remodelação do curso da educação” (CHIZZOTI; ALMEIDA, 2020, p. 473). Dessa forma, passamos a considerar que o campo da educação não ficou indissociável, tendo em vista a falta de acesso tecnológico, formação dos professores e alternativas que promovessem a reinvenção do processo de ensino, apesar dos desafios e implicações causadas diante a pandemia. É no

contexto pandêmico que diante da paralisação e interrupções das atividades presenciais que o ensino remoto se tornou alternativa e uma ferramenta prioritária para o desenvolvimento da educação.

Kohan (2020, p. 03), explicita que “pela primeira vez desde sua existência, todas as escolas foram obrigadas a fechar de vez. Ficamos todos subitamente sem escolas, no Brasil e no mundo”. Diante a alternativa adotada, os profissionais da educação necessitaram (re)inventar suas práticas cotidianas a partir do contexto de influência que estavam inseridos. Segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 9), no ensino remoto “[...] o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede”.

Desse modo, diante o contexto pandêmico, o ensino presencial foi transferido para o espaço virtual (Google Classroom, Google Meet, Zoom e outros programas, como as redes sociais, dentre elas, Grupos de Whatsapp para a realização das aulas em formato remoto). No entanto, a adaptação por parte dos professores, segundo Miranda (2020) mostrou-se um tanto complexa pela falta de conhecimento sobre as ferramentas assim como a falta de infraestrutura da escola, e recursos tecnológicos por parte de professores e estudantes. Nessa direção, no que diz respeito ao ambiente virtual de ensino, Soares (2020) afirma que “sua implementação de modo aligeirado esbarra na falta de acesso à internet de grande parcela dos estudantes e inclusive de uma significativa parte do corpo docente” (Ibidem, p.8).

Tendo feita essa consideração, Tenente (2020), evidencia dados do levantamento TIC Domicílios 2019, formulado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), destacando que 4,1 milhões de estudantes da rede pública de ensino não tinham acesso ao serviço, aproximadamente 30% dos lares do Brasil não tinham acesso à internet. A Fundação Carlos Chagas (2020, p. 1) reforça a contribuição ao expor que em 2020, “No Brasil, 81,9% dos alunos da Educação Básica deixaram de frequentar as instituições de ensino. São cerca de 39 milhões de pessoas”.

Diante desse cenário de incertezas e da eminente necessidade de (re)inventar o fazer pedagógico, Kuklinski e Cobo (2020) apresentam as diferentes fases de evolução da educação em tempos pandêmicos. Ordeiramente, desde o Ensino Remoto Emergencial até cenários de ensino pós-pandêmicos, e assim, compartilhando caminhos para a flexibilização de ensino, espaços, tempos e a “arte do fazer” pedagógico. Neste contexto, em uma primeira fase, segundo Santana e Sales (2020), na urgência da pandemia de Covid-19, a partir das incertezas no espaço educativo, surge a terminologia “ensino remoto”.

Dessa forma, transferência direta, e tampouco tempo para o (re)inventar pedagógico, as aulas inicialmente aconteceram quase sempre de forma expositiva o uso das mesmas metodologias, materiais e possivelmente o uso das mesmas atividades quando utilizadas no contexto presencial. A partir de determinadas consequências, “o educar vira sinônimo de conteúdo e aula expositiva, os projetos, as peças de teatro e demais processos educativos vão deixando de fazer parte das metodologias de aprendizagem pois são impossíveis de se desenvolver nessa lógica virtual” (SOARES, 2020, p. 9).

Desse modo, evidenciando a educação bancária apresentada por Freire em que, “educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 1987, p. 58). Com isso, compreendemos que o contexto a qual professores e alunos, a educação como um todo foi posta diante as incertezas, os impossibilitaram da possibilidade do (re)inventar pedagógico, ou também, continuar em cenários e espaços conteudistas. Á exemplo do ensino remoto, seja ele emergencial ou não, restringe ao convívio no ambiente escolar virtual, especificamente os alunos que não têm acesso as tecnologias de comunicação e informação, diante sua forma aligeirada de implementação e paralelamente, retira-se seu pertencimento ao que se refere como parte e sujeito principal do processo educativo.

2.2 Avaliação da aprendizagem: um passo entre as subjetividades do espaço escolar e as oportunidades do (re)inventar-se no processo pedagógico

Olhar ao campo e a realidade escolar é, de todo modo, vislumbrar a importância do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, antes de adentrar ao mérito da avaliação da aprendizagem, buscamos tecer considerações ao que se refere a aprendizagem. Logo, a aprendizagem é um processo que ocorre a partir do estudo, ensino e experiência que ocorre com a comunhão dos pares no contexto escolar.

Nesta concepção, dentre os aspectos que permeiam a aprendizagem, é a avaliação, o momento à qual permite o professor compreender o caminhar do processo de ensino e identificar as transformações necessárias ao decorrer das interações que promovam o ensino e aprendizagem. De todo modo, compreendendo que esse aspecto faz parte do contexto da aprendizagem desde à mais tenra infância e em todos os espaços-tempo ao longo da história, pois Segundo Garcia (2003 apud DILIGENTI, 1998, p. 21), o “[...] termo avaliação é de utilização recente, já que a palavra “exame” era mais freqüentemente utilizada para designar

provas de conhecimento”. Neste sentido, a avaliação é um termo que acompanha a história da aprendizagem.

No entanto, compreendemos que o processo de avaliação, propriamente dito assume na sociedade diversas conotações, dependendo assim, do contexto à qual está inserido. Desse modo, evidenciamos que nossa preocupação ao longo dessa pesquisa é adentrar espaço da avaliação no ambiente escolar. Assim, no processo de reflexão e compreensão do *ato de avaliar* é necessário levar em consideração elementos discursivos fundantes como ferramenta de compreensão social para o decorrer da avaliação da aprendizagem, à exemplo de como o aluno aprende, de onde vem e qual espaço está inserido, além de, por quais meios ocorrem o processo de ensino e aprendizagem.

Logo, considerando as reflexões emergentes, caminhamos pela compreensão de que a partir da avaliação da aprendizagem “conhecemos o modo como estão aprendendo, além do que estão aprendendo e o grau de compreensão daquilo que estudam” (MÉNDEZ, 2002, p. 78). Compreendemos que a avaliação proporciona um processo interativo entre professor e aluno, fazendo com que o professor acompanhe o processo de aprendizagem refletido para com sua prática pedagógica.

Além disso, nesse mesmo caminho, compreendemos que “Avaliar significa identificar impasses e buscar soluções” (LUCKESI, 1995, p.165). Dessa forma, a avaliação assume um papel de corroborar para a aprendizagem, seja possibilitando o aluno a aprender, como o professor a ensinar a partir da aquisição de informações mediante seus instrumentos avaliativos possa atingir os objetivos do processo de aprendizagem. Neste sentido, em consonância com a autora, acrescentamos que a

[...] avaliação deve ser realizada mediante a obtenção de informações precisas, em etapas sistemáticas, sobre os conhecimentos do indivíduo e de sua formação. O conhecimento é expresso pelos seus desempenhos frente às tarefas propostas. As atitudes expressam a formação e os valores do indivíduo. As aprendizagens estão relacionadas e condicionadas tanto pelo ambiente de aprendizagem vivenciado na escola como pelas propostas de atividades. A avaliação deve ser um mecanismo regulador da prática educativa, através da compreensão de si mesma e da tomada de decisões a partir dos seus resultados (MELCHIOR, 2004, p. 39).

