



Percepções sobre o processo avaliativo durante o ensino remoto e híbrido: um estudo com professores de Química

Perceptions about the evaluation process during remote and hybrid teaching: a study with chemistry teachers

Claudia Almeida Fioresi

Doutora em Educação Científica e Tecnológica
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Realeza, Paraná - Brasil
claudiaafioresi@gmail.com

Jéssica Karine Kalsing

Licenciada em Química
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Realeza, Paraná - Brasil
jesykarine@gmail.com

Resumo: Investigamos neste artigo aspectos relacionados ao processo avaliativo apontados por professores de Química do Ensino Médio em algumas escolas do sudoeste do Paraná durante a pandemia, de modo a compreender como as avaliações foram desenvolvidas no decorrer desse período e como foram problematizadas e planejadas no âmbito do Ensino Remoto e Híbrido. A metodologia desta pesquisa se baseia em uma abordagem qualitativa com a realização de entrevistas semiestruturadas que foram analisadas por meio da Análise Textual Discursiva. Identificamos a partir das análises que a observação e formulários foram as formas de avaliação mais utilizadas pelos professores. Além disso, os docentes apontaram dificuldades em avaliar nesse período em razão de os estudantes não terem interagido de forma efetiva nas aulas e nem nas atividades propostas. Esses fatores apontam a influência intrínseca do sistema de educação, além de outros como as condições de acesso às aulas e às avaliações propostas.

Palavras-chave: avaliação; ensino remoto; ensino híbrido; educação Química.

Abstract: We investigate in this article aspects related to the evaluation process pointed out by high school chemistry teachers in some schools in southwestern Paraná during the pandemic, in order to understand how the evaluations were developed during this period and how they were problematized and planned in the scope of Remote and Hybrid Education. The methodology of this research is based on a qualitative approach with the realization of semi-structured interviews that were analyzed through Discursive Textual Analysis. We identified from the analysis that observation and forms were the most used forms of assessment by teachers. In addition, the teachers pointed out difficulties in evaluating in this period because the students did not interact effectively in the classes and activities proposed. These factors point to the intrinsic influence of the education system, in addition to others such as the conditions of access to classes and the proposed evaluations.

Keywords: evaluation; remote learning; blended learning; chemical education.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

FIORESI, Claudia Almeida; KALSING, Jéssica Karine.. Percepções sobre o processo avaliativo durante o ensino remoto e híbrido: um estudo com professores de Química. *Dialogia*, São Paulo, n. 46, p. 1-20, e25054, set./dez. 2023. disponível em: <https://doi.org/10.5585/46.2023.25054>

American Psychological Association (APA)

Fioresi, C. A., & Kalsing, J. K.. (2023, set./dez.). Percepções sobre o processo avaliativo durante o ensino remoto e híbrido: um estudo com professores de Química. *Dialogia*, São Paulo, 46, p. 1-20, e25054 . <https://doi.org/10.5585/46.2023.25054>



1 Introdução

O processo avaliativo nunca foi algo simples, nem para professores, tampouco para alunos. Com o surgimento do Ensino Remoto Emergencial, em decorrência da pandemia da Covid-19, iniciada em março de 2020 no Brasil, a educação precisou se adaptar ao novo contexto vivenciado pela sociedade, e as avaliações também sofreram modificações:

Em um curto intervalo de tempo, presenciamos uma mudança radical na forma de ensinar, avaliar e examinar a aprendizagem e as percepções discentes. Se antes da pandemia, em grande parte, as ações examinativas e avaliativas eram presenciais, com o alastramento do novo coronavírus, elas se voltaram para telas de computadores, *notebooks* e aparelhos celulares (Kistemann Junior; Amaral; Giordano, 2022, p. 3-4).

Dessa forma, o presente estudo tem como foco principal investigar os aspectos relacionados ao processo avaliativo na disciplina de Química durante o Ensino Remoto e o Ensino Híbrido em escolas públicas dos municípios de Planalto e Capanema, situados no sudoeste do Paraná. É importante considerar que esta pesquisa emergiu da caminhada formativa de uma das pesquisadoras durante a realização do estágio supervisionado, no qual uma das principais inquietações e preocupações levantadas estava relacionada à avaliação, sendo que, ao longo do tempo de imersão na escola, mesmo que remotamente, em nenhum momento foi possível compreender na totalidade como esse processo ocorria.

Durante as observações e vivências do estágio, que ocorreu de modo remoto, pudemos observar que além dos estudantes que não tinham condições adequadas para realizar o ensino em suas residências, muitos deles não interagem como antes, não respondendo às atividades e aos exercícios propostos, o que tornou o processo avaliativo muito mais difícil.

A avaliação, bem como seus desafios, vem sendo estudada e debatida no decorrer dos anos por autores como Libâneo (1990), Esteban (2001), Perrenoud e Thurler (2002), Luckesi (2011), Lemos e Sá (2013), entre outros. Com a ocorrência da pandemia da Covid-19, novos desdobramentos dessa temática surgiram, adicionando, por exemplo, o contexto tecnológico mediado por diferentes plataformas digitais (Oliveira; Souza, 2020; Ramos; Sarmiento; Menegat, 2021; Silva; Freitas, 2022; Kistemann Junior; Amaral; Giordano, 2022). Tal assunto se configura como um tema complexo que ainda apresenta diversas incertezas e lacunas.

Visando abordar os aspectos que configuraram o processo avaliativo na disciplina de Química durante o Ensino Remoto e Híbrido, este trabalho se justifica pela dificuldade em avaliar os alunos no ensino durante a pandemia, fomentando uma discussão sobre como foi o exercício de avaliar durante esse período e de como ela foi problematizada e planejada no âmbito escolar. O

contexto da pandemia refletiu diretamente na prática pedagógica dos professores, gerando reflexões válidas para o contexto atual em que as aulas já retornaram para o formato presencial.

Dessa forma, considerando a complexidade de avaliar, especialmente durante o ensino remoto e o ensino híbrido, nosso objetivo principal foi, a partir da realização de entrevistas, investigar possíveis dificuldades e desafios enfrentados pelos professores no processo avaliativo. Diante do exposto, levantamos a seguinte questão de pesquisa: Quais as percepções e ações avaliativas mobilizadas por professores de Química durante o Ensino Remoto e o Ensino Híbrido?

