



**DANIELLA GUALBERTO NEVES**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SAÚDE MENTAL  
DOCENTE: OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO  
EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DE  
PROFESSORES DE UMA ESCOLA DO SUL DE MINAS GERAIS**

**LAVRAS - MG  
2023**

**DANIELLA GUALBERTO NEVES**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SAÚDE MENTAL DOCENTE: OS DESAFIOS  
DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DE  
PROFESSORES DE UMA ESCOLA DO SUL DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Regilson Maciel Borges  
Orientador

**LAVRAS - MG  
2023**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Neves, Daniella Gualberto.

Avaliação da aprendizagem e saúde mental docente: os desafios do ensino remoto emergencial na educação sob a ótica de professores de uma escola do sul de Minas Gerais / Daniella Gualberto Neves. - 2023.

134 p. : il.

Orientador(a): Regilson Maciel Borges.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2023.

Bibliografia.

1. Ensino Remoto Emergencial. 2. Práticas Avaliativas. 3. Saúde Mental Docente. I. Borges, Regilson Maciel. II. Título.

**DANIELLA GUALBERTO NEVES**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SAÚDE MENTAL DOCENTE: OS DESAFIOS  
DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DE  
PROFESSORES DE UMA ESCOLA DO SUL DE MINAS GERAIS**

**EVALUATION OF TEACHERS' LEARNING AND MENTAL HEALTH: THE  
CHALLENGES OF EMERGENCY REMOTE TEACHING ON EDUCATION FROM  
TEACHERS' PERSPECTIVE AT A SOUTHERN MINAS GERAIS SCHOOL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 26 de abril de 2023.

Dr. Regilson Maciel Borges UFLA

Dr. Paulo Henrique Arcas UFLA

Dr<sup>a</sup>. Elismara Zaias Kailer UEPG

Prof. Dr. Regilson Maciel Borges  
Orientador

**LAVRAS – MG  
2023**

## **AGRADECIMENTOS**

Esta dissertação representa um sonho! Um sonho que por muito tempo pareceu impossível de se tornar realidade. O caminho até a aprovação para fazer o mestrado me exigiu persistência, comprometimento, otimismo e coragem, atitudes que precisei continuar reforçando todos os dias após ingressar. Mas, apesar da caminhada na pós-graduação ser desafiadora, é inexplicável como ao mesmo tempo é transformadora. Portanto, em poucas palavras, espero conseguir expressar eterna gratidão aos que fizeram parte dessa minha trajetória e contribuíram com essa conquista.

Em especial, ao meu orientador Regilson, que sempre esteve tão presente, do começo ao fim, neste percurso acadêmico, me conduzindo com paciência, sensibilidade e tamanha dedicação. Obrigada pelo apoio, incentivo, pelos ensinamentos e por ter sido calma nos meus momentos de dificuldade. Admiro-te no âmbito pessoal e profissional. Você é um exemplo para mim!

Aos professores Paulo Henrique Arcas e Elismara Zaias Kailer, que colaboraram com este estudo, participando das bancas de qualificação e defesa, fazendo considerações e sugestões tão pertinentes e enriquecedoras.

Por fim, a todos que colaboraram de alguma forma para que eu chegasse até aqui e encerrasse mais um ciclo da minha vida.

Muito obrigada!

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

*“A saúde mental... a mente é tudo! Se você está bem com a sua mente você vai cuidar do seu corpo, você vai cuidar da sua interação com o grupo, você vai ter saúde, vai ter disposição, vai ter ânimo [...]”.* (P10)

(Trechos da entrevista)

## RESUMO

Em fevereiro de 2020, surgiu, no Brasil, os primeiros casos da doença Covid-19, que em pouco tempo se tornou uma pandemia que assolou vários países. Tão logo, as escolas interromperam suas atividades presenciais e o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi implantado temporariamente para garantir a continuidade da educação, pois o distanciamento social foi uma das medidas sanitárias recomendadas para conter o avanço do vírus. Dentre os vários desafios impostos pelo ensino remoto ao campo educacional, estava a avaliação da aprendizagem, que precisou adotar novas configurações para ocorrer remotamente, exigindo muito dos professores, que não estavam preparados para o ensino virtual, assim como da saúde mental docente, que também foi afetada por essa modalidade educativa, impactando a organização e as condições de trabalho do professor. À vista disso, esta pesquisa teve como objetivo compreender quais foram os desafios de avaliar a aprendizagem vividos pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental durante o período de ERE em uma escola municipal localizada no Sul de Minas Gerais, bem como investigar as implicações das atividades remotas na saúde mental desses profissionais. Ao longo desta pesquisa, autores de referência, que discutem a avaliação da aprendizagem, como Luckesi (2014), Depresbiteris e Tavares (2017), Hoffmann (2015), Esteban (2013) e Both e Brandalise (2018), assim como Cruz *et al.* (2010), Esteve (1999), Diehl e Marin (2016), Tostes *et al.* (2018), Souza *et al.* (2021) que abordam a saúde mental docente, dentre outros, trouxeram contribuições importantes para o desenvolvimento deste estudo. Para alcançar os objetivos estabelecidos, propôs-se como metodologia a pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso que teve como participantes onze professoras que lecionaram nos anos iniciais do ensino fundamental durante o período remoto. Os instrumentos utilizados para coletar dados foram questionários e entrevistas semiestruturadas, sendo os materiais obtidos nas entrevistas submetidos à Análise de Conteúdo. Conclui-se que a maior dificuldade para avaliar as aprendizagens foi devido ao distanciamento social, pois este prejudicou o retorno das atividades, trouxe incertezas sobre quem resolvia as avaliações enviadas para a casa, e restringiu o contato físico com as crianças e com as famílias. Acerca da saúde mental docente frente às atividades remotas, vimos que a sobrecarga e a precarização do trabalho durante o período de pandemia geraram sofrimento e/ou adoecimento psíquico em todas as participantes, sendo as principais queixas relacionadas a alterações do sono, síndrome do pânico, esgotamento, cansaço mental, estresse, ansiedade, irritabilidade, sintomas psicossomáticos, angústia e esquecimentos. Espera-se que este estudo possa contribuir com a literatura fomentando discussões e impulsionando outras investigações no campo da avaliação e da saúde mental docente durante o período de pandemia. Pretende-se, também, colaborar com a instituição onde a pesquisa se desenvolveu por meio de um curso de formação continuada, que irá promover reflexões sobre avaliação e saúde mental docente. Esta proposta é apresentada em forma de produto educacional, que é um requisito dos programas de mestrado profissional, e tem como propósito oferecer retorno à comunidade escolar, unindo o conhecimento científico com as práticas profissionais para promover uma educação de qualidade.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto Emergencial. Práticas Avaliativas. Saúde Mental Docente. Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