Neste sentido, a avaliação da aprendizagem possibilita na prática educativa o planejamento e tomada de decisões após os resultados suscitados a partir de sua realização. De todo modo, caminhamos de acordo com a compreensão de que a avaliação é um processo interativo entre professor e aluno, para que por meio das atividades avaliativas de aprendizagem possibilite a reflexão e tomada de decisões para efetivação e qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, “avaliamos para conhecer com o objetivo fundamental de assegurar o processo formativo dos que participam do processo educativo” dos pares presentes no ambiente de ensino e aprendizagem, seja quem aprende ou quem ensina (MÉNDEZ, 2002, p. 82, 83). Concebemos assim, a avaliação como parte da formação humana, pois se avalia pela necessidade do conhecer algo, não sendo considerada como um processo terminal do processo de ensino, mas sim, pela busca e compreensão das dificuldades e desafios para a construção do conhecimento, como também, pelas novas oportunidades do (re)inventar-se docente em uma sociedade subjetiva e humana.

3. CAMINHOS TÉORICO-METODÓLOGICOS

Fundamentados na concepção e importância dos discursos e fazeres dos participantes dessa pesquisa, compreendemos que sob os dizeres, ressoam dizeres-outros e significados que os constroem como sujeitos-autores de suas próprias histórias. É, pois, nesse sentido de construção de significados que nos propusemos compreender como as atividades avaliativas foram utilizadas por professores durante os diferentes desafios de alternativas de ensino que emergiram no decorrer da pandemia.

À vista dessa construção, levamos em consideração que no início do ano de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS), elevou o estado da contaminação à pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), e assim, compreendendo que a pandemia impôs uma ampla gama de desafios de ordem econômica e social, assim, os tempos de excepcionalidade jogaram luz sobre desigualdades estruturais. Contudo, assinalando-se que no campo da educação se mostrou ainda mais desafiador, uma vez que houve a emergência de se adaptar ao nosso contexto do processo educativo e as diferentes alternativas de ensino que emergiram no contexto pandêmico.

Dessa forma, a partir dos discursos contemporâneos sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia e o interesse na área foram realizadas leituras e análises através de diferentes textos e autores possibilitando a compreensão dos dados emergentes e contribuintes para a análise dessa pesquisa, à exemplo de Kuklinski e Cobo (2020), Luckesi (2000, 2005, 2011), Graciano e Haddad (2020), Melchior (2004), e Méndez (2002). Nesta perspectiva, ao caminhar da pesquisa, embora compreendendo que há muitas formas e técnicas de realizar o trabalho de campo, afim de atender o objetivo geral que se constitui em, compreender como as atividades avaliativas foram utilizadas por professores durante os diferentes desafios de alternativas de ensino que emergiram no decorrer da pandemia, e os específicos (1) Analisar as

principais implicações e possibilidades da pandemia no cotidiano da prática avaliativa dos professores (2) identificar quais atividades avaliativas foram mobilizadas por professores ao decorrer da pandemia.

Logo, tomando *movimentos e práticas avaliativas emergentes durante as alternativas de ensino na pandemia*, utilizamos como instrumentos de coleta de dados a entrevista Minayo (2015), por ser uma técnica de comunicação. Neste caso, fazendo o uso da entrevista semiestruturada compreendendo “que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (Ibidem, p. 64). Contudo, apresentando a relevância do instrumento, tendo em vista que além da fala, como pesquisa qualitativa será possível compreender as relações, práticas, cumplicidades e omissões presentes no contexto escolar.

Dessa forma, para a utilização dos instrumentos de coleta de dados afim de responder os objetivos, tomamos como *lócus* empírico de pesquisa as escolas públicas do espaço urbano do município de Altinho, no Agreste Setentrional de Pernambuco, a 161,6 km do Recife. Esse, escolhido por devido ao contexto de pandemia e da necessidade de se haver um distanciamento para evitar e/ou diminuir a contaminação por Covid-19, utilizou-se como em outras escolas e municípios, de plataformas virtuais, direcionamentos de atividades impressas para que houvesse a interação entre os sujeitos que compunham as instituições escolares.

Além disso, consta-se que a pandemia impôs uma ampla gama de desafios de ordem econômica e social, visto que parte dos alunos fazem parte de classes com baixo poder aquisitivo, tem-se o interesse de compreender como decorreu o processo de aprendizagem e avaliação, que diante os tempos de excepcionalidade jogaram luz sobre desigualdades estruturais. Neste sentido, temos como critério para os participantes dessa pesquisa, professores/as atuantes em escolas da rede pública municipal de ensino do município de Altinho-PE, que atuem do 1º ao 5º ano do ensino fundamental — Anos Iniciais. Contudo, esses devem apresentar um tempo de atuação de no mínimo três anos. Esse, pela necessidade de o participante ter experienciado a sala de aula antes e ao decorrer da pandemia, as diferentes necessidades a partir das alternativas de desafio de ensino emergentes com o contexto pandêmico.

Posteriormente, mediante os dados emergentes ao decorrer do exercício de pesquisa afim de responder a questão-problema e conseqüentemente os objetivos, utilizamos a análise do discurso, tomando como embasamento teórico-metodológico a Teoria do Discurso a partir de Burity (2014), assim, considerando a perspectiva da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau como uma ferramenta de compreensão do social, através do entendimento da construção de

ordens discursivas, onde o poder seria central e constituidor das relações sociais. Neste sentido, levando em consideração o discurso como “uma unidade complexa de palavras e ações, de elementos explícitos e implícitos, de estratégias conscientes e inconscientes (BURITY, 2014, p. 42)”. Desse modo, analisar o discurso implica necessariamente na análise das falas e ações dos sujeitos, tendo assim, a produção de sentidos como parte integrante das atividades sociais.

A análise dos resultados da presente pesquisa foi organizada em dois eixos discursivos, no primeiro analisamos as principais implicações e possibilidades da pandemia no cotidiano da prática avaliativa nos discursos dos professores referente ao lócus em que atuam. Posteriormente, buscamos nos discursos dos professores identificar quais atividades avaliativas foram mobilizadas por professores ao decorrer da pandemia, considerando, os movimentos de influência que fizeram parte do cotidiano escolar, seja do currículo, como também emergentes com a pandemia.

Neste sentido, tomamos o discurso como uma prática que envolve ações realizadas por sujeitos, identidades e grupos sociais a partir da significação, “o discurso não é, pois, um dado, mas uma construção (CAMBON, 2008, p. 186). De modo que a realidade social se constrói no entremeio a formulações e reformulações contínuas, para isso buscamos apropriar-se dos processos de significação de como as atividades avaliativas foram utilizadas por professores durante os diferentes desafios de alternativas de ensino que emergiram no decorrer da pandemia. Os dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada realizada presencialmente, respondida por quatro professoras (P1, P2, P3 e P4), que atenderam aos critérios definidos anteriormente. Com isso, a partir da entrevista buscamos aprofundar a temática da pesquisa e os perfis dos professores.

Desse modo, explicitando as características dos perfis dos professores entrevistados, a professora P1 possui licenciatura em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia, atua há mais de cinco anos na rede pública do município, pela manhã está no 5º ano do ensino fundamental dos anos iniciais, e durante a noite na EJA - Educação de Jovens e Adultos. A professora P2 possui licenciatura em Pedagogia, tem especialização em Gestão e Coordenação Pedagógica, e Especialização em Alfabetização e Letramento, atua há doze anos na área da educação, oito desses no município, atualmente atuando no 4º ano do ensino fundamental anos iniciais. A professora P3 possui licenciatura em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, atua há treze anos no município, e está professora do 4º ano do ensino fundamental anos iniciais. Já a professora P4, possui licenciatura em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, atua há sete anos no município,

e está professora do 5º ano do ensino fundamental anos iniciais, e Coordenadora Pedagógica do ensino fundamental anos finais.