2 Referencial teórico

2.1 Os desafios da avaliação no processo de ensino e aprendizagem

Etimologicamente, avaliar vem do latim *a - valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Assim, avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado (Luckesi, 2011). Entretanto, no processo de ensinar e aprender a compreensão de avaliação na maioria das vezes infelizmente segue a lógica da mensuração, associando o ato de avaliar ao de “medir” os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

O processo avaliativo muitas vezes é resumido em provas e exames que objetivam aprovar ou reprovar os estudantes de uma série de escolaridade para outra, sendo geralmente utilizado pelo professor como fator negativo de motivação, interessando aos alunos em todo o processo avaliativo apenas a nota (Luckesi, 2011).

Para Lemos e Sá (2013), na teoria a avaliação escolar é compreendida como um método para identificar onde estão ocorrendo falhas no processo de ensino e aprendizagem para, a partir disso, replanejar tais práticas para amenizar as deficiências diagnosticadas.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei 9.394/96), a avaliação deve ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Brasil, 1996, Art. 24).

Além disso, Libâneo (1990) e Luckesi (2011) destacam e defendem que a avaliação educacional deve ser utilizada como um mecanismo de diagnóstico da situação, sendo tarefa permanente do trabalho do professor, tendo como objetivo o avanço, o desenvolvimento e a reorientação de seu trabalho. No processo de ensino e aprendizagem a avaliação pode ser desenvolvida em três modalidades: a diagnóstica, a formativa e a somativa.

A avaliação diagnóstica tem a função de verificar o que o aluno já conhece, para então prosseguir com o planejamento da aula. Geralmente é feita no início do período letivo e “tem

função de informar ao professor sobre o nível de conhecimento e habilidades dos alunos, antes de iniciar um processo de ensino-aprendizagem” (Ribeiro, 2014, p. 3).

A avaliação formativa permite identificar o estágio de desenvolvimento dos alunos durante o processo de aprendizagem em relação aos objetivos. Para Sant’Anna (2011), a avaliação formativa é realizada com o propósito de informar ao professor e ao aluno o estágio da aprendizagem em dado momento do período de desenvolvimento das atividades.

Já a avaliação somativa classifica os alunos para determinar se estão aprovados ou reprovados. De acordo com Ribeiro (2014, p. 5), ela “tem uma função classificatória, preocupa-se com o resultado final, aplica-se ao aluno uma prova para que seja quantificado seu conhecimento no final de um período letivo tendo em vista a sua promoção de uma série a outra”. Na Figura 1 apresentamos um resumo das modalidades de avaliação supracitadas.

Figura 1 – Modalidades de avaliação e suas características

	Diagnóstica	Formativa	Somativa
Propósitos	Determinar a presença ou ausência de habilidades ou é pré-requisitos	Informar sobre o rendimento da aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades escolares	Classificar os alunos segundo os níveis de aproveitamento
	Identificar as dificuldades na aprendizagem		
Comportamentos analisados	Comportamento cognitivo e psicomotor	Comportamento cognitivo, afetivo e psicomotor	Geralmente comportamento cognitivo, às vezes psicomotor, e raramente afetivo
Quando é aplicada	No início de um semestre ou ano letivo	Durante o ensino	Ao final de um semestre, ano ou curso
	Quando o aluno incapacidade no desempenho escolar		
Instrumentos	Pré-teste, teste diagnóstico, ficha de observação	Instrumentos especificamente planejados de acordo com os objetivos propostos	Exame, prova ou teste

Fonte: Adaptado de Sant’Anna (2011).

Demo (2010) considera que a avaliação se constitui como um processo intencional e se aplica a qualquer prática. Dentro da perspectiva de avaliação em ciências, consideramos a multidimensionalidade da tarefa de avaliar discutida por Hoffmann (2010), na qual cada professor define os parâmetros de acordo com as dimensões da prática pedagógica dentro de cada uma das áreas do conhecimento.

Assim, a prática avaliativa se estrutura naquilo que o professor considera em relação ao componente e ao conteúdo. Logo, “a ação de avaliar é intrínseca ao processo de ensinar e aprender” (Ramos; Moraes, 2010, p. 313).

No entanto Dantas, Massoni e Silva (2017) questionam se a indicação legal e se a avaliação formativa defendida por teóricos são praticadas na escola e apontam contradições entre essa avaliação formativa e o que realmente ocorre na prática escolar. Os autores alertam que ao mesmo tempo em que há argumentos em favor de uma avaliação formativa e diversificada como possível condutora da contínua aprendizagem dos estudantes a avaliação classificatória persiste.

Entendemos que a avaliação de um modo geral, e mais especificamente em Ciências/Química, é necessária dentro da prática pedagógica, e não deve ser simplificada a números que refletem a aprovação ou reprovação do estudante, mas que deve ir muito além disso, de forma a ser possível compreender através dela o que o aluno conhece, se adquiriu novos saberes e quais as lacunas persistentes.

Nesse sentido, Perrenoud e Thurler (2002) mencionam que o processo de avaliação necessita de instrumentos e procedimentos diversos que não objetivem apenas a atribuição de notas, mas que consigam também verificar o grau de aquisição de conhecimentos e competências pelos estudantes.

Assim, os instrumentos avaliativos devem ser variados e escolhidos de acordo com os objetivos do planejamento do professor para cada turma, além de auxiliá-lo a refletir sobre sua própria prática.

2.2 Ensino remoto emergencial e as possibilidades de avaliar

Com o surgimento da pandemia do Coronavírus e da necessidade do distanciamento social foi adotada a configuração de ensino chamada de Ensino Remoto Emergencial, caracterizada por atividades pedagógicas mediadas por plataformas digitais. Segundo Kistemann Junior, Amaral e Giordano (2022, p. 7), “no entanto, sobretudo nas escolas públicas, sua implementação ocorreu de forma precária, não atendendo minimamente as condições educacionais para promoção de uma formação de qualidade, crítica e cidadã”.

As atividades de ensino ofertadas de modo remoto eram realizadas de forma síncrona ou assíncrona (Alves, 2020). As ferramentas síncronas são desenvolvidas por meio de uma ferramenta tecnológica que possibilita que os alunos colaborem com o desenvolvimento da aula e, em caso de dúvidas, as apresentem em tempo real ao professor, necessitando que professores e alunos estejam conectados ao mesmo tempo.

Segundo os autores citados, as atividades assíncronas, por sua vez, não requerem que professores e alunos estejam reunidos ao mesmo tempo para que haja interação, oferecendo maior liberdade para que possam desenvolver as atividades em momentos diversos.