In February 2020, the first cases of Covid-19 appeared in Brazil, which in a short time became a pandemic and devastated several countries. As soon as, schools stopped their face-to-face activities and Emergency Remote Teaching (ERE) was temporarily implemented to ensure the continuity of education, as social distancing was one of the recommended health measures to contain such virus' spread. Among the various challenges imposed by remote teaching on the educational field, was the assessment of learning, which had to adopt new configurations to occur remotely, demanding a lot from teachers, who were not prepared for virtual teaching, as well as from teachers' mental health, which also was affected by this educational modality, impacting the school organization and teachers' working conditions. So, this research aimed to understand the challenges that were inside the evaluating learning experienced by teachers in the early years of elementary school during ERE period in a municipal school located in the south of Minas Gerais, as well as to investigate the implications of these remote interventions on such professionals' mental health. Throughout this research, authors who discuss learning assessment, such as Luckesi (2014), Depresbiteris and Tavares (2017), Hoffmann (2015), Esteban (2013) and Both and Brandalise (2018), as well as Cruz *et al.* (2010), Esteve (1999), Diehl and Marin (2016), Tostes *et al.* (2018) and Souza *et al.* (2021), that address teachers' mental health, among other researchers, who brought important contributions to the development of this study. To achieve such objectives, qualitative research was proposed as a methodology, through a case study that had as participants eleven teachers who taught in the early years of elementary school during the remote period. The instruments used to collect data were questionnaires and semi-structured interviews, and the material obtained in the interviews were submitted to Content Analysis. It is concluded that the greatest difficulty in assessing learning was due to social distancing, as this hindered the return of activities, brought uncertainty about who solved the activities sent to the house, and restricted physical contact with children and families. Regarding the mental health of teachers caused by the remote activities, we saw that the overload and precariousness of work during the pandemic period generated suffering and/or psychological illness in all participants, with the main complaints related to sleep disorders, panic syndrome, exhaustion, mental fatigue, stress, anxiety, irritability, psychosomatic symptoms, anguish and forgetfulness. It is hoped that this study can contribute to the literature by fostering discussions and boosting other investigations in the field of evaluation and teacher mental health during the pandemic period. It is also intended to collaborate with the institution where the research was developed through a continuing education course unit, which will promote reflections on teacher assessment and mental health. This proposal is presented in the form of an educational product, which is a requirement of professional master's programs, whose purpose is to offer a return to the school community, uniting scientific knowledge with professional practices to promote quality education.

**Keywords:** Remote Emergency Teaching. Assessment Practices. Teachers Mental Health. Elementary School.



## SUMÁRIO

|              |   |           |
|--------------|---|-----------|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>10</b> |
| <b>2</b>     | <b>A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PERÍODO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.</b>   | <b>17</b> |
| <b>2.1</b>   | <b>Procedimentos de coleta de dados e caracterização dos estudos selecionados .....</b>   | <b>18</b> |
| <b>2.2</b>   | <b>Análise de conteúdo: o que as produções selecionadas revelam sobre avaliação da aprendizagem.....</b>  | <b>20</b> |
| <b>2.2.1</b> | <b>Dos conceitos de avaliação da aprendizagem sob a ótica dos autores .....</b>   | <b>22</b> |
| <b>2.2.2</b> | <b>Dos instrumentos e procedimentos avaliativos .....</b>   | <b>26</b> |
| <b>2.2.3</b> | <b>Dos desafios do processo de avaliação da aprendizagem no ensino remoto .....</b>   | <b>29</b> |
| <b>2.2.4</b> | <b>Impactos da pandemia na prática e na saúde mental docente.....</b>   | <b>31</b> |
| <b>3</b>     | <b>ENSINO REMOTO, AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SAÚDE MENTAL DOCENTE: IMPLICAÇÕES DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....</b>                            | <b>35</b> |
| <b>3.1</b>   | <b>A avaliação da aprendizagem no processo educativo .....</b>  | <b>36</b> |
| <b>3.1.1</b> | <b>Percurso histórico: do exame escolar à avaliação da aprendizagem .....</b>   | <b>36</b> |
| <b>3.1.2</b> | <b>Avaliação da aprendizagem: dimensão conceitual e finalidade .....</b>  | <b>39</b> |
| <b>3.2</b>   | <b>O contexto educacional no Brasil frente a pandemia da COVID-19.....</b>  | <b>46</b> |
| <b>3.2.1</b> | <b>Ensino Remoto Emergencial (ERE) versus Educação à Distância (EaD) .....</b>  | <b>46</b> |
| <b>3.2.2</b> | <b>Os impactos do ERE na educação e nos processos de avaliação da aprendizagem .....</b>  | <b>53</b> |
| <b>3.3</b>   | <b>Ensino remoto emergencial e trabalho docente: reflexões sobre a saúde mental do professor no período de pandemia.....</b>                            | <b>58</b> |
| <b>4</b>     | <b>METODOLOGIA DE PESQUISA .....</b>  | <b>64</b> |
| <b>4.1</b>   | <b>Delineamento da pesquisa .....</b>   | <b>64</b> |
| <b>4.2</b>   | <b>Procedimentos éticos.....</b>  | <b>65</b> |
| <b>4.3</b>   | <b>Procedimentos e instrumentos de coleta de dados.....</b>   | <b>66</b> |
| <b>4.4</b>   | <b>O processo de análise dos dados.....</b>   | <b>71</b> |
| <b>4.4.1</b> | <b>Análise de Conteúdo .....</b>  | <b>71</b> |
| <b>4.4.2</b> | <b>Organização e categorização do conteúdo.....</b>   | <b>72</b> |
| <b>4.5</b>   | <b>Caracterização do campo de estudo e das participantes.....</b>   | <b>75</b> |
| <b>5</b>     | <b>RESULTADOS E DISCUSSÃO: O QUE OS DADOS REVELARAM SOBRE OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO NO ERE E OS IMPACTOS DESSE PERÍODO NA SAÚDE MENTAL DOCENTE .....</b> | <b>80</b> |