4. RESULTADOS E REFLEXÕES REVELADAS NOS DISCURSOS

4.1 A avaliação e seu papel: implicações e possibilidades no cotidiano dos professores em um cenário de incertezas

Neste sentido, tecemos as primeiras reflexões considerando que a avaliação traz consigo marcas do seu tempo histórico, tendo em vista que é construída a partir dos diferentes olhares para o seu espaço-tempo, visão de educação e de currículo. Dessa forma, a avaliação leva consigo o papel estruturador dos processos de ensino e aprendizagem, e da possibilidade de reinvenção do trabalho docente, pois assim, enquanto discurso-prática assume um “[...]conjunto de regras de produção de sentido[...]” (BURITY, 2014, p. 37), construídas no entremeio da reflexividade e de suas práticas discursivas.

Sabemos que ao longo dos tempos as concepções de avaliação têm sofrido alterações em decorrência das políticas educacionais, na qual se relacionam ao currículo e prática escolar. Como aponta Alves (2004, p. 31), “[...] cada sociedade exige num dado momento da sua evolução um determinado sistema de avaliação [...]”, pois, está vinculada as exigências político-educacionais emergentes em dado momento histórico e cultural. Compreendemos que, a avaliação da aprendizagem enquanto prática social é revestida de finalidades e propósitos.

Dessa forma, segundo Zabalza (1987), a avaliação é um processo integrado a um processo, neste caso a prática pedagógica, e um sistema integrado a outro. Este sentido e significações se dá,

Quando falamos de avaliação não estamos a falar de um facto pontual ou de um ato singular, mas de um conjunto de fases que se condicionam mutuamente. Esse conjunto de fases se ordenam sequencialmente (são um processo) e atuam integradamente (são um sistema). A avaliação não é (não deveria ser) algo separado do processo de ensino/aprendizagem, não é um apêndice independente deste processo (está nesse processo) e joga um papel específico em relação ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo (está num sistema) (ZABALZA, 1987, p. 239)

Nesse entendimento, compreendemos que a avaliação da aprendizagem é parte constituinte e integrante do processo de ensino e aprendizagem. Pois, diante de tais pressupostos, a avaliação da aprendizagem está ligada ao conhecimento, necessitando ser ajustada e coerente, para que assim possa dar significado as práticas e suas realizações com coesão. Dessa forma, assumimos que esta produção objetiva refletir sobre a avaliação da

aprendizagem, marcada atualmente pela interferência do contexto pandêmico, que mobilizou alternativas e práticas que ultrapassaram os limites do chão da escola.

Assim, consideramos necessário enfatizar que a avaliação está a serviço da aprendizagem, na qual Méndez (2002) aponta que, “a aprendizagem e a avaliação devem ser orientadas pelo currículo, que se concretiza em princípios e práticas de um projeto social e político, pelo ensino” (p. 36). Dessa forma, essa relação é necessária, tendo em vista que nos leva a reflexão de “como”, “porque” e “para quê fazê-la?”, tendo um papel decisório e decisivo no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, segundo Lima, Azevedo e Nascimento (2020), considerando o currículo no contexto de emergência vivenciado, é fundamental que o currículo “fique mais aberto e flexível, deixando o tradicionalismo cada vez mais escasso das escolas” (p. 11). Levando em consideração as subjetividades e necessidades que ultrapassam a sala de aula.

Nesse entendimento, a partir dos discursos emergentes das professoras entrevistadas, foi possível compreender como as professoras tomam a avaliação da aprendizagem na realidade analisada. Logo, percebemos um papel de destaque, considerando-a enquanto protagonista do espaço escolar, e do processo de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, apontam para uma visão da avaliação da aprendizagem como um ato reflexivo, tal como é expresso no discurso da professora P2:

Avaliação é um processo, que reflete no trabalho e na aprendizagem. Ela vai servir para que eu compreenda até onde meu aluno consegue ir, a questão realmente da aprendizagem, se ela está acontecendo, como está acontecendo. Mas também para que eu reflita sobre o meu trabalho, a minha prática enquanto professora [...] (ENTREVISTA, P1, 25/08/2022).

A partir do discurso da professora, entendemos que a avaliação da aprendizagem é um ato subjetivo no processo de ensino, na qual exige das professoras uma reflexão sobre sua prática cotidiana para que assim possa se alcançar e dar sentido à aprendizagem. Entre tais movimentos, possibilite a reflexão sobre o que necessita ser revisto em seu fazer pedagógico a fim de atender os objetivos do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, segundo Meloni (2016), diz que é necessário que os professores reflitam sobre a sua própria prática, “pois cada realidade necessita de um trabalho diferenciado com os conteúdos, cabendo ao professor perceber e enriquecer suas práticas, sem seguir o currículo à risca [...]” (p. 326). Entendemos que é na sala de aula que o currículo é reinventado cotidianamente, evidenciando também que nas práticas avaliativas são recriadas, com novas ideias, formas originais e caminhos distintos para dar significado à aprendizagem.

Assim como analisado no discurso da professora P1, a professora P2 também compreende a avaliação como um espaço norteador do processo de ensino e uma possibilidade de recriação das práticas pedagógicas.

Avaliar é uma reflexão. É refletir, analisar aquele conteúdo, aquele aprendizado se foi significativo, se fez e faz sentido para o aluno. Se como eu refleti e planejei as minhas atividades foi proveitoso para o aluno, se eu consegui fazer que o aprendizado foi significativo, uma forma de analisar a minha própria prática docente, o meu fazer na sala de aula, vai muito além de uma nota” (ENTREVISTA, P2, 26/08/2022)

De todo modo, ao olhar a perspectiva de avaliação evidenciada, tem-se de fato um sistema interativo entre o aluno e professor em que serve como verificação de sua aprendizagem e do conhecimento. Segundo Méndez (2002) o ensinar não é apenas uma questão de conhecimento, mas também modos de raciocinar, pois o aprendizado parte do contexto de aprendê-lo, interiorizá-lo e integrá-lo de forma significativa.

Para tanto, nos discursos das professoras a avaliação possibilita analisar a própria prática pedagógica para a tomada de decisões que possa colaborar no processo de ensino e aprendizagem significativo, conforme os discursos das professoras, assim como destaca Méndez (2002), a forma que o estudante aprende é mais importante que aquilo que aprende, pois esse olhar atento do fazer docente em sala de aula presente nos discursos das professoras facilita o processo de ensino e aprendizagem e faz com que o estudante continue aprendendo.

Assim, as professoras ressignificaram suas práticas, como aponta Moraes (2015) a partir da retomada de saberes já adquiridos anteriormente e, também, a partir da criação de novos saberes determinados dentro dos limites do *habitus*, já que este “é uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas” (SETTON, 2002, p. 61), possibilita novas configurações em sua prática cotidiana, na qual, “é um processo contínuo, onde o professor observa o desenvolvimento do aluno no decorrer das aulas, adequando assim suas metodologias às necessidades diárias da turma, baseando-se sempre, na troca de conhecimentos entre ambos professor e aluno” (ENTREVISTA, P4, 31/08/2022).

Dessa forma, levando em consideração os discursos das professoras, percebemos o olhar para o estudante como um ser social em um espaço democrático, logo, ela não é neutra e nos leva a buscar o melhor e mais satisfatório caminho para que atenda a todos os estudantes com suas subjetividades no espaço escolar. De modo que, “avaliamos para conhecer com o objetivo fundamental de assegurar o processo formativo dos que participam do processo educativo” tanto de quem aprende, como de quem ensina (MÉNDEZ, 2002, p. 82)

Dentre isso, os discursos construídos nessa tessitura pelas professoras, caminham ao encontro do significado atribuído por Vasconcellos (2000), considerando que a avaliação da

aprendizagem necessita ser reflexiva, tendo em vista sua complexidade enquanto prática-discursiva de um espaço social. Como ele, também reconhecemos que “[...] a avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos” (VASCONCELLOS, 2008, p. 44).