Segundo Bordas (2020), nas atividades síncronas durante o Ensino Remoto, tanto os professores como os estudantes não tinham a obrigação de serem filmados ou gravados, caso não quisessem, podendo, assim, manter suas câmeras e microfones desligados durante as atividades e interagir por meio do *chat* da plataforma.

Nesse contexto, “milhares de professores tiveram que se reinventar para conseguir fazer com que os alunos não só aprendessem, mas dessem um retorno das atividades, dentro de um determinado período de tempo” (Silva; Freitas, 2022, p. 25).

Dessa forma, o processo avaliativo enfrentou grandes dificuldades. Alves (2020, p. 359) comenta que as estratégias de ensino durante esse período

[...] baseiam-se na correção dos exercícios que foram encaminhados para os pais por meio de exercícios impressos e/ou as páginas indicadas nos livros. [...] Nessa correção os docentes explicam os conceitos apresentados nos exercícios. Como os docentes podem evidenciar a aprendizagem das crianças nesse contexto? Infelizmente, eles não podem!

Dessa forma as aulas foram desenvolvidas tanto por meio de atividades síncronas como de assíncronas, e as avaliações também foram desenvolvidas em ambas as formas a partir de lista de atividades relacionadas ao conteúdo abordado nas aulas. Considerando que não era obrigatório que os alunos mantivessem a câmera e o microfone ligados durante as aulas, as ferramentas de avaliação do Ensino Remoto não possibilitavam observar a evolução dos estudantes que não se manifestavam nas aulas e que não interagiam pelo vídeo ou pelo *chat*.

3 Metodologia

Para alcançar os objetivos propostos, utilizamos uma abordagem qualitativa que nos permitiu coletar informações sobre os aspectos avaliativos durante o Ensino Remoto e Híbrido. Com o intuito de conhecermos o processo avaliativo nesse contexto valemo-nos de entrevistas semiestruturadas. Boni e Quaresma (2005) afirmam que a entrevista como forma de construção dos dados relativos a um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Na entrevista semiestruturada é oferecida ao participante a possibilidade de respostas livres e espontâneas baseadas em suas experiências, ao mesmo tempo em que a atuação do entrevistador é valorizada.

Para a entrevista foram convidados todos os professores de Química do Ensino Médio dos colégios dos municípios de Planalto e Capanema, no sudoeste do Paraná, a partir de um levantamento prévio junto às secretarias municipais de educação, o que indicou que seis professoras atuavam nessa disciplina nesses municípios.

A partir disso, foi realizado o convite via *e-mail* e telefone para essas professoras, apresentando o objetivo e também outros elementos da pesquisa. No entanto somente três professoras retornaram o convite aceitando participar da pesquisa, mesmo depois de vários contatos terem sido realizados. Após o aceite, a elas foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹ e marcado o melhor horário para realização das entrevistas. As entrevistas, realizadas via *Google Meet* entre o final do mês de novembro e o início do mês de dezembro de 2021, foram gravadas em vídeo e depois transcritas.

Para Marcuschi (2003), o objetivo da transcrição é de que informações orais sejam transpostas em informações escritas. Baseados na Análise de Conversação de Marcuschi (2003) transcrevemos as entrevistas de forma manual, a partir da escuta da gravação e digitação.

Dessa forma, transcrevemos tudo o que foi falado pelo pesquisador e pelas entrevistadas, pois nas falas têm-se entonação, ênfase, pausas, repetições, erros e observações, o que pode ser significativo ao determinar os aspectos de um processo avaliativo. A fim de manter o anonimato das professoras, usamos nomes fictícios para identificá-las: Maria, Rose e Karen.

A análise dos dados se deu por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2006; 2016) e Moraes (2003). A ATD,

[...] pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do *corpus*, a *unitarização*; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a *categorização*; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (Moraes, 2003 p. 192).]

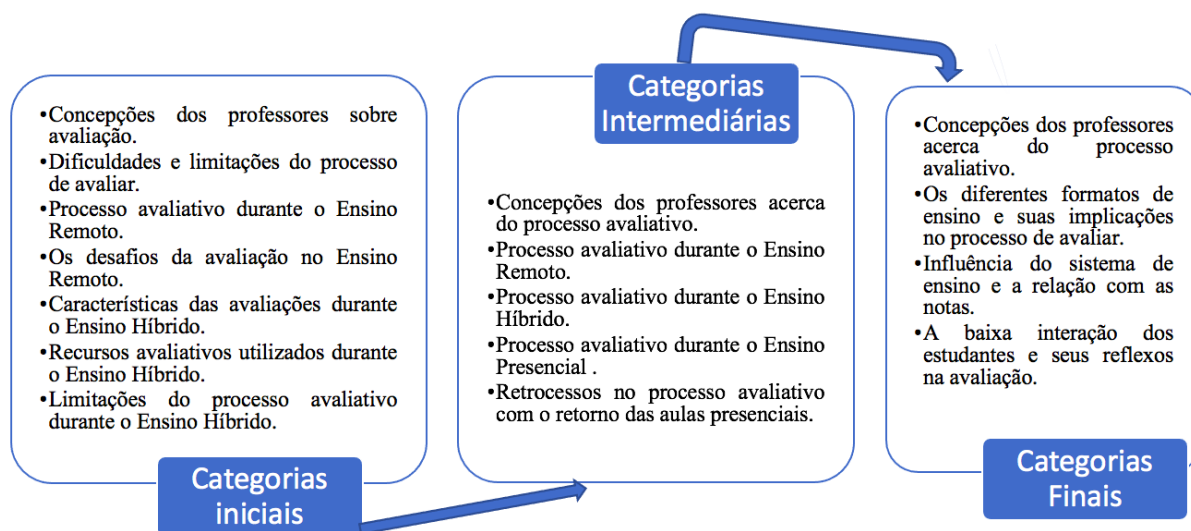
Optamos por essa metodologia de análise de dados por entender que ela possibilita um olhar para os resultados que permite novas compreensões do texto através da auto-organização. As entrevistas, depois de transcritas, foram examinadas e fragmentadas em unidades de sentido (US), etapa chamada de unitarização na ATD. Em seguida foram estabelecidas relações entre as US de forma a juntá-las para formar conjuntos mais complexos, etapa denominada categorização, que podem ser agrupadas em iniciais, intermediárias e finais.