|            |   |            |
|------------|---|------------|
| <b>5.1</b> | <b>A avaliação formativa como instrumento da prática docente e a tecnologia como recurso para avaliar a aprendizagem no ERE.....</b>            | <b>81</b>  |
| <b>5.2</b> | <b>O distanciamento social como desafio para avaliar as aprendizagens.....</b>  | <b>86</b>  |
| <b>5.3</b> | <b>Os impactos do ensino remoto nas aprendizagens e o uso da tecnologia como ferramenta necessária para um novo educar após a pandemia.....</b> | <b>89</b>  |
| <b>5.4</b> | <b>A sobrecarga e a precarização do trabalho docente no ensino remoto e suas consequências na saúde mental .....</b>                            | <b>93</b>  |
| <b>6</b>   | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>102</b> |
|            | <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>107</b> |
|            | <b>APÊNDICE A.....</b>  | <b>119</b> |
|            | <b>APÊNDICE B.....</b>  | <b>130</b> |
|            | <b>APÊNDICE C.....</b>  | <b>133</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A avaliação educacional é um campo complexo que inclui a avaliação da aprendizagem, além de outras modalidades de avaliação, como avaliação dos professores, avaliação institucional das escolas, avaliação dos sistemas educativos, avaliação de programas e projetos e a avaliação de políticas (AFONSO, 2014). Cabe pontuar, que apesar das diferentes modalidades supracitadas, o interesse desta pesquisa se concentra em discutir e investigar especificamente a avaliação da aprendizagem, que é um dos domínios do vasto campo da avaliação educacional, especificamente no período de Ensino Remoto Emergencial (ERE), bem como os efeitos das atividades docentes remotas na saúde mental dos professores.

Ao longo da nossa vida, mesmo que não percebamos, o ato de avaliar está presente, uma vez que estamos frequentemente avaliando e sendo avaliados (SILVA; SILVA; COUTINHO, 2020). Nesta lógica, segundo Chueiri (2008), o julgamento, a comparação e a avaliação fazem parte do nosso cotidiano, seja por meio de reflexões sistemáticas e formais, que são organizadas de modo a nos orientar na tomada de decisões, seja por reflexões informais, que nos auxiliam a fazer escolhas no dia a dia. Assim sendo, a prática de avaliar pode ser vista em diversos campos da atividade humana.

Associada à área da educação, como aponta Luckesi (2014), o conceito de avaliação, no que se refere à aprendizagem, possui uma história contemporânea quando comparada à historicidade do termo exame escolar, considerando que este último conta com uma trajetória mais ampla. No Brasil, a avaliação da aprendizagem ganhou destaque no final dos anos 1960 e no início dos anos 1970, o que demonstra que esta temática como prática educativa é tratada aproximadamente há 40 anos. Antes disso, falava-se em exame escolar, sendo este o ato de examinar caracterizado pela classificação e seletividade do aluno.

Com o passar das décadas, o diálogo sobre avaliação sofreu um processo evolutivo, aparecendo de maneira mais específica em normas educacionais. No entanto, foi somente com o estabelecimento da Lei n. 9.394/96 que aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que a expressão “avaliação”, relacionada ao desempenho e rendimento, foi incluída a um documento regular da educação nacional, como disposto no fragmento abaixo:

- V - A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
- a) avaliação 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;
  - b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
  - c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996).

No contexto escolar, mesmo a legislação educacional conseguindo instituir novas premissas quanto às concepções de avaliação, Luckesi (2014) afirma que, em diversos níveis de ensino, os exames escolares ainda são mais recorrentes do que a avaliação da aprendizagem, sendo uma prática desfavorável por contribuir com o fenômeno de exclusão dos educandos.

Por outro lado, a avaliação da aprendizagem deve configurar-se como um processo investigativo, quando a prática avaliativa passa a ser vista como objeto de diversas pesquisas, por ser um dos instrumentos mais complexos realizados pelos professores no âmbito educacional (PASCHOALINO; RAMALHO; QUEIROZ, 2020). O processo avaliativo pode ser considerado como uma estratégia de ensino que possibilita ao professor conhecer teorias elaboradas pelos alunos, falhas construtivas que estes cometem na resolução de tarefas, além de identificar os saberes que foram aprendidos. Desta forma, essa estratégia permite que o docente aplique intervenções pedagógicas com o objetivo de ajustar as práticas didáticas às capacidades de aprendizagem dos discentes (BOGGINO, 2009).

Segundo Hoffmann (2003), a metodologia avaliativa deveria caracterizar o compromisso do professor de pesquisar e acompanhar o percurso de aprendizagem do aluno no seu dia a dia de maneira contínua e gradativa, com a finalidade não só de compreender e participar da trajetória do educando, mas intervir de modo que possa gerar provocações intelectuais, que os tornem capazes de expressar suas ideias.

Nessa perspectiva, avaliar a aprendizagem deve ser visto como uma estratégia que busque contribuir com a formação do sujeito, de modo a considerar suas diferenças e suas particularidades. Luckesi (2000), destaca que “em síntese, avaliar a aprendizagem escolar implica estar disponível para acolher nossos educandos no estado em que estejam, para, a partir daí, poder auxiliá-los em sua trajetória de vida” (p. 6).

Para isso, a avaliação da aprendizagem precisa ir além da prática tradicional que controla o aluno através de notas, não se resumindo ao julgamento a respeito de sucessos e fracassos, mas interpretada como um conjunto de práticas que orienta e sustenta a ação pedagógica (BRASIL, 1997). Nessa perspectiva, a avaliação também não deve ser uma intervenção eventual que ameaça o educando, mas um processo diário e permanente que tenha como resultado o fortalecimento do projeto educativo (DEMO, 1996 apud GONÇALVES, 2010).