Desse modo, a avaliação é, portanto, um processo reflexivo em relação ao ensino e aprendizagem, que em sua tessitura caminhamos de acordo com os discursos e dizeres das professoras que ao fazerem uso das palavras, ao enunciarem seus discursos constroem essa pesquisa. Como afirma Sobrinho (2003),

Avaliação é produção de sentidos, prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, aberta, polissêmica e carregada de valores, que põe em questão os significados dos fenômenos. Deve articular em um processo global e compreensivo os diversos aspectos constitutivos da educação, como os sentidos e valores da cognição, da autonomia moral, da vida social e pública e do conhecimento, que desenvolve a sociedade e eleva o espírito humano (p. 193-194).

Nesta perspectiva, vislumbramos o papel da avaliação enquanto prática social. Dessa forma, é no âmbito do contexto pandêmico então, que identificamos as reflexões de como avaliar durante a pandemia, visto que, o *ato de avaliar* reflete as marcas e signos do tempo histórico em que está situada. Neste sentido, refletindo o cenário pandêmico na qual, o Ministério da Educação (MEC), por meio da portaria nº 343, de 17 de março de 2020, em que como alternativa surge as aulas remotas como solução emergencial para o período pandêmico, e conseqüentemente, respeitando as medidas de combate ao Coronavírus.

Compreendendo que a avaliação da aprendizagem evidencia marcas de determinado espaço e tempo histórico, o cenário emergente da pandemia da Covid-19 é apontado a partir dos discursos das professoras como um contexto desafiador que promoveu mudanças no cotidiano escolar. Pois assim, quando questionados sobre o que a pandemia causou ao espaço escolar, os discursos nos dizem que:

Causou um grande impacto, a maioria das escolas não estavam preparadas para atender essa nova demanda, além disso os professores também não tinham uma formação adequada para lecionar a “distância”. Os alunos não estavam acostumados com a rotina de estudar em casa e muitos não tinham acesso à internet. (ENTREVISTA, P3, 31/08/2022).

Ao analisarmos o discurso da professora P3, observamos que a tecnologia foi o principal aspecto de mudança em sua prática docente no período de aulas remotas. No entanto, esse dado, nos mostra primeiramente o sucateamento das escolas públicas, tendo em vista falta de infraestrutura física, para além disso, observamos que as professoras não têm formação inicial na área tecnológica. No entanto, ressaltamos que, a resolução de nº 1, de 18 de fevereiro de

2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE/PE) que estabelece em seu Art.1º “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de formação plena” (BRASIL, 2002, p. 1), apresenta em suas orientações no Art. 2, inciso VI “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (BRASIL, 2002, p. 1). Assim, é essencial que se tenha valorização na formação das professoras, seja inicial ou continuada, tendo em vista o advento das novas necessidades imposta pelo cenário tecnológico.

O discurso ainda nos apresenta que, com a adoção de um modelo on-line, é inevitável pensar naqueles que não têm acesso à internet, uma vez que este é essencial nos últimos tempos primordialmente, quando se fala de aulas remotas, e, infelizmente, o não-acesso à internet ainda é uma realidade no Brasil. Dessa forma, torna o processo de ensino e aprendizagem ainda mais difícil, uma vez que as professoras enfrentam a dificuldade de alcançar seus alunos por não estarem dentro do espaço escolar, em decorrência da falta de recursos tecnológicos e internet.

É no âmbito do contexto da educação, que vislumbramos as implicações causadas pela pandemia no cotidiano da prática avaliativa das professoras, tendo em vista que a falta de acesso as tecnologias da comunicação foi um dos principais impactos tendo em vista a não formação das professoras, a falta de recursos e internet. Segundo Morgado, Sousa e Pacheco (2020, p. 6) “a digitalização permanente das relações humanas acabará, inevitavelmente, por desfigurar o próprio fenômeno educativo, que não se compadece de uma entrega permanente ao domínio do digital”. De modo específico, o discurso das professoras ora evidencia as crises e desigualdades estruturais da sociedade, permeando o viés econômico e social de nosso país.

Nessa perspectiva, guiados pelo olhar das implicações da pandemia na prática avaliativa, o discurso da professora P4, nos diz que:

“[...] avaliar na pandemia para mim foi um dos maiores desafios, não era algo que dependia só do professor, um primeiro foi de identificar quando era o aluno que realizava a atividade ou era os pais ou familiares, tinha as famílias que não iam buscar ou trocar materiais (apostilas) na escola, e além disso não tinham acesso à internet; Famílias que tinham muitos filhos para apenas um celular, aqueles que mesmo nós professores lutando e fazendo de tudo, não tinham o compromisso algum com o aprendizado do seu filho. Nossas casas tiveram que ser adaptadas para transmitir aulas para os alunos; compramos materiais e acessórios (quadro, suporte tecnológico que nos desse subsídio para gravações). A avaliação ela não é, e não foi um sistema isolado, tudo isso interferiu quando iria fazer a avaliação, que necessitava ainda mais de uma participação por conta de não estarmos na escola” (ENTREVISTA, P4, 31/08/2022).

Logo, é posto no discurso que, a prática avaliativa no cotidiano sofreu várias implicações que não se isolam ao contexto educacional, mas que interferem na continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, um primeiro desafio constitui-se da falta de

formação as professoras no que se refere as plataformas virtuais. Contudo, enquanto lócus complexo, fica evidente nos discursos que o contexto pandêmico foi desafiador, pelas relações interpessoais, como também a dificuldade de alcançar todos os alunos durante as alternativas de ensino e aprendizagem, tendo em vista a falta de recursos tecnológicos, como também a dificuldade em entregar a coletânea de atividades impressas.

Dentre isso, para além da falta de acesso a meios tecnológicos, as professoras esbarraram na relação família e escola, tendo em vista que, essa é uma problemática antiga, em que por muita das vezes os responsáveis não assumem o seu papel de direito e fundamental para um desenvolvimento do processo de ensino. Assim, o desenvolvimento da aprendizagem, se mostrou muito desafiadora na forma virtual, uma vez que houve pouquíssimo retorno dos alunos à professora a partir dos vídeos e das atividades direcionadas, seja por acesso tecnológico ou compromisso familiar, sendo mais assíduos aqueles alunos que têm uma cobrança familiar.

Nesse cenário, as professoras nos apontam também a emergência em adaptar as práticas pedagógicas e avaliativas utilizadas no ensino presencial para a alternativa de ensino virtual desenvolvida no contexto pandêmico, essas, ainda mais desafiadoras pelos docentes não apresentarem também o domínio, como também da formação acerca das tecnologias da informação para o uso do processo de ensino e aprendizagem. Notamos nos discursos e dizeres das professoras que há uma problemática a ser refletida, onde não se propôs o acesso à educação, e a privação desse direito constitucional em decorrência das desigualdades estruturais, “uma vez que nem todos os alunos têm condições efetivas para realizar as atividades de forma não presencial.” (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 8).

Nessa continuidade, apesar das implicações da pandemia na prática cotidiana dos professoras, no que concerne as possibilidades de avaliação no cotidiano pandêmico o professora P4, compreendemos que a mesma atribuiu em sua prática curricular novos sentidos, tendo em vista as necessidades impostas a partir do contexto sociocultural vivenciado, afirma que: “Aprendemos a gravar e editar vídeos sem ninguém ter nos ensinados, aulas essas, cada vez mais diferenciadas e divertidas para chamar a atenção e encantar nossos alunos para os manter na tela do celular”. (ENTREVISTA, P4, 31/08/2022). Entendemos assim que, as professoras buscaram recriar sua prática de acordo com o contexto vivido. No que diz respeito à prática do professor, em específico, Melo (2014) deixa claro que sua função é aprendida ao decorrer de sua vida profissional, ao passo que este sintetiza conhecimentos que constrói, seja em cursos de formação, caracterizados usualmente como formação continuada, seja a partir de suas próprias experiências no campo de atuação docente.