Assim, na etapa da desconstrução do *corpus* de análise que emergiu das entrevistas chegamos a 85 unidades de significado, que foram agrupadas em sete categorias iniciais, em cinco categorias

¹ Todo processo da investigação seguiu os processos éticos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado pelo Comitê de Ética a partir do parecer substanciado de número: 5.038.291.

emergentes e em quatro categorias finais. Para possibilitar uma compreensão do processo de categorização elaboramos a figura a seguir:

Figura 2 – Categorias de análise



Fonte: Autoria própria

4 Resultados e Discussões

Antes de iniciar a discussão dos dados é importante considerar que as professoras Maria e Rose tinham entre um e oito anos de exercício da docência. Já a professora Karen lecionava há 18 anos. Na sequência discutimos as quatro categorias finais que emergiram das unidades de sentido. Ressaltamos que pela vasta quantidade de conteúdo das transcrições das entrevistas, selecionamos apenas alguns excertos para exemplificar os aspectos apontados.

Concepções dos professores acerca do processo avaliativo

A avaliação é um dos assuntos mais complexos do processo de ensinar e de aprender. Antes de irmos às interpretações do que foi avaliar durante o Ensino Remoto, vamos compreender como as professoras entrevistadas se posicionaram diante desse tema de um modo geral, considerando a avaliação empregada em relação a todo o processo e não somente aos alunos. Assim, nessa categoria observamos a compreensão das professoras sobre avaliação e quais sentidos foram atribuídos a esse tema:

Maria: [...] tem várias maneiras de você fazer uma prova, um teste ou exame, e todos eles você tem o objetivo de ver se realmente aquele aluno aprendeu, e se ele não aprendeu, onde que você pode melhorar, se você pode, eh (+) se você você como professor pode melhorar em alguns aspectos.

Karen: [...] toda aula é planejada (+) só que será que aquele planejamento que eu tô fazendo tá conseguindo alcançar o meu objetivo? que é (+) né (+) que é que o aluno tenha um aprendizado significativo, que ele tenha um conhecimento significativo (+) então essa prática avaliativa, ela vem me ajudar ou me auxiliar, se eu estou conseguindo (+) alcançar aquele objetivo.

Observamos nas falas dessas professoras a ideia de que a avaliação em sala de aula tem a finalidade de verificar o conhecimento adquirido pelo aluno e também perceber se o professor está atuando de modo satisfatório, ou seja, se ele está alcançando os objetivos propostos.

A avaliação escolar não tem apenas o objetivo de atribuir notas aos estudantes e, sim, viabilizar “a facilitação da aprendizagem dos alunos e a orientação do ensino do professor” (Silva; Moradillo, 2002, p. 3). Já na concepção de Lemos e Sá (2013), a avaliação busca localizar as dificuldades dos alunos para que as práticas possam ser replanejadas, visando sanar as deficiências diagnosticadas na aprendizagem.

Para a professora Rose, a avaliação é vista como um termômetro, no qual

[...] a gente vai analisando a situação durante o dia a dia em sala de aula /... / avaliação pra mim é isso, é ver a evolução de como o aluno iniciou e de como ele está saindo, se ele evoluiu alguma coisa e também se esta evolução é o que ele consegue atingir, né?

No que diz respeito ao entendimento das professoras sobre avaliação e como ela é relacionada com prova, teste e exame, as respostas divergiram bastante. Seguem alguns trechos que mais se destacaram:

Maria: [...] a palavra prova, teste e exame é diferente de avaliação, tá? (+) eu entendo que tu aplicar uma prova ou teste ou exame qualquer você tem um intuito de apenas dar uma nota pra aquele aluno, pro conhecimento dele; agora avaliação eu acho que é um termo mais amplo, né?, avaliação você acaba vendo realmente o conhecimento que o aluno se apropriou durante aquele período de tempo.

Karen: [...] prova teste ou exame escolar eu vejo como um ‘recurso’ (+) um recurso que você usa dentro da avaliação (+) né? dentro dessa prática avaliativa que nós temos e que nós ‘devemos’ realizá-la.

Em relação à fala da professora Karen, podemos trazer as ideias de Luckesi (2011) ao mencionar que a avaliação da aprendizagem pode ser considerada como um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar professores e estudantes na busca e no desenvolvimento de si mesmos. Ao ser questionada se prova, teste ou exame seguem para ela a mesma perspectiva da avaliação a professora Rose respondeu: “eu acredito que sim; na verdade são sinônimos”.

Ressaltamos que compreendemos que prova, teste, exame e avaliação não são sinônimos, corroborando a ideia de Maria, que disse que avaliação tem um sentido mais amplo, e que testes, provas e exames podem ser utilizados como instrumentos de avaliação.

A ideia de avaliação enquanto processo também foi identificada por Ramos, Sarmiento e Menegat (2021) a partir das respostas de um grupo de professores que salientaram as funções diagnóstica e formativa da avaliação.

Os diferentes formatos de ensino e suas implicações no processo de avaliação

Inicialmente falamos das especificidades do processo avaliativo durante o Ensino Remoto. Em relação ao modo de como ocorriam as avaliações durante esse período, destacamos as seguintes falas:

Maria: [...] a maioria dos alunos ia no Google, jogava a pergunta, copiava e colava a pergunta lá no Google, e a primeira resposta que aparecia eles copiavam e colavam de volta.

Rose: [...] foi muito difícil assim avaliar, né?, e aí a gente fazia formulário (+) porque era o que tinha /.../ então a gente tinha que fazer de uma forma que conseguia (+) abraçar todo mundo, que era questão do formulário.

Karen: [...] o que eu vou avaliar? eles têm um mundo de informação, têm internet (+) certo? então o que eu tentava fazer nessas avaliações? tentava buscar uma parte interpretativa /.../ não posso fazer uma avaliação onde /.../ a questão é decoreba; eu tenho que tentar por uma questão que ele pense (+) porque ele vai ter informação.

Percebemos que as professoras se apropriaram de formulários enquanto recurso avaliativo, porém a maioria dos alunos não se empenhou para respondê-los, buscando soluções rápidas e práticas na *internet*, muitas vezes sem ter lido as questões, tampouco as respostas.

Dessa forma, pela emergência do Ensino Remoto e também por conta do fato de que muitos alunos não contavam com condições adequadas para o acompanhamento das aulas síncronas, o uso do formulário como instrumento de avaliação foi o recurso apropriado. Contudo o emprego dessa forma avaliativa durante todo o período remoto pode ter cansado e desmotivado os estudantes.