Frente à toda relevância exposta acerca da avaliação da aprendizagem, ressalta-se que este processo foi encarado com preocupação após o fechamento das instituições escolares em março de 2020, pois em fevereiro daquele mesmo ano a mídia divulgou que o Brasil apresentava os primeiros casos da Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus, desencadeando uma pandemia que teve início na China e se tornou uma situação de emergência pública mundial devido ao rápido e expressivo avanço de contaminação que assolou vários países. Desde então, o isolamento social foi determinado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma importante medida de proteção, e este contexto obrigou o sistema educacional a interromper as aulas presenciais a fim de minimizar a proliferação do vírus. Em consonância a isso, as escolas precisaram se reinventar para atender as novas formas de ensinar, bem como as diversas áreas da sociedade que buscaram meios para se adaptarem à realidade presente.

Como alternativa para que a educação não fosse interrompida, surgiu o Ensino Remoto Emergencial (ERE) que ocasionou a ruptura dos processos de ensino presenciais e deu lugar à modalidade educativa virtual. Nesse limiar, os recursos tecnológicos se tornaram uma estratégia viável para o momento, mas trouxeram muitos desafios para o contexto educacional. Assim, as práticas pedagógicas que antes eram delimitadas, passaram a ser limitadas, pois o professor precisou modificar a organização do seu trabalho, adaptando-o ao ensino remoto. Frente a isso, a avaliação da aprendizagem, que é uma ferramenta importante e que faz parte de todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem, também precisou adotar novas configurações, pois deveria ocorrer remotamente. Esse fator exigiu que o professor fosse cuidadoso na escolha dos instrumentos e procedimentos para avaliar de maneira consciente, uma vez que, segundo Libâneo (2017), todas as atividades avaliativas contribuem para o desenvolvimento intelectual, social e moral dos alunos.

Assim como os processos avaliativos, a saúde mental docente, que não é um assunto inédito, também foi negativamente afetada devido às circunstâncias impostas pelo ensino remoto emergencial, que impactou a organização e as condições de trabalho do professor. A temática acerca da saúde mental docente e os primeiros casos de adoecimento psíquico desta classe devido às alterações no trabalho, remontam à década de 1980 nos países europeus. De acordo com Cruz *et al.* (2010), dentre as principais manifestações entre professores naquela época, o estresse e a síndrome de *burnout* se destacavam, resultando no absenteísmo em função da doença e no abandono da profissão.

Mesmo antes do ensino remoto, a saúde mental docente já era um aspecto preocupante e vinha se tornando objeto de interesse, como mostram os estudos de Esteve (1999 apud

Reinhold, 2004), Reis *et al.* (2006), Souza e Leite (2011), Diehl e Marin (2016), Tostes *et al.* (2018), dentre outros, que investigaram fatores que relacionam agravos à saúde mental com o trabalho docente. Estas pesquisas apontam alguns aspectos que podem levar ao sofrimento e possivelmente ao adoecimento mental dos professores, sendo eles; a desvalorização social, exigências profissionais, violências e indisciplinas, ausência de vínculos empregatícios consistentes, sobrecarga de trabalho e, conseqüentemente, a inexistência de tempo para descanso, além das condições de trabalho precarizadas.

Todavia, com a implantação do ensino remoto, situações já existentes, como as mencionadas no excerto anterior, ficaram ainda mais acentuadas e outras acabaram surgindo, o que exigiu novas habilidades do professor para superá-las, como, por exemplo, ausência do ambiente escolar, alteração da rotina, adaptação imediata para as aulas *online* e falta de suporte para lecionar no ensino remoto, exclusão digital, problemas relacionados à conexão com a *internet*, dificuldades para uso das tecnologias aplicadas ao ensino, desmotivação e queda no comprometimento dos alunos, aumento da carga horária, precarização do trabalho docente e exigências na qualidade do desempenho do professor, dados apontados nos trabalhos de Stevanim (2020), Costa *et al.* (2020), Cordeiro (2020), Pontes e Rostas (2020), Zaidan e Galvão (2020), Ferreira, Ferraz e Ferraz (2021), Souza *et al.* (2021) e Souza, A. *et al.* (2021).

Percebe-se, até aqui, que nesta pesquisa o eixo que liga a temática da avaliação da aprendizagem com a saúde mental docente é o contexto pandêmico, especialmente o ERE, uma vez que este trouxe vários desafios e exigiu muito da categoria docente, pois as modificações imediatas nas rotinas, a ausência da interação física com os alunos e a reinvenção constante de práticas pedagógicas, inclusive avaliativas, dentre outras, refletiram na saúde mental do professor. Todo este contexto de incertezas e desafios colocaram muitos docentes sob situações que podem contribuir com o sofrimento e adoecimento psíquico desta classe. Logo, diante das adversidades que surgiram no campo educacional devido ao ERE, faz-se necessário entender como ocorreram os processos de avaliação da aprendizagem no ensino remoto e como este período de instabilidades e fragilidades na educação afetou a saúde mental dos professores.

Desse modo, considerando que a saúde e a educação têm um papel fundamental em nossa sociedade, pois são condições imprescindíveis para o desenvolvimento humano e social, este trabalho tem como problema de pesquisa a seguinte pergunta: quais foram os desafios de avaliar a aprendizagem dos estudantes no período de ERE enfrentados pelos professores do ensino fundamental de uma escola municipal do Sul de Minas Gerais, e como este período afetou a saúde mental dessa classe?

Com relação à questão norteadora, o presente trabalho tem como objetivo geral compreender quais foram os desafios de avaliar a aprendizagem vividos pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental durante o período de ERE em uma escola municipal localizada no Sul de Minas Gerais, bem como investigar as implicações das atividades remotas na saúde mental desses profissionais.

No que diz respeito aos objetivos específicos, esses são: a) compreender como ocorreram os processos avaliativos no ERE e quais os efeitos das atividades remotas na saúde mental docente; b) expor os dados de uma revisão bibliográfica sobre a produção de conhecimentos, com recorte nos anos de 2020 e 2021, a respeito da avaliação da aprendizagem no ERE; c) discutir a temática da avaliação da aprendizagem na concepção dos autores de referência, bem como descrever o panorama do contexto educacional na pandemia e os efeitos do ERE nos processos avaliativos e na saúde mental docente; d) analisar, discutir e apresentar dados acerca dos desafios de avaliar a aprendizagem de maneira remota e dos efeitos do ERE na saúde mental docente; e) elaborar um produto educacional que esteja alinhado com o campo de desenvolvimento profissional docente e com a proposta de pesquisa apresentada no presente estudo, a fim de contribuir de forma didática reflexiva com os processos de ensino e aprendizagem no âmbito da educação e com a promoção da saúde mental docente (APÊNDICE A).