Desse modo, o professor está num constante processo de formação e transformação, pessoal e profissional, sendo a prática docente, portanto, o “[...] resultado desse movimento de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem em diálogo constante com o conhecimento teórico” (MELO, 2014, p. 42). Neste caso, os sentidos mobilizados pela professora P4 para atender as necessidades dos seus estudantes, pois, “[...] a realidade da rede escolar e seu cotidiano repleto de urgências promove a lucidez necessária nos profissionais da educação acostumados a dar novos significados às orientações legais e/ou oficiais”. (MELONI, 2016, p. 323). Percebemos ainda que, dentre as possibilidades, a uma interdependência da avaliação da aprendizagem na pandemia, e seu caminho pós-pandêmico, como fica explícito no discurso da professora P1:

Apesar dos desafios a pandemia, que vão para além da sala de aula, como todos nós sabemos. Em si me ajudou muito em reinventar a avaliação, porque muitas das vezes antes da pandemia, eu tinha uma visão que a avaliação do aluno só serviria se fosse por uma prova escrita. Hoje eu tenho uma visão diferente, mesmo diante os desafios do ensino na pandemia, muitas das vezes algo que foi criado naquela época – pandemia -, eu trouxe para a sala de aula presencial, as fotos, os vídeos, utilizando a tecnologia como uma ferramenta de possibilidades outras na avaliação. (ENTREVISTA, P1, 25/08/2022).

Compreendemos, portanto, com o movimento discursivo sobre as práticas avaliativas que emergiram no cotidiano das professoras na pandemia, houve a reinvenção de práticas avaliativas, principalmente na produção e edição de materiais audiovisuais, e por meio de iconográficos, buscando deixar as aulas encaminhadas nos grupos das redes sociais mais atrativas em busca de atender demandas que foram se revelando no cotidiano escolar.

Dessa forma, observamos a partir de Méndez (2002) que, no discurso da professora P1, a avaliação é vista anteriormente como positivista, reduzida a um modelo de provas objetivas. Contudo, a partir das necessidades impostas por meio do contexto pandêmico, caminhamos para uma prática avaliativa para aprendizagem, que busca novas ideias, caminhos distintos de ensinar e inovadores para dar sentido à aprendizagem.

Segundo Sacristán (2013 apud. Almeida; Lemos, 2016) “estamos nos referindo a um saber que se converte em ações, na capacidade de atuar em contextos reais, o que não se reduz ao saber ou ao saber-fazer, que se mostra na tomada de decisões, como reação a demandas, como desempenho de ações”. (p. 4). Dessa forma, o uso de conhecimentos, transformado em ações faz com que as professoras possam transformar a realidade vivenciada.

Enquanto *lócus* complexo, consideramos ainda o medo generalizado enfatizado por todos as professoras causados pela falta de informação que a Covid-19 exprime, em relação a sua prática pedagógica em dado espaço sócio-histórico. Logo, percebemos que, com as fragilidades na ordem social e econômica, porém, em nosso contexto há a acentuação dos desafios no âmbito docente, tendo em vista que as professoras não recebem em sua

profissionalização uma formação adequada para a utilização dos recursos tecnológico, além disso, a falta de acesso a recursos tecnológicos para o desenvolvimento de suas atividades.

4.2 Atividades avaliativas enquanto dizeres e fazeres em tempos pandêmicos: um *locus* de resignificação?

Na tessitura da Teoria do Discurso, compreendemos que os dizeres construídos ao longo dessa produção nos permite formar um dispositivo de leitura para compreensão dos fazeres que se produzem em diferentes condições e as posições-sujeitos que os sustentam ao longo de suas reflexões no período pandêmico. Logo, imersos nesse contexto, consideramos que, “o discurso não é, pois, um dado, mais uma construção” (CAMBON, 2008, p. 186), assim, buscamos identificar quais atividades avaliativas foram mobilizadas por professores ao decorrer da pandemia.

Compreendemos que, como todas as atividades humanas, a atividade docente necessita ser planejada a fim de atingir os objetivos propostos, pois, “planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada. É buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal” (VASCONCELLOS, 1995, p. 42). Para tanto, o planejamento deve levar em consideração a realidade, ou seja, *para quê* e *o quê*, referindo-se assim, a dinâmica cotidiana; a finalidade na qual direciona-se ao sentido de transformação; e o planejamento aponta para a mediação como previsão das ações e do movimento a ser construído e assim transformar a realidade

Logo, a partir de Veiga (2008, p. 267) concebemos “a aula, lugar privilegiado da vida pedagógica, refere-se às dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar – preparado e organizado pelo professor e seus alunos”. Assim, o fazer pedagógico relacionado à didática, evidencia a necessidade de planejarmos o que queremos, nossos objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação, construindo reflexões sobre a prática docente e suas finalidades no espaço-tempo, aula. Portanto, Farias *et al.* (2009), evidencia que,

A aula precisa constituir-se como situação possibilitadora de desenvolvimento, tanto do aluno quanto do professor; ampliar o nível de conhecimento dos alunos, de forma contextualizada, de acordo com as finalidades, princípios e prerrogativas do seu tempo histórico; firmar-se como um espaço de formação de habilidades, de atitudes e de procedimentos, necessários à constituição de sujeitos livres, críticos e autônomos.” (Idem, p. 159).

Refletir a respeito do planejamento e suas finalidades, nos faz compreender que o não planejar corrobora para uma prática docente baseada no improviso e assim gerenciando a aprendizagem. “Ela [a aula] é feita de prévias e planejadas escolhas de caminhos, que são

diversos do ponto de vista dos métodos e técnicas de ensino; [...] está sujeita a improvisos, porque não foram previstos, mas não pode constituir-se por improvisações.” (ARAÚJO, 2008, p.60-62).

Nesse sentido, considerando a discussão já apresentada, compreendemos que “o planejamento é ato; é uma atividade que projeta, organiza e sistematiza o fazer docente no que diz respeito aos seus fins, meios, forma e conteúdo” (FARIAS *et al.* 2009, p. 106 -107). Desse modo, a relação de planejamento se faz presente em toda a sociedade, não sendo diferente no contexto educacional. Dessa forma, em decorrência das aulas remotas, os professores mobilizaram atividades ao decorrer da pandemia que aproximasse os estudantes do aprendizado por meio de ações (re)criadas, alinhando o seu planejamento a realidade vivenciada.

Logo, sabemos que o contexto da educação nos dias atuais nos propõe diversos desafios, dentre eles, a necessidade de fazer com que os alunos realmente aprendam diante o encaminhamento das atividades remotas. Dessa forma, mobilizados por amenizar os impactos no contexto educacional, quando o Ministério da Educação (MEC), por meio da portaria nº 343, de 17 de março de 2020, apresenta as aulas remotas como solução emergencial para o cenário educacional, tendo em vista o respeito as medidas de isolamento social, a fim de conter o avanço da Covid-19.

Nesta perspectiva, diante as aulas remotas, compreendemos que o cenário tecnológico trouxe consigo uma série de implicações ao espaço e processo de ensino e aprendizagem. Dentre eles, a falta de formação dos professores para o uso da tecnologia em sala de aula, a realidade brasileira ao que se refere as desigualdades estruturais no espaço socioeconômico, neste caso, a falta de recursos e acesso à internet por parte de estudantes e professores, bem como as habilidades na utilização de plataformas digitais para o desenvolvimento das aulas remotas. Dessa forma, Mariana Farias *et al.* (2020), destaca que em virtude dessa não formação tecnológica com fins pedagógicos, os professores tiveram pouco tempo para (re)criar e buscar novos recursos, metodologias e que pudessem colaborar para o processo de ensino e aprendizagem de acordo com a realidade atípica vivenciada.