Além disso, as professoras mencionaram que na região ocorrem situações de carência das famílias dos estudantes, o que fez com que os alunos realmente não tivessem condições de participar das aulas remotas, que demandavam um computador ou um celular.

Rose: [...] alguns não tinham 'acesso' também, né?, uns não entravam porque não queriam, outros não tinham acesso à internet (+) é principalmente do campo (++) né? (+) não tinham, era longe, não funcionava.

De forma a viabilizar as aulas nesses casos, as escolas forneceram material impresso aos estudantes. Nesse sentido, Maria relatou:

[...] aquele que recebia material impresso (++) pior ainda, né? (+) aí eu tinha eu tinha que que considerar (+) a gente considerava, né?, eh (++) a tentativa dele responder (+) porque muitas vezes eles nem liam o conteúdo em si que a gente mandava, que tinha o resumo do conteúdo e aí algumas questões... ele (+) a gente percebia que ele nem lia nem fazia interpretação daquele conteúdo; e outra que eles não buscavam (material) (inaudível) que por mais que estavam no impresso, a maioria ainda tinha acesso ao celular, alguma coisa que poderia buscar no YouTube, alguma videoaula, sabe? (++) tá, mas aí você (+) a maioria dos professores (+) considerava (+) eu, por exemplo, considerava a tentativa dele responder (+) se ele respondia dentro da temática já era alguma coisa; lógico que vinha muito resposta sem sentido.

Como se pode observar nessa fala, os alunos que menos tinham recursos para acompanhar as aulas foram os mais prejudicados, inclusive nas atividades avaliativas.

O Ensino Híbrido (EH) foi implementado a partir do momento em que foi iniciada a vacinação dos professores e em que o governo estadual definiu a Educação como atividade essencial. As turmas muito grandes se dividiam em dois grupos: uma semana um grupo ia à escola, enquanto o outro acompanhava a aula em casa, e se revezavam nas semanas subsequentes para evitar aglomerações.

Em relação às avaliações do EH, trazemos os seguintes relatos:

Maria: [...] a avaliação aí eu fazia sempre com consulta, né?, porque (+) era injusto eu fazer (+) prova sem consulta para aqueles presencial e aqueles que estavam no Meet (++) tinha acesso à internet, então não tinha como eu fazer uma avaliação sem ser com consulta, né?

Rose: [...] mas a questão da avaliação (+) ou eu passava a mesma avaliação, digamos assim, né?, pras pessoas que estavam ali presentes eu conseguia 'ajudar', conseguia 'analisar' (+) todas as situações, né?, se eles estavam tentando aprender, se eles estavam conseguindo, porque é mais 'fácil', né?, eh (+) presencial e no Meet eu tirava as dúvidas, abria Jamboard, fazia uns riscos ali no computador, era horrível, né? (+) a minha letra (+) mas era o que 'tinha', né?, para 'explicar' e chegar o mais próximo possível deles.

A opção por avaliações realizadas com consulta ao material se deu em função de os alunos que estavam em casa terem acesso a todo tipo de informação. O diferencial das avaliações feitas no presencial é que os professores podem acompanhar o desempenho dos alunos, enquanto no Ensino Remoto o alcance desse acompanhamento era mais limitado.

Assim como o ensino em geral, o ensino híbrido também apresentou seus desafios e limitações. Ao tentar compreender esses desafios Maria e Rose nos relataram que:

Maria: [...] mesmo que a gente tentasse dar atenção pros dois a gente não conseguia: ou a gente dava atenção pros do Meet ou a gente dava atenção pros da sala de aula (+) se a gente dava atenção pros do Meet, os da sala tomavam conta, ficavam só conversando, e você nem conseguia falar com os que estavam em casa (+) e aí quando você dá atenção pros da sala de aula (+) (quando você) (inaudível) ia escrever no quadro e aqueles que estavam no Meet não conseguiam enxergar, né?

Rose: [...] ah, era bem ruim na verdade, porque às vezes tu ficava só no Meet, depois tu esquecia os presencial, daí tu lembrava os presencial e esquecia dos do Meet ((risos)) era bem tenso.

Acreditamos que é possível que esse “esquecimento” de uma das turmas tenha sido frequente no contexto do EH, pois essa dinâmica não fazia parte da rotina escolar.

Maria nos relatou também que tentou utilizar metodologias avaliativas diversificadas durante o EH, a exemplo de um *site* que gerava perguntas *on-line* por meio de uma roleta, uma atividade que pode ser aplicada para buscar interação com os alunos:

[...] eu fiz uma avaliação de uma atividade oral que eu fiz num num site que tem online, tem umas (++) tipo uma roleta que... daí eu fazia um sorteio de perguntas, assim, sabe (+) e aí fiz oralmente pra eles; daí eu consegui fazer esse (+) revezamento entre presencial e Meet, e aí deu até que deu bem certo, né? / .../ eu percebia que a resposta deles muitas vezes era um chute (+) eles tentavam só responder, mas que eles não tinham uma carga de conteúdo para te dar uma resposta eh correta, né?, e aí eles ficavam como eu fazia em tentativas, né?, quanto mais tentativas, menor a nota no caso, né?, mas como fazia em tentativas você percebia, eu percebi, que aqueles que estavam no Meet eh levava muito, você tinha que perguntar muito mais vezes pra eles conseguir acertar uma resposta.

Maria disse que essa atividade da roleta deu certo no revezamento entre a turma do presencial e do híbrido, sendo uma boa estratégia para estimular a atenção e a participação dos alunos. Além disso, essa atividade avaliativa possibilitou uma interação entre os alunos do presencial e os alunos logados no *Meet*.

A professora Karen nos contou que sua melhor forma de avaliar foi a utilização do caderno em sala de aula:

[...] nessa minha experiência eu percebi que o ‘caderno’ é uma ferramenta muito importante na avaliação porque é no caderno que ele registra (+) né?, é o caderno que ele tem

Segundo ela, avaliar pelo caderno, a partir do envio de fotos, não foi possível durante o ER, pois poucos alunos participavam das suas aulas e os outros só faziam a avaliação em forma de questionário para obtenção da nota:

[...] em turmas de vinte e cinco alunos às vezes participavam três, quatro alunos, os outros ‘só’ faziam as avaliações; então eu tinha a obrigação de postar ‘prova’ (++) então, porque era essa prova ou essa pesquisa ou (+) né?, que eles iam conseguir a presença e a nota, porque nas aulas eles não participavam.