Frente ao exposto, a justificativa para a realização desta pesquisa se dá pela necessidade de oportunizar reflexões aos professores sobre a avaliação da aprendizagem, principalmente como esta ocorreu no ERE, e sua importância no processo educativo; incentivar os professores a buscarem sempre uma qualificação profissional que favoreça a construção de conhecimentos que possibilitem escolhas pertinentes aos procedimentos e instrumentos avaliativos que serão aplicados; fomentar discussões acerca da relação trabalho docente e saúde mental, possibilitando a elaboração de ações que não tornem a atividade laboral prejudicial, mas que promovam e fortaleçam a saúde coletiva no âmbito da educação, uma vez que a prática docente é considerada desgastante e, por isso, muitos profissionais necessitam de apoio e cuidado neste campo da saúde.

Além disso, esperamos contribuir com a instituição escolar do município, sendo a única que oferece o ensino fundamental (anos iniciais), de modo que esta contribuição se dará através da proposta de um produto educacional resultante desta pesquisa e que foi desenvolvido com o intuito de melhorar a prática profissional docente, a qualidade da educação e orientar os profissionais que atuam na escola quanto às ações preventivas no âmbito da saúde mental. Por

fim, ansiamos colaborar com o desenvolvimento de outros estudos sobre saúde mental docente e principalmente sobre avaliação da aprendizagem no ensino remoto, visto que, após realizar buscas em bases de dados com recorte nos anos de 2020 e 2021, poucos trabalhos foram encontrados com a temática avaliação, sendo o *Google Acadêmico* a base que forneceu maior número de publicações.

O interesse em pesquisar a avaliação da aprendizagem no ensino fundamental se dá por entender que esta é uma fase fundamental, como o nome já diz, para a criança, e por ser neste estágio que o processo de alfabetização é reforçado, preparando os educandos para a trajetória acadêmica e estimulando o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a vida. Sendo a avaliação um processo importante que deve ocorrer no dia a dia, no contexto das salas de aula, de maneira a acompanhar a evolução do aluno, torna-se ainda mais relevante pesquisar como foi avaliar perante a todos os obstáculos impostos pelo ERE, principalmente, frente ao distanciamento social, sem a presença do ambiente escolar.

Assim como a avaliação da aprendizagem, a saúde mental docente também sofreu efeitos negativos com as atividades remotas, logo, diante da minha formação em psicologia e atuação na área da saúde mental, não poderia deixar de voltar a atenção para uma situação tão recorrente nesta classe, que é o sofrimento e o adoecimento psíquico. Condições estas que trazem prejuízos severos para a vida pessoal e profissional do professor, de modo que a temática “saúde mental docente” relacionada com o período de ERE se manifestou de forma expressiva durante as etapas de coleta de dados para a elaboração deste estudo.

Assim sendo, a avaliação da aprendizagem reconhecida como um processo e não como um ponto final, deve assumir um caráter transformador colocando o aluno como sujeito desta transformação. Para isso, os docentes precisam ter condições de trabalho que favoreçam a saúde física e mental, para que possam contribuir com o desenvolvimento integral dos estudantes e com outros fatores que promovam uma educação de qualidade.

Quanto a metodologia empregada, a partir dos interesses descritos nos objetivos, realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo, por meio de um estudo de caso que investigou as concepções de onze (11) professoras que lecionaram nos anos iniciais do ensino fundamental (1° ao 5° ano) durante o ERE, em uma escola da rede pública localizada no Sul de Minas Gerais. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram o questionário, com objetivo de traçar o perfil das participantes, e a entrevista semiestruturada, que teve seus materiais submetidos à técnica da Análise de Conteúdo (AC), que, segundo Bardin (2016), é um conjunto de



instrumentos metodológicos que estão em constante aperfeiçoamento e que se aplicam aos discursos e aos conteúdos diversos.

Por isso, faz-se necessário compreender como os processo de avaliação da aprendizagem ocorreram, considerando o ERE, e como esse período afetou a saúde mental de professores, para que se possa pensar em novos meios de ressignificar algumas práticas pedagógicas após o período de pandemia e viabilizar a elaboração de estratégias preventivas no campo da saúde mental docente, a fim de que essas garantam uma educação de qualidade que reflita nos alunos e professores, buscando sempre a transformação da realidade social.

Em suma, considera-se relevante descrever como este trabalho está organizado, sendo: a apresentação dos resultados de uma revisão bibliográfica acerca da produção de conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem no período de ERE; o referencial teórico com relação à temática da avaliação abordada por autores de referência, bem como o cenário da educação no Brasil frente à pandemia, com ênfase nos processos avaliativos e na saúde mental docente durante o período de ERE; o percurso metodológico da pesquisa; os resultados e discussão; por fim, as considerações finais.

## **2 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PERÍODO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Este capítulo tem por objetivo apresentar os resultados de uma revisão de trabalhos científicos feitos por meio de uma pesquisa bibliográfica acerca da avaliação da aprendizagem no ensino fundamental durante o período de ensino remoto emergencial, com recorte temporal que contemplou os anos de 2020 e 2021.

O interesse pela avaliação da aprendizagem no ensino fundamental dá-se por compreender que essa etapa se constitui em uma fase primordial no desenvolvimento da criança e por ser neste estágio que se reforça a ação pedagógica com foco no processo de alfabetização, sendo este tão importante na vida dos educandos, uma vez que auxilia não só no desempenho escolar, mas cria condições para que o sujeito tenha autonomia para exercer sua cidadania entendendo seus direitos e deveres na sociedade. Acerca da alfabetização, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) aponta que aprender a ler e escrever possibilita aos estudantes algo novo, pois favorece a construção de conhecimentos nos diferentes componentes, promove a inserção na cultura letrada e possibilita que o aluno participe com maior autonomia e protagonismo na vida social. Em face disso, justifica-se a escolha por investigar a produção científica sobre o processo de avaliação da aprendizagem no ensino fundamental no limiar do ensino remoto.