Nessa ótica, Garcia e Garcia (2020, p. 2), destacam enquanto lócus complexo, “A transição abrupta para práticas emergenciais de ensino remoto impactou o currículo, pois envolveu decisões e adaptações em seus elementos”. Acrescentamos que, “[...] impõe transformações ou adaptações nas práticas de ensino que impactam seus elementos didáticos, tais como a avaliação” (GARCIA; GARCIA, 2020, p. 2). Desse modo, com o contexto histórico vivenciado, a prática pedagógica do professor passou por transformações, dentre essas, a prática avaliativa, seguida das readequações as plataformas virtuais, as emergentes formas de avaliar

de forma que pudesse se adequar ao contexto pandêmico e oportunizar o estudante construir e considerar-se parte constituinte do processo de ensino e aprendizagem.

Á vista disso, consideramos necessário oportunizar aos estudantes diversas possibilidades de serem avaliados, isso implica em assegurar as subjetividades do espaço escolar uma aprendizagem significativa, e aos docentes refletirem suas práticas a partir da avaliação da aprendizagem, levando em consideração as singularidades dos sujeitos inseridos no âmbito social que é a escola, enquanto espaço de olhares heterogêneos, subjetivos e com diferentes concepções de mundo, para que assim, a aprendizagem aconteça e caminhe de forma significativa.

Nesta continuidade, considerando o contexto pandêmico, e as mobilizações nas práticas pedagógicas a fim de dá sentido ao processo de ensino e aprendizagem, ao questionarmos as professoras entrevistadas, buscando identificar como ocorreu e quais atividades avaliativas foram mobilizadas por professores ao decorrer da pandemia, a Professora P1 respondeu:

O avaliar na pandemia foi a partir da participação mesmo. Eu encaminhava atividades no grupo ou simultaneamente, e eles iriam realizando e mandavam as fotos no meu privado, para que outros colegas não copiassem igual. Às vezes eu encaminhava leituras, e eles faziam vídeos ou mandavam áudios, e quem participava pelo Meet, era simultânea. Então a avaliação por meio desse retorno de questões mesmo, por foto, vídeo e áudio, a participação nas atividades enviadas no grupo do WhatsApp mesmo. Utilizei jogos online como avaliação também, na interação, na resposta do jogo, a exemplo do live word, a qual eu adaptava ao conteúdo que eu expliquei nas atividades, mas esses infelizmente não conseguiam atender todos os públicos. (ENTREVISTA, P1, 25/08/2022).

Ao analisarmos o discurso da Professora P1, observamos que a avaliação da aprendizagem dos estudantes ocorreu por meio da análise de atividades que eram encaminhadas nas redes sociais, utilizadas como meio de comunicação entre professoras e estudantes. Neste sentido, segundo Morgado, Sousa e Pacheco (2020) a educação na pandemia foi concretizada através de plataformas digitais, onde os professores enviam atividades letivas a distância. Dessa forma, a prática avaliativa, também veiculada a essas plataformas, foi baseada em atividades reinventadas pelas professoras a essas tecnologias, como visto nos discursos. Para tanto, o ensino remoto utilizado como uma saída para conter o avanço a Covid-19 e promover a continuidade do ensino não foi suficiente para atender todos os públicos.

Neste sentido, é perceptível que a tecnologia esteve intimamente presente na prática pedagógica das professoras, ao questionarmos como a Professora P3 mobiliza sua prática para realizar a avaliação, ela afirma que:

O processo de avaliação foi realizado por meio do acompanhamento das atividades que eram encaminhadas aos pais por meio das coletâneas de atividades, que nem sempre nós tínhamos o retorno e quando tínhamos, tinha a presença da ajuda dos pais na questão da escrita. Já para aqueles que tinham acesso à tecnologia, era realizado

pela participação nas aulas e o retorno por meio das fotos no grupo do WhatsApp (ENTREVISTA, P3, 31/08/2022).

É nesse entremeio que, assim como identificamos no discurso da Professora P1, observamos também a partir de P3 a utilização das tecnologias a serviço do processo de ensino e aprendizagem, neste caso voltando-se a prática avaliativa. No entanto, percebemos que, mesmo com as tecnologias presentes no desenvolvimento das atividades, é necessário ainda que se tenha a elaboração de atividades impressas para aqueles que não tem o acesso aos meios digitais. Segundo Lima, Azevedo e Nascimento (2020)

Mesmo com todas as dificuldades que têm surgido nesses tempos, as instituições de ensino têm-se desdobrado para que o conhecimento alcance o maior número de estudantes possível, como, por exemplo, disponibilizando apostilas impressas para os estudantes sem acesso à internet poderem ter em mãos o material. (p. 12)

Compreendemos assim que, mesmo com todo o avanço ao que se refere a tecnologias, as desigualdades estruturais presentes no contexto social, e neste caso, prioritariamente no espaço escolar, faz com que muitos dos estudantes não tenham acesso a rede e aparelhos tecnológicos para o desenvolvimento de atividades, como também evidenciam a não participação dos seus responsáveis no processo de ensino e aprendizagem, pois nos discursos ao pontuar esse aspecto, muitas das vezes, mesmo os que estavam com coletâneas de atividades não faziam a devolutiva para correção, e os que à realizavam, estava presente a influência dos seus responsáveis nas respostas. No contexto da pandemia, as desigualdades e negação de direitos são evidenciadas, como apontam os autores 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.

Diante as especificidades retratadas nos discursos das professoras P1 e P3, identificamos que ao realizar a entrega de atividades impressas, mesmo diante do espaço tecnológico ser o principal protagonista do processo de ensino e aprendizagem no contexto pandêmico, observamos a readequação do planejamento, Farias *et al.* (2009) nos apresenta princípios como flexibilidade, participação, formalização, coerência, objetividade e ousadia. Além disso, a mesma destaca momentos como diagnóstico da realidade, estruturação da ação pretendida (sistematização do plano), execução e avaliação. Assim, ao fazer a análise sociodigital dos seus estudantes e a constatação da falta de recursos e internet, buscaram alterar a realidade vivenciada e garantir igualdade social dos estudantes.

Dentre as poucas possibilidades de realização de práticas que foram impostas ao longo da pandemia em consideração as desigualdades estruturais, observamos alternativas de ensino que permeiam para além do espaço virtual. Á vista disso, apesar do medo e constância de um vírus que levou mais de 600 mil pessoas a perderem a vida, é explicitado no discurso da Professora P2:

[...] para aqueles alunos que nós tínhamos algum acesso por WhatsApp, ou presencialmente, principalmente na entrega do kit merendas, pois era o momento que tinha o contato com as atividades pois eles precisavam desse kit. Mas nesses dias era que a gente tinha uma esperança de encontrar e vivenciar com nossos alunos pois eu sabia que eles iriam em busca desse alimento, eu aproveitava e fazia minha avaliação chamava na sala, fazia uma leitura, algumas perguntas a partir dos vídeos que eu tinha encaminhado no grupo do WhatsApp. Com isso, eu conseguia analisar e avaliar aquela criança que entregava a coletânea de atividades, mas não era a criança que estava respondendo, via aquela que não entregava, mas que sabia e tinha aprendido alguma coisa (ENTREVISTA, P2, 26/08/2022).