Outro aspecto importante a ser mencionado foi trazido pela professora Rose, que relatou que a maior parte da turma apenas acessava o *link* da aula para o lançamento da presença, e depois deixava a aula ligada e fazia outras atividades:

[...] e hoje a gente também sabe que eles ligavam e saíam, e deixavam rolando a aula, e iam dormir; não digo que é cem por cento, mas oitenta por cento isso acontecia, sim.

Percebemos, a partir do relatado, que muitos alunos não participavam das aulas. Para Ramos (2012), o desinteresse dos estudantes é muito comum e é um desafio para os professores,

o que evidencia a importância de o professor inovar e construir meios capazes de transformar as aulas em um ambiente de interesse e participação dos alunos. Em contrapartida, também é papel do aluno o compromisso com o professor no momento da aula.

Os aspectos de desinteresse e motivação também foram observados por Kistemann Junior, Amaral e Giordano (2022, p. 16) ao investigarem relatos de alguns professores sobre o processo avaliativo: “[...] muitos estavam só conectados, sem interagir. Isso dificultou para os professores, pois não viam os estudantes, não sabiam quando estavam com dúvidas ou quando estavam dispersos”.

Todavia é importante reiterar aqui a falta de preparo adequado ou de treinamento dos professores para lidar com essa situação. Levando em conta que nenhuma das professoras relatou ter vivenciado essa capacitação, consideramos que o desenvolvimento das aulas e das metodologias de avaliação se deu pela necessidade e com base na interpretação individual do professor, cada qual fazendo o possível e o seu melhor para oferecer um ensino de qualidade.

É relevante considerar que a falta de preparo dos professores pode, sim, afetar a qualidade do ensino, não somente nas tarefas de acompanhamento e auxílio a eles atribuídas durante a situação emergencial da pandemia, mas também por uma possível lacuna em sua formação inicial, no que tange às especificidades do ensino e da tecnologia:

Algumas das maiores dificuldades no ERE foram a disponibilidade, o acesso e a formação relativa aos recursos tecnológicos, tanto para os professores quanto para os estudantes. Manter os estudantes conectados nas aulas síncronas foi um grande desafio, devido à precariedade dos meios tecnológicos, às distrações no ambiente de estudos, à falta de motivação e envolvimento. (Kistemann Junior; Amaral; Giordano, 2022, p. 21).

Apresentamos até aqui a dualidade das dificuldades enfrentadas no aspecto avaliativo, no que diz respeito à vulnerabilidade econômica de alguns alunos e à possível falta de preparo e/ou treinamento dos professores para lidar com as plataformas digitais. Dessa forma, se faz relevante discutirmos as dificuldades de avaliar nos diferentes formatos de ensino.

Influência do sistema de educação e a relação com as notas

Inicialmente é importante distinguir avaliação e notas, sendo que a primeira implica numa reflexão crítica sobre a prática educacional com o intuito de possibilitar avanços, enquanto as notas decorrem da exigência do sistema para a conversão do desempenho em números (Nascimento *et al.*, 2019).

Avaliar é um processo dependente do ensino e da aprendizagem, ou seja, mesmo que não houvessem notas seria necessário avaliar para conhecer o progresso dos estudantes e também para

obter dados relevantes para reflexão da própria prática pelo professor. As notas, por sua vez, convertem informações de qualidade em informações de quantidade. Dessa forma avalia-se por necessidade da qualidade, e atribui-se notas ou conceitos para suprir a necessidade quantitativa provinda de um fator superior ao processo de ensinar a aprender.

Sentimos nas falas das professoras que há uma forte relação entre a avaliação que parte da iniciativa do professor e a necessidade de fazer provas, testes e exames como um gerador de notas, ocasionada por uma demanda externa:

Rose: [...] nós precisamos ter uma prova na parte de papel, porque a gente também (+) precisa de 'provas', sabe, porque tudo hoje em dia precisa se respaldar, a palavra escola é respaldada.

Rose: [...] a avaliação a gente consegue tirar várias informações, assim, não só a questão da nota (++) também é importante porque a gente precisa, né?, (+) ter essa questão da nota.

Karen: [...] a prova é muito importante porque (+) vamos dizer assim, obriga ((sinaliza entre aspas com os dedos)) ele [o aluno] a ter um estudo /.../ então a prova obriga ele a uma noite antes sentar e dar uma lida; então a prova é importante, mas nós não podemos 'atrelar' o nosso ensino somente aos momentos de 'prova'.

A prova em si, aquela da qual é obtida a nota para atribuir ao aluno, é considerada algo necessário, mas não obrigatório na perspectiva das professoras. Assim como Karen mencionou, não podemos considerar a avaliação em sala de aula somente na perspectiva das provas, mas considerar todo o processo formativo.

Como relatado até aqui, as professoras sentem dificuldade de avaliar, o que nos faz pensar que o sistema educacional ao qual estamos submetidos dificulta essa tarefa. Isso pode ser observado nas seguintes falas:

Maria: [...] você também não sabe se aqueles lá do Meet tão realmente prestando atenção, né?, tu tem que 'fingir' que eles tão prestando atenção [...] e era assim (+) e a gente tinha que fingir que tava tudo certo, porque no final das contas chega final do ano tem que aprovar a maioria, então (+) é bem irônico, né? /.../ a avaliação que eu fiz, eu sei que a nota que eu dei pros alunos, né? (+) se tu for levar na na real (+) eu sei que não condiz com aprendizado deles (+) mas a gente depende do sistema, né?, a gente é dependente do sistema, e o sistema diz que chegar no final do ano (+) é um ou dois que não vão reprovar e aqueles casos muito extremos.

Rose: [...] agora chega o final do ano é 'triste' (++) né?, com o ensino remoto e tudo isso, vai chegar os conselhos (+) e muitas vezes alguns alunos vão (+) ir pra outras séries que a gente sabe que não "têm" condições (+) mas a gente tem a política de estado, política, né?, que (+) é um sistema (+) a gente trabalha num sistema, e isso é muito triste, né? (+) então (++) analisar quem tem capacidade a gente consegue, agora que vai passar (+) que vai ser aprovado mais pessoas que talvez não teriam essa capacidade de ir pra um outro (+) uma série maior, um outro (++) isso (++) também, então (+) se fosse só ouvir a nossa opinião ia ser bem diferente ((risos)), né?, (+) mas a gente consegue analisar, sim (+) quem tem, quem não tem.

Karen: [...] mas o "sistema" criado pelo governo, onde a escola precisa ter, é (+) números (++) número baixo de desistentes, um número alto de aprovados, um número baixo de, é (+) reprovados, é (+) acaba (+) pressionando a escola, a direção a secretaria, e pressiona nós.