Apesar da relevância no que concerne à prática da avaliação da aprendizagem educacional e principalmente ao fato de como ela tem sido realizada no período de pandemia da Covid-19, poucos trabalhos foram encontrados dentro desta temática específica em função de ser um assunto emergente do contexto atual.

No que se refere ao tipo de pesquisa proposta, Pizzani *et al.* (2012) aponta que pesquisa bibliográfica é a revisão de literatura sobre as teorias mais importantes que perpassam o trabalho científico, sendo esta investigação uma etapa fundamental que precede o desenvolvimento ou a elaboração de um trabalho. Assim sendo, o estudo bibliográfico, de acordo com Lima e Miotto (2007), é um instrumento metodológico importante na produção do conhecimento científico, sendo capaz de provocar em temas pouco discutidos a interpretação e formulação de hipóteses que darão subsídios para o desenvolvimento de outras pesquisas.

Assim sendo, este capítulo está organizado de forma a apresentar desde os procedimentos de coleta de dados para a revisão bibliográfica, até a análise de conteúdo das produções selecionadas.

## 2.1 Procedimentos de coleta de dados e caracterização dos estudos selecionados

Para a coleta do material, foram realizadas pesquisas na base de dados do *Google Acadêmico* (GA), utilizando como descritores de buscas os termos “avaliação da aprendizagem”, “ensino fundamental”, “ensino remoto emergencial” e “pandemia”, que resultaram em um total de 171 produções. Em outro momento, utilizou-se também como descritores os termos “avaliação de aprendizagem no período de pandemia” e “procedimentos avaliativos em meio a pandemia”, gerando uma produção para cada descritor.

Vale ressaltar que a escolha pelo GA se deu pelo fato de ser a base que ofereceu maior número de produções comparada à outras plataformas de buscas, utilizadas durante a revisão, como BDTD, *Scielo* e Portal de Periódicos CAPES, além de conter estudos amplos que abordam a avaliação da aprendizagem no ensino fundamental durante o período remoto.

Frente ao exposto, Mugnaini e Strehl (2008) apontam o GA como um instrumento que permite a recuperação de publicações científicas e tem como vantagem o nível de abrangência das pesquisas. Compreende-se, então, que o GA se mostra como um dispositivo útil para resgatar artigos sobre o assunto investigado, por ter múltiplas funcionalidades que auxiliam os pesquisadores.

Ao final das buscas realizadas através dos descritores mencionados, encontram-se um total de 173 trabalhos, contudo, após leitura minuciosa, 8 desses achados foram selecionados para constituir esta revisão, por apresentarem especificidades relevantes acerca da avaliação da aprendizagem no ensino remoto e por conterem informações recentes possibilitando assim a elaboração deste material. De modo sintético, os trabalhos excluídos tratavam da avaliação da aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio, nos cursos técnicos, no ensino superior e na educação à distância, não sendo considerados pertinentes a esta pesquisa.

O Quadro 1, exposto a seguir, apresenta as 8 produções selecionadas no levantamento bibliográfico e informa o ano de publicação, o título do trabalho, autoria, o tipo da produção e o número de citações.

Quadro 1 – Apresentação das produções de acordo com o ano, título, autoria, tipo de produção e número de citações.

| <b>Ano</b> | <b>Título</b>   | <b>Autoria</b>   | <b>Tipo de produção</b>   | <b>Número de citações</b> |
|------------|---|--|---|---------------------------|
| 2020       | A avaliação da aprendizagem durante a pandemia de COVID-19  | Maíra Ap. Souza Engue; Edilene Ap. Simão Freitas.  | Artigo (Revista Científico Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT).           | 1                         |
| 2020       | Atividades escolares: instrumentos/procedimentos avaliativos em meio a pandemia do Covid-19                         | Aleide Macedo da Cruz Santos;  | TCC (FACED)   | 0                         |
| 2021       | Como avaliar os alunos do ensino fundamental durante o período de ensino remoto                                     | Natália Avilla Andrade   | Artigo (Revista Educar e Evoluir)   | 3                         |
| 2021       | Avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia: um relato de experiência no ciclo de alfabetização                 | Nágila Lira Amorim Olimpio; Alessandra de Oliveira Maciel; Maria Lima Sampaio; Francisca Revia Cavalcante de Moraes. | Artigo (Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional). | 0                         |
| 2021       | Avaliação da aprendizagem no contexto do ensino remoto: desafios e possibilidades                                   | Erica Dantas da Silva; Maria da Conceição Costa; Adriana Moreira de Souza Corrêa.                                    | Artigo (Revista Devir Educação)   | 0                         |
| 2021       | Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais durante o ensino remoto: um olhar para o município de Pedra Branca – PB | Maria Vanderly Silvino   | TCC (Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba).                    | 0                         |
| 2021       | Os desafios da avaliação formativa no ensino remoto das escolas públicas do município de Quixadá, Ceará             | Márcia Maria Nogueira Lima; Maria Neilza Lima Vieira Pinheiro; Silvia Leticia Martins de Abreu                       | Artigo (Revista Educação e Ensino).   | 0                         |
| 2021       | Práticas avaliativas do 1º ano do ensino fundamental da Escola de Educação Básica da UFPB no ensino remoto          | Victória Beatriz Costa Pinto.  | TCC   | 0                         |

Fonte: Da autora (2023).

Conforme apresentado no Quadro 1, as produções selecionadas se concentram nos anos de 2020 e 2021, resultando em 8 trabalhos, sendo 5 artigos publicados em revistas e 3 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). O TCC foi contabilizado dentre as publicações selecionadas, uma vez que “é uma produção de conhecimento e de experiências formativas em que o aluno se relaciona com diferentes pontos de vista e com estudos realizados anteriormente sobre o seu tema de pesquisa” (PEREIRA; SILVA, 2011, p. 2). Sendo assim, optou-se por considerar esse gênero de trabalho por reconhecer que este faz parte do processo de ensino aprendizagem de discentes e, portanto, contribui com sua formação e com a disseminação de conhecimentos científicos.