A partir do discurso da professora P2, quando menciona alternativas mobilizadas para realizar sua prática avaliativa, podemos compreender que, “[...] as gritantes desigualdades da sociedade brasileira com uma altíssima parte da população sem as mínimas condições de conectividade e aparelhagem como para atender a uma educação remota ou a distância [...]” (KOHAN, 2020, p. 5). Nesse entendimento, a partir do discurso da Professora P2, percebemos o desejo de levar educação para aqueles que não tinham acesso ao espaço virtual, em que se reverbera quanto a sua atuação pedagógica quando os familiares e os estudantes estão presentes no espaço escolar para realizar a retirada do seu “kit-merenda”.

Desse modo, compreendemos de forma mais evidente o quanto nossa sociedade é desigual, tendo em vista que estudantes não conseguem dispor de acesso tecnológico, como também de meios de transporte para realizar a retirada das coletâneas de atividades impressas para serem realizadas em suas residências. Na continuidade, compreendemos que por meio do movimento de realizar atividades de escrita e leitura como prática avaliativa quando os estudantes faziam a retirada do “kit-merenda”, corresponde a uma ação que vai para além de atender as necessidades impostas na pandemia, mas ampliam o sentido do que se refere a avaliação, como destaca Luckesi (2000) a qual se refere a disposição de acolher, no seu ser e no modo de ser.

Dentre isso, este ato, leva também a professora a diagnosticar e decidir, tendo em vista que “[...] a avaliação é um instrumento de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem que tem a função, entre outras, de ajudar, motivar e retroalimentar a aprendizagem do aluno e a prática pedagógica do professor” (CUNHA, ANPED, 2004, p. 4). Dessa forma, a professora ao dispor-se a acolher e diagnosticar a realidade vivenciada com a avaliação, promove a

possibilidade de (re)criação dos caminhos mais adequados para o processo de ensino com a esperança de promover o direito a educação aos estudantes como um direito social.

No entanto, apesar das tessituras das professoras em sua prática avaliativa buscarem ser um eixo estruturante do ensino, percebemos a falta de autonomia mediante a realização da avaliação da aprendizagem. Ao considerar essa relação, “enquanto política-prática presente na escola, a avaliação configura-se em ato complexo e indissociado a outros atos em efervescência nesse espaço, como os atos curriculares” (MAGALHÃES; ALMEIDA; LINS, 2019, p. 116).

Sobre esse aspecto, a professora P3 afirmou, “o primeiro ano de pandemia vinha a orientação do que era para colocar no parecer avaliativo de cada aluno, para que assim, o aluno fosse encaminhado para a série seguido”. (ENTREVISTA, P3, 31/08/2022), logo, no discurso da professora percebemos ações incisivas ao que se refere a sua autonomia docente, interferindo nas práticas curriculares dos professores. Em outro discurso, é atribuído a avaliação da professora um contexto hegemônico e de prescrição ao que se refere a suas práticas, como é explicitado pela Professora P1, relacionando sua prática avaliativa às prescrições da secretária municipal de educação:

Tinha também os pareceres, mas esses eram instrumentos avaliativos mentirosos até porque eu não conhecia meu aluno, porque eu muitas das vezes nunca tinha visto meus alunos, não recebia a devolutiva das atividades e explicações. Então eu estava ali avaliando porque era cobrada, mas eu tinha a consciência que não era algo possível. (ENTREVISTA, P3, 31/08/2022).

Compreendemos que, a partir dos discursos e sentidos apresentados que, as prescrições encaminhadas pela secretaria de educação trata-se de um instrumento utilizado pelo Estado afim de tirar da professora sua autonomia e controlar as práticas curriculares,

O Estado, no seu papel regulador e avaliador, intervém na questão procurando instituir mecanismos que induzam os docentes a adequarem as atividades inerentes à profissão de acordo com os resultados estabelecidos pelos interesses mercantilistas. Nesse sentido, a reestruturação do trabalho docente passa a sofrer consequências importantes em função dos objetivos e finalidades das reformas implantadas ou em curso (MAUÉS, EPENN, 2007, p. 4).

Dessa forma, fica evidente que o espaço também é ocupado por agentes de influência que produzem impactos na prática de avaliação e na profissionalização docente, por convergir com os sentidos da prática avaliativa e tomada de decisões por meio das professoras para que assim favoreça o processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, consideramos que “[...] não podem ser interpretadas como propostas prontas e inquestionáveis que são apenas executadas pelos sujeitos que atuam no campo da prática, sem nenhuma modificação entre o texto prescrito e o currículo vivenciado no ambiente educacional” (ALMEIDA; SILVA, 2014, p. 1443). Percebemos nos discursos das professoras, que a

avaliação da aprendizagem assumiu o seu papel, enquanto processo social de análise de condições de desempenho ao que se refere as potencialidades e dificuldades suscitadas no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, compreendemos que o período vivenciado foi desafiador, principalmente pelas desigualdades sociais evidenciadas com intensidade no período pandêmico. Dentre isso, com as práticas avaliativas mobilizadas pelas professoras, consideramos que, a avaliação necessita ser alicerçada no diálogo, na participação e na reflexão sobre a realidade e as subjetividades do estudante que está sendo avaliado, por isso, compreendemos segundo Lima, Azevedo e Nascimento (2020) ser professor é se reinventar todos os dias, assim, atribuindo sentidos a sua prática e tomada de decisões que efetivem o processo de ensino e aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas considerações, compreendidas como uma construção, tendo em vista que em nossa compreensão a Teoria do discurso visa explicitar a história dos processos, dizeres e fazeres de significação, para que assim pudéssemos atingir nossos mecanismos e sentidos de produção. Dessa forma, compreender como as atividades avaliativas foram utilizadas por professores durante os diferentes desafios de alternativas de ensino que emergiram no decorrer da pandemia, ressaltamos alguns aspectos que decorrem da análise que realizamos.

Consideramos que, o contexto pandêmico evidenciou uma série de desigualdades estruturantes que se fazem presentes no cenário brasileiro. Visto que, o lócus das desigualdades é o espaço social, a escola como integrante e parte constituinte deste, não ficou de fora das transformações ocasionadas ao longo desses dois anos de cenário emergente. Desse modo, nos discursos dos participantes desta pesquisa evidencia-se alguns dos principais impactos da pandemia no espaço educacional, dentre esses, todas as professoras enfatizam que a evasão escolar foi o principal fator negativo no contexto escolar.

Neste caso, compreendemos que essa situação ocorreu em decorrência a ausência de recursos tecnológicos, como também da internet, para que assim os estudantes tivessem acesso ao que se refere as atividades desenvolvidas nas alternativas de ensino emergentes no espaço virtual. Em seus discursos, as professoras evidenciam as desigualdades estruturais expostas na pandemia que foram construídas ao decorrer da história brasileira. Dentre isso, é visto que é negado aos estudantes o direito constitucional expresso no art. 205, em que evidencia a educação como um direito de todos, por notarmos o não acesso por parte dos estudantes a educação durante as alternativas de ensino emergentes na pandemia.

No entanto, apesar dos discursos entristecidos, ao que se refere as implicações e possibilidades de avaliação no cotidiano das professoras em um cenário de incertezas, os participantes da pesquisa evidenciam que a pandemia lhes proporcionou a possibilidade de reinvenção nas suas práticas avaliativas atreladas ao espaço tecnológico, antes não visto, essa reinvenção diante e a necessidade de reinventar-se a partir das alternativas de ensino. No entanto, compreendemos que mesmo com a possibilidade de reinvenção apresentada pelas professoras, excedeu as possibilidades dos professores, tendo em vista as necessidades dos estudantes na pandemia, bem como, o papel da avaliação da aprendizagem. Além disso, notamos à exemplo do discurso da professora P3 a falta de autonomia em sua prática avaliativa que sofreu influência de movimentos outros ao longo das alternativas emergentes.