O relato de Karen nos aponta que a escola está dentro de um sistema que a molda e a configura, uma vez que uma instituição em que há muitos aprovados é vista pela sociedade como um modelo, geralmente sendo a opção mais procurada pelos pais para matrículas de seus filhos. Outro ponto que reforça esse aspecto é a falta de autonomia do professor mencionada por Rose, uma vez que mesmo que o aluno não esteja em condições ele precisa ser aprovado para se ter bons números na instituição.

Sentimos, dessa forma, muita dificuldade em avaliar, pois o sistema educacional dita como a escola e os professores devem conduzir toda a avaliação. Perrenoud e Thurler (2002, p. 69) consideram que

O comando estratégico é concebido de forma essencialmente autoritária e prescritiva. [...] o estabelecimento escolar tem um estatuto de mero executor e o comando operacional restringe-se à implementação mais fiel possível das prescrições recebidas. Podemos notar que esse tipo de funcionamento corresponde à cultura ainda hoje amplamente dominante nos sistemas escolares [...].

Dessa forma percebemos que de fato há influência do sistema de ensino sobre o modo como os professores aplicam suas avaliações. Para o sistema de educação o que muitas vezes importa são as métricas, de forma que quanto melhor o desempenho do estudante, melhor o desenvolvimento da instituição de ensino, associando números à educação de qualidade.

Nessa perspectiva, Correia e Freire (2010) defendem critérios que poderiam ser relevantes no processo de avaliação no Ensino de Ciências que não se baseiam somente em provas, mas no desenvolvimento de instrumentos relacionados à vida dos estudantes. Um exemplo desses critérios está fundamentado em buscar perceber a necessidade dos alunos e acompanhar a evolução de seu pensamento crítico, sua capacidade de resolução de problemas, seus valores e atitudes e as decisões por eles tomadas.

A baixa interação dos estudantes e seus reflexos na avaliação

O aspecto da interação mostrou-se presente em praticamente todas as falas das professoras, que apontaram a baixa participação dos estudantes nas aulas e nas atividades propostas. Essa situação pode decorrer de vários fatores, como a falta de motivação dos estudantes, a falta de objetivos pessoais para com as atividades propostas pelo professor e também a influência do sistema de ensino.

Para Silva (2012), a motivação é um processo de intrapessoalidade e está relacionada a fatores externos, como os estímulos e incentivos, e também a fatores internos, entre os quais se destacam a autorrealização e o desejo do indivíduo de se renovar e reciclar seu potencial.

Sendo assim, os fatores internos e os externos aos indivíduos tanto podem causar motivação como desmotivação em certos aspectos de suas vivências. No que diz respeito aos estudantes os fatores internos que podem estar atrelados à desmotivação para as aulas e avaliações são “problemas emocionais ou psicológicos, a desestrutura familiar, as políticas de governo, o desemprego, a desnutrição, a dificuldade de absorção do conteúdo passado em sala de aula, conflitos com colegas, desentendimento com professores e também a repetência do ano letivo” (Silva, 2012, p. 20).

É de se ressaltar que a mudança repentina do ensino presencial para o ER pode ter ocasionado fragilidades nos estudantes e desenvolvido problemas emocionais e psicológicos como ansiedade, insegurança, medo e outros sentimentos, contribuindo para a desmotivação.

O fato de o estudante ter sido afastado do ambiente escolar, considerando que para muitos a escola é um refúgio, pode ter provocado um abalo emocional ou psicológico. Croce *et al.* (2021, p. 78) consideram que “os alunos percebem o ambiente escolar como um local de bem-estar pessoal, onde a convivência positiva com colegas de classe e funcionários da instituição molda o interesse em participar das aulas e desenvolver projetos sobre as didáticas propostas em sala”.

Existem situações nas quais os alunos requerem uma atenção especial dos professores e da equipe pedagógica devido a dificuldades pessoais. Esses alunos certamente se desmotivaram durante as aulas com o ER, em função do aumento da dificuldade de aprender decorrente da falta de uma assessoria adequada.

A falta de estrutura familiar também entra na lista de fatores externos que podem ter ocasionado o desinteresse. Em tempos de pandemia, em que todos ficaram isolados, se a convivência entre a família não era boa, pode ter sido difícil os estudantes terem a oportunidade de participar e interagir nas aulas pelo fato de estarem em um ambiente menos propício à concentração requerida pelo estudo.

Além disso, outro ponto que pode ter ocasionado a baixa participação dos estudantes foi a dificuldade de utilização dos recursos pedagógicos e tecnológicos nas aulas, não só pelos professores, mas também pelos alunos.

A avaliação deve ser feita principalmente por meio da observação e da análise do desenvolvimento dos alunos ao longo do processo. Dessa forma, sem o contato presencial o acompanhamento dos estudantes no processo avaliativo ficou bastante restrito.

Assim, outro aspecto que nos faz refletir sobre a baixa interação dos estudantes com as aulas e sobre seus reflexos na avaliação, a partir do que foi exposto por Maria, Rose e Karen, pode estar associado à despreocupação dos estudantes em relação às notas e à necessária aprovação. Essa despreocupação pode ser decorrente da concepção dos estudantes de que não serão

reprovados, o que faz com que não levem as atividades a sério. Essa influência educacional era menos impactante antes da pandemia, pois os professores conseguiam ter mais “controle” da sala de aula, o que se tornou bem mais difícil durante o ER.

Os professores avaliaram os alunos e atribuíram notas atendendo ao critério exigido pelo sistema educacional, o qual, por sua vez, mensura a qualidade da Educação por meio dos índices de aprovação. Todavia acreditamos que a qualidade do ensino não deve estar atrelada somente às notas, mas também ao desempenho participativo dos alunos em todo processo.

5 Considerações finais

A avaliação é um termo muito amplo e complexo dentro do ensino e se tornou ainda mais complexo com o surgimento do ensino remoto. Por ser algo que nunca havia sido vivenciado até então no Brasil, tornou-se pertinente analisar quais os aspectos que configuraram as avaliações durante o ensino remoto e o ensino híbrido, por meio de entrevistas com professoras que experienciaram essa realidade dia após dia.

Ao alcançar nossos objetivos, percebemos que a avaliação é compreendida como um processo amplo que objetiva analisar o desempenho dos estudantes. Dentro desse processo, as professoras se apropriaram da observação e também de algumas ferramentas para auxiliá-las na realização das avaliações, de modo que de alguma maneira pudessem transformar essas estratégias em notas, de forma a atender à exigência do sistema de Educação.