De acordo com o Quadro 1, a revisão acerca da produção de conhecimentos dentro do campo de estudo eleito, mostra claramente, até o momento de escrita deste trabalho, a existência de poucos estudos, o que sugere o desenvolvimento de mais pesquisas voltadas para a investigação de como ocorreram e vêm ocorrendo os processos avaliativos no período de pandemia instalada pela Covid-19. Sendo este assunto tão relevante para o campo da avaliação e das políticas educacionais, justifica-se essa revisão bibliográfica sobre tal conteúdo.

No que diz respeito ao número de citações, o trabalho de Andrade (2021) se destaca por, até o presente momento, ter sido a produção mais utilizada como referência, com um total de três (3) citações, apresentando assim maior visibilidade e relevância para desenvolvimento de outros estudos. Já o trabalho de Engue e Freitas (2020) conta com uma (1) citação, e os demais estudos não resultam em nenhuma citação até o momento.

## **2.2 Análise de conteúdo: o que as produções selecionadas revelam sobre avaliação da aprendizagem**

O objetivo desta seção foi investigar, entender e descrever, por meio da técnica de Análise de Conteúdo, os trabalhos encontrados no levantamento bibliográfico. Bardin (1977) discute a análise de conteúdo como um mecanismo que se concentra na manipulação de mensagens para destacar os indicadores que possibilitam fazer inferências acerca de uma realidade distinta que não a da mensagem. Este gênero de análise, de acordo com Caregnato e Mutti (2006), trabalha especificamente com materiais textuais escritos, ou seja, com a materialização linguística por meio de colocações empíricas do texto, de modo a estabelecer categorias para a sua interpretação.

Logo, quatro categorias consideradas relevantes foram selecionadas para a análise, sendo elas: o conceito de avaliação da aprendizagem sob a ótica dos autores; os instrumento e

procedimentos avaliativos utilizados no período de ensino remoto; os desafios da avaliação durante o ensino remoto; e os impactos da pandemia na prática e na saúde mental docente. A escolha destas três primeiras categorias de análises se deu, como sugere Lüdke e André (2018), a partir das leituras sucessivas dos trabalhos onde verificou-se a recorrência desses temas, sendo possível fazer a divisão de elementos que se destacaram e, portanto, a codificação, que tem por finalidade classificar os dados em categorias descritivas. A categoria que trata da saúde mental docente não foi um assunto que emergiu em todos os trabalhos, mas diante da relevância da temática, principalmente no período de pandemia, optou-se por apresentá-la, mesmo de maneira sucinta, a fim de chamar a atenção para esta questão que é imprescindível para a trajetória pessoal e profissional do professor. Além de incentivar o desenvolvimento de outros estudos que discutam a relação entre a saúde mental e o trabalho docente.

Com o objetivo de extrair essas informações das produções, foi utilizado como estratégia o método de fichamento, ou seja, fichas de leituras como ferramentas que possibilitaram captar determinados elementos dos trabalhos e, então, sintetizar e ordenar os dados mais relevantes. O fichamento, de acordo com Francelin (2016), é um método de pesquisa e um recurso essencial para pesquisadores, por ser considerado uma etapa de investigação acadêmico-científica que tem por objetivo a organização das ideias a partir da análise do material que está sendo estudado. Por fim, após o fichamento, os aspectos captados foram transcritos em categorias que dialogam com outros autores e com as pesquisas que envolvem a avaliação da aprendizagem.

Portanto, torna-se necessário evidenciar quais são os autores das produções selecionadas, a fim de que o leitor possa compreender os diálogos construídos nos textos seguintes.

Quadro 2 – Apresentação das categorias de análises e os autores responsáveis pela produção de conhecimentos acerca da avaliação da aprendizagem no período de ensino remoto emergencial (Continua).

| <b>O conceito de avaliação da aprendizagem sob a ótica dos autores</b><br><b>Autor/Ano</b>   |
|--|
| Andrade (2021); Dantas da Silva, Costa e Moreira de Souza Corrêa (2021); Lima, Pinheiro e Abreu (2021); Pinto (2021); Engue e Freitas (2020); Silvino (2021); Olímpio <i>et al.</i> (2021); Santos (2020). |
| <b>Dos instrumentos e procedimentos avaliativos</b><br><b>Autor/Ano</b>  |
| Olimpio <i>et al.</i> (2021); Silvino (2021); Engue e Freitas (2020); Santos (2020); Andrade (2021); Dantas da Silva, Costa e Moreira de Souza Corrêa (2021); Lima, Pinheiro e Abreu (2021); Pinto (2021). |

|   |
|---|
| <p><b>Dos desafios do processo de avaliação da aprendizagem no ensino remoto</b><br/><b>Autor/Ano</b></p> <p>Olimpio <i>et al.</i> (2021); Lima, Pinheiro e Abreu (2021); Silvino (2021); Engue e Freitas (2020); Santos (2020); Dantas da Silva, Costa e Moreira de Souza Corrêa (2021); Andrade (2021).</p> |
| <p><b>Impactos da pandemia na prática e na saúde mental docente</b><br/><b>Autor/Ano</b></p> <p>Santos (2020); Olímpio <i>et al.</i> (2021); Lima, Pinheiro e Abreu (2021).</p>   |

Fonte: Da autora (2023) (Conclusão).

### 2.2.1 Dos conceitos de avaliação da aprendizagem sob a ótica dos autores

A avaliação é uma ferramenta que ocupa um espaço importante em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem, e no período do ensino remoto, ela tem possibilitado a relação entre alunos, professores e atividades desenvolvidas pelos estudantes, de modo a orientar os docentes para que possam proporcionar as aprendizagens essenciais (ROTHEN; BORGES, 2021). Desta forma, sendo um procedimento indispensável, faz-se necessário apresentar um panorama da dimensão conceitual acerca da avaliação da aprendizagem na fala de autores dos estudos selecionados, ou seja, como estes compreendem a avaliação no contexto escolar.

Em face à relevância deste tema, Andrade (2021) compreende a avaliação da aprendizagem como um instrumento que o professor dispõe para guiar a sua prática. A autora completa ao afirmar que avaliar é um processo que tem por objetivo a aprendizagem e auxilia na reflexão acerca das estratégias pedagógicas adequadas com foco na promoção do conhecimento.