Identificamos com a socialização das professoras, suas práticas avaliativas mobilizadas no decorrer da pandemia, esses, baseados no uso das Tecnologias da Informação, guiados através de redes sociais e a análise de fotos e vídeos, por ora, muita das vezes a utilização de plataformas virtuais de comunicação. No entanto, esse cenário e práticas avaliativas evidenciaram as desigualdades estruturais não só da escola, como também de nosso país enquanto sociedade, em que muito dos estudantes não tinham acesso a rede e aparelhos tecnológicos para o desenvolvimento de atividades. Para além disso, quando utilizado a estratégia da coletânea de atividades impressas, adentramos a falta de mobilidade e auxílio dos familiares no desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Portanto, notamos que, apesar das dificuldades no processo avaliativo, seja pelas desigualdades postas pelo sistema, que caminham desde a falta de rede tecnológica para vivenciarmos o cenário pandêmico, como as relações de imposições e por vezes, a falta de autonomia. Porém, através dos discursos das professoras, identificamos que o cenário pandêmico trouxe uma série de implicações no contexto escolar, dentre elas, a evidenciação das desigualdades estruturais entre professores e estudantes, falta de formação tecnológica aos professores, bem como da democratização do acesso à internet a população brasileira.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. C. S. **Disposição da aula:** os sujeitos entre a tecnia e a polis. In: VEIGA, I. P.A. (Org.) Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008. p. 45-72.
- ALMEIDA, L. A. A.; SILVA, G. N. R. **O currículo pensado do curso de pedagogia:** a pesquisa em questão. Revista e-Curriculum, São Paulo, n.12, v.2, p. 1440-1456, maio/out. 2014.

ALMEIDA, L. A. A. de; LEMOS, G. **Prática curricular como um dos elementos constituintes da profissionalidade docente**. XVIII ENDIPE, Cuiabá, 2016. ALVES, M. P. **Currículo e avaliação: uma perspectiva integrada**. Porto: Porto Editora, 2004.

BURITY, J. A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. Ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, p. 36-51.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é Covid-19. Brasília: Ministério da Saúde, 2020a** Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em 20 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria N.º 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília: Diário Oficial da União: seção I, edição 24-A, 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em 20 mar. 2022.

CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. **(Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto**. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v.7 (3), p.38-46, 2020.

CAMBON, E. **Análise discursiva de um fenômeno político: construção de um representante político no discurso da frente nacional (AD e sociologia da linguagem)**. In: BARONAS, Roberto Leiser; KOMESU, Fabiana. (org.). Homenagem a Michael Pêcheux: 25 anos de presença na análise do discurso. Tradução Roberto Leiser Baronas, Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu. Campinas: Mercado de Letras, 2008. P. 179-215.

CORDEIRO, K. M. A. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. 2020. Disponível em: <http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>. Acesso em: 23 set. 2022.

CUNHA, E. R. **Práticas avaliativas bem sucedidas de professoras dos ciclos de formação da escola cabana de Belém**. In: ANPEd. Anais da 27ª Reunião Anual. Caxambu: UFMG, 2004.

DIAS SOBRINHO, J. O sentido ético da avaliação. In: APPEL, Emmanuel (Org.). **A Universidade na encruzilhada**. Universidade: por que e como reformar? UNESCO/MEC: Brasília, 2003.

FARIAS, I. M. S. *et al.* **Didática e Docência** – Aprendendo a Profissão. Brasília – DF. Liber Livro. 2009.

FERREIRA, L. H.; BARBOSA, A. **Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social**. In: Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2015483, p. 1-24, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15483.076.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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/educacaoescolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso em: 10 jul. 2022.

GRACIANO, M.; HADDAD, S. **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.

GARCIA, J; GARCIA, N. F. **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.

KOHAN, W. O. **Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p. 1-9, 2020.

KUKLINSKI, H. P.; COBO, C. **Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia – ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia**. Barcelona: Outliers School, 2020. Disponível em: https://outliersschool.net/wpcontent/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

LIMA, M. C.; AZEVEDO, S. D.; NASCIMENTO, A. L. R. (2020). **Currículo e práticas docentes durante a pandemia de 2020**. Itinerarius Reflectionis, 16(1), 01–20. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rir.v16i1.65753>. Acesso em: 10 jan. 2022.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, C. C. **O Que é Mesmo o Ato de Avaliar a Aprendizagem?** Revista Pátio, n. 12, p. 6-11, fev./abr. 2000.

LOPES, A. C. **Apostando na produção contextual do currículo**. In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas, Organização: Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE. 2018.

MAUÉS, O.C. **A avaliação como instrumento de controle e regulação**. In: EPENN, 19 ed., 2009. Anais do XIV EPENN. João Pessoa: UFPB.

MAGALHÃES, P. M. V. dos S.; ALMEIDA, L. A. A. de; LINS, C. P. A. **Práticas curriculares-avaliativas: Inventar cotidianamente considerando os movimentos de influência**. Linhas Críticas, v. 25, p. e23795, 2019. DOI: 10.26512/lc.v25.2019.23795. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/23795>>. Acesso em: 12 out. 2022.

MELO, M. J. C. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

- MELCHIOR, M. C. **O sucesso escolar através da avaliação e da recuperação**. 2. ed. Porto Alegre: Premier, 2004.
- MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para Conhecer, examinar para Excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MELONI, A. **O currículo paulista de geografia: análise das práticas curriculares da sala de aula**. Espaço do Currículo, v.9, n.2, p. 318-327, Maio a Agosto de 2016.
- MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife**. Revista UFG, 2020, v.20.
- MORGADO, J. C.; SOUSA, J.; PACHECO, J. A. **Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular**. In: Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, 1-10, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.16197.062.
- PALMEIRAS, G.; GONDIM, G. M. de M.; ROJAS, L. I. **Vigilância em Saúde e Novas Práticas Locais**. In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Org.). Informação e diagnóstico de situação. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2004, 172 p.
- QUADROS, *et al.* **Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória**. 2008.
- SANTOS, B. de S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Biblioteca nacional de Portugal, 2020. Disponível em: <https://www.abennacional.org.br/>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- SEIXAS, R. **O dia em que a terra parou**. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil: 1977.
- SETTON, M. G. J. **A teoria do habitus em Pierre Bordieu: uma leitura contemporânea**. Rev. Bras. Educ. n. 20. mai/ ago. 2002. p. 60-70. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05.pdf>. Acesso em: 27 set. 2022.
- SOARES, S. B. V. **Coronavírus e a modernização conservadora da educação**. In: SOARES, S. B. V. et. al. (org.). **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020.
- TENENTE, L. **30% dos domicílios no Brasil não têm acesso à internet; veja números que mostram dificuldades no ensino à distância**. G1, Globo, 26 de maio, 2020. Educação. Disponível em: <g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/26/66percent-dos-brasileiros-de-9-a-17-anos-nao-acessam-a-internet-em-casa-veja-numeros-que-mostram-dificuldades-no-ensino-a-distancia.ghtml>. Acesso em: 09 de jul 2022.
- VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo – elementos metodológicos para a elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, 1995.
- VASCONCELLOS, Celso do Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 18ª ed./Celso Vasconcellos. - São Paulo: Libertad 2008.
- VASCONCELLOS, C. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, I. P. A. **Organização didática da aula:** um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I. P. A (Org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008.

ZABALZA, M. **Diseño y desarrollo curricular:** para profesores de enseñanza básica. Madrid: Narcea, 1987.

JOSÉ MARCIO DE OLIVEIRA SANTANA

**MOVIMENTOS E PRÁTICAS AVALIATIVAS EMERGENTES DURANTE AS
ALTERNATIVAS DE ENSINO NA PANDEMIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de artigo científico, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Aprovado em: 03/11/2022.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco – Campus Caruaru

Profa. Dra. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco – Campus Caruaru

Profa. Ms. Kathia Maria de Melo e Silva Barbosa (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco – Campus Recife