Também percebemos que os estudantes não interagiram nas aulas remotas como interagiam no ensino presencial, o que fez com que as avaliações ficassem mais difíceis durante esse período. Com isso foi possível constatar que um dos principais aspectos que determinaram a avaliação durante o ensino remoto está relacionado à dificuldade de participação dos estudantes.

Esperamos que com a perspectiva motivada pela análise de entrevistas objeto deste trabalho, cujo tema central foi o exercício de avaliar durante esse contexto que vivenciamos, possamos contribuir diretamente na prática pedagógica dos professores, considerando que as avaliações no ensino sofrem influências externas que foram evidenciadas ainda mais durante a pandemia.

A partir disso, consideramos que análises futuras poderão trazer novas compreensões de como ocorre o processo avaliativo dentro das escolas públicas, as quais também podem contribuir com os docentes para planejar suas aulas, bem como suas atividades avaliativas, agora de volta ao contexto das aulas presenciais.

Referências

- ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas e Educação*, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>. Acesso em: out. 2022.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese – Revista eletrônica dos pós-graduandos em sociologia política da UFSC*, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/download/18027/16976/56348>. Acesso em: out. 2023.
- BORDAS, F. C. Retomada das atividades docentes de forma remota e emergencial na pandemia: direito de imagem, direitos autorais, deveres e obrigações. *Revista Jus Navigandi*, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ensinoremoto/wp-content/uploads/2020/07/Artigo-Retomada-das-Atividades-Docentes-de-forma-remota-e-emergencial-na-pandemia-Por-Francis-Campos-Bordas.pdf>. Acesso em: fev. 2022.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- CORREIA, M. S. M.; FREIRE, A. M. M. S. Práticas de avaliação de professores de ciências físico-químicas do ensino básico. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 16, n. 1, p. 1-15, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132010000100001>. Acesso em: ago. 23.
- CROCCE, G. D.; PAIVA, R. M.; NOGUEIRA, I.; AMORIM, V.; CINEZI, G. R.; MARQUES, R. Ensino de Ciências em tempos de pandemia: Desafios e possibilidades do ensino remoto. In: BORGES, R. C. (org.). *Educação a Distância e Ensino Remoto: Multifacetadas e realidades das práticas docentes*. Diadema: V&V Editora, 2021, p. 76-93.
- DANTAS, C. R. S.; MASSONI, N. T.; SANTOS, F. M. T. A avaliação no Ensino de Ciências Naturais nos documentos oficiais e na literatura acadêmica: uma temática com muitas questões em aberto. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, v. 25, n. 95, p. 440-482, 2017. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500807>. Acesso em: jan. 2022.
- DEMO, P. *Avaliação Qualitativa*. 10. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.
- ESTEBAN, M. T. (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3. ed., Rio de Janeiro: DP & A, 2001.
- HOFFMANN, J. O cenário da avaliação no ensino de ciências, história e geografia. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (org.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. Cap. 3. p. 47-56.
- KISTEMANN JUNIOR, M. A.; AMARAL, C. C.; GIORDANO, C. C. Percepções e ações avaliativas na pandemia da Covid-19: o que relataram alguns professores de Matemática, Física, Química e Biologia. *Educação Matemática Debate*, v. 6, n. 12, p. 1-25, 2022. DOI: <https://doi.org/10.46551/emd.v6n12a16>. Acesso em: abr. 2023.

LEMOS, P. S.; SÁ, L. P. A avaliação da aprendizagem na concepção de professores de química do ensino médio. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, v. 15, n. 3, p. 53-71, 2013. <https://doi.org/10.1590/1983-21172013150304>. Acesso em: out. 2022.

LIBÂNEO, J. C. A avaliação escolar. In: LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990. p. 195-220.

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

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 2003.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: nov. 2021.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência e Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>. Acesso em: nov. 2021.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 264 p., 2016.

NASCIMENTO, L. F.; PINHEIRO, C. O. L.; BARBOSA, D. M.; SILVA, C. B. A.; NASCIMENTO, C. M. A influência da avaliação no processo de aprendizagem. In: Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências, 4., 2019, *Anais [...]*. Campina Grande, p. 1-12. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/56386>. Acesso em: jan. 2022.

OLIVEIRA, H. V.; SOUZA, F. S. 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. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/127>. Acesso em: out. 2023.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. *As competências de ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre. Artmed Editora, 2002.

RAMOS, M. G. S. *A importância dos recursos didáticos para o ensino da geografia no ensino fundamental nas séries finais*. 45 f. 2012. Monografia (Graduação em Geografia) – Departamento de Geografia – Universidade de Brasília, 2012. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/5101/1/2012_MartaGoncalvesdaSilvaRamos.pdf. Acesso em: jan. 2022.

RAMOS, M. G.; MORAES, R. A avaliação em química: contribuições aos processos de medição da aprendizagem e de melhoria do ensino. In: SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. (org.). *Ensino de Química em foco*. Ijuí: Unijuí, 2010. p. 313-329.

RAMOS, R. C.; SARMENTO, D. F.; MENEGAT, J. Avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia: concepções e práticas docentes. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 32, p. e08170, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18222/eaec.v32.8170>. Acesso em: out. 2023.

RIBEIRO, C. R. A concepção dos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental sobre avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa. *Consult. A*, v. 23, 2014. Disponível em:

http://www.fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/ks1SIIxPNV8ec0D_2014-4-16-20-42-11.pdf. Acesso em: nov. 2022.

SANT'ANNA, I. M. *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SILVA, D. N. *A desmotivação do professor em sala de aula, nas escolas públicas do município de São José dos Campos-SP*. 52 f. 2012. Monografia (Especialização) – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/21509>. Acesso em: out. 2023.

SILVA, J. L. P. B.; MORADILLO, E. F. Avaliação, ensino e aprendizagem de ciências. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, v. 4, n. 1, p. 28-39, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/b6RJYFCQTy5WZCq8nSTV8xC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: fev. 2023.

SILVA, N. L.; FREITAS, I. M. D. Avaliação escolar em tempos de pandemia: possibilidades e incontestâncias. *Revista Gatilho*, v. 22, n. 1, p. 7-29, 2022. DOI: <https://doi.org/10.34019/1808-9461.2022.v22.35079>. Acesso em: out. 2023.