Assim, a avaliação da aprendizagem deve ser entendida como uma ferramenta da ação docente que vai possibilitar que o professor conheça as condições referentes às aprendizagens de cada aluno no que se refere aos conteúdos trabalhados, bem como as habilidades e competências que também precisam ser desenvolvidas durante o ensino (DANTAS DA SILVA; COSTA; MOREIRA DE SOUZA CORRÊA, 2021). A BNCC, em seu capítulo introdutório, propõe que a educação no Brasil tenha um viés integral que contemple todas as dimensões do desenvolvimento humano, ou seja, a educação deve contribuir não só com o aprendizado de conteúdos, mas desenvolver nos alunos as habilidades e competências gerais, para que saibam lidar com os desafios do mundo contemporâneo de maneira crítica (BRASIL, 2018).

Considerando o ensino com foco na totalidade, Marinho (2012 apud Monteiro, 2020), apresenta concordância com as ideias supracitadas quando afirma que a educação deve

considerar aspectos que não se restringem somente ao ambiente escolar, mas com a vida afetiva, intelectual e social do aluno.

Sabemos hoje que educar não é apenas estar preparado para o mercado de trabalho e acumular informações e conhecimento. Pelo contrário, o mundo exige pessoas com uma visão ampla, o que engloba autoconhecimento, desejo de aprender, capacidade de tratar com o imprevisível e a mudança, capacidade de resolver problemas criativamente, aprender a vencer na vida sem derrotar os demais, aprender a gostar de progredir como pessoa total e crescer até o limite de nossas possibilidades, que são infinitas (MARINHO, 2012 apud MONTEIRO, 2020, p. 22).

Compreende-se, portanto, que estes autores se assemelham quando revelam que a educação vai muito além de ensinar conteúdos estabelecidos, uma vez que é dever da escola formar cidadãos conscientes, reflexivos e desenvolver neles o pensamento crítico, tornando-os questionadores e agentes de transformações.

O trabalho de Lima, Pinheiro e Abreu (2021) apresenta o conceito de avaliação formativa que se mostra distinta da avaliação tradicional por colocar o aluno como uma peça importante na construção do próprio conhecimento. Nesta dimensão de avaliação, considera-se relevante o acompanhamento das aprendizagens para que se possa direcionar as ações pedagógicas que serão empregadas pelo professor. De acordo com as autoras, a avaliação formativa se sustenta na ideia de que os conhecimentos estão em construção e estes devem nortear a prática docente, centralizando o processo avaliativo em uma perspectiva formativa. A concepção de avaliação formativa foi elucidada por Fernandes (2006), e “[...] trata-se de uma avaliação interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens” (FERNANDES, 2006, p. 23).

No que concerne aos estudos de Pinto (2021), a avaliação deve acontecer em todos os momentos da trajetória de ensino-aprendizagem, sendo parte integrante do processo educativo, uma vez que, em todas as etapas da educação, deve haver a constante avaliação, tanto dos alunos quanto do próprio professor, com a finalidade de constatar os avanços, as dificuldades e o que ainda precisa ser desenvolvido. Compreende-se, no parágrafo anterior, que quando se fala de avaliação do próprio professor, fala-se de avaliação da prática docente, sendo este um aspecto importante, pois a reflexão sobre o trabalho possibilita a melhora da ação educativa.

[...] não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência (FREIRE, 1997 apud SAUL, 2008, p. 31).



Observa-se, desta forma, que realizar a avaliação requer uma autorreflexão constante da *práxis*, a fim de reorientá-la para contribuir com uma aprendizagem significativa e, conseqüentemente, com o desenvolvimento dos educandos.

Seguindo a concepção de avaliação que busca investigar os processos do desenvolvimento no que se refere à aprendizagem, Engue e Freitas (2020) ressaltam que este procedimento tem grande relevância, pois consiste em uma estratégia valiosa de modo que oferece informações em relação ao nível de conhecimentos e habilidades adquiridos pelos alunos. Permitindo, assim, um reajuste na metodologia de ensino para que os objetivos educativos, especificamente, o aprendizado, sejam alcançados.

Reforçando esta ideia, Silvino (2021) entende que a avaliação é considerada como o procedimento pedagógico mais complexo e requer que o professor tenha habilidades para identificar os avanços apresentados pelos estudantes, não como forma de classificá-los, mas, sim, como um modo de acompanhar o seu desenvolvimento educativo.

No que tange a avaliação como forma de punição ou como estratégia classificatória, autores, como Olimpio *et al.* (2021), apontam que avaliar deve ser visto como parte do processo educacional, isto é, a favor da aprendizagem e não como uma prática punitiva. Nesse ponto de vista, Silvino (2021) concorda que a avaliação não deve se ancorar em ações de exclusão, mas ser incorporada aos objetivos do ensino, de modo a contribuir com a aprendizagem.

Nesse sentido, Pinto (2021) discute que a avaliação da aprendizagem deve ser uma prática contínua e processual, visto que o contrário é denominado como exame e se caracteriza como um método classificatório e seletivo.

Em conformidade ao exposto, Santos (2020) considera que por meio da avaliação é possível acompanhar a construção dos saberes, com interesse na promoção das aprendizagens dos diversos sujeitos implicados no processo de ensino e aprendizagem, e destaca ainda que, “[...] o exame possui caráter excludente e classificatório, tendo como ênfase a verificação da aprendizagem e servindo de base para aprovação/reprovação [...]” (SANTOS, 2020, p. 49).

Cabe, aqui, uma pontuação com a finalidade de fazer uma distinção entre os conceitos de avaliar e examinar, uma vez que, de acordo com Luckesi (2014), o ato de examinar se caracteriza pela classificação do educando, enquanto a ação de avaliar deve se pautar no diagnóstico e na inclusão. O autor complementa afirmando que “[...] o educando não vem para a escola para ser submetido a um processo seletivo, mas sim para aprender [...]” (LUCKESI, 2014, *online*).

Frente à ideia de avaliação enquanto estratégia classificatória, Meneghel e Kreisch (2009) afirmam que essa estratégia é herança da educação tradicional, em que o método de ensino é baseado na reprodução dos conhecimentos, de modo que não se considerava o processo de reflexão autônoma por parte do aluno. A respeito do entendimento da educação como ato de transferir valores e conhecimentos, Freire (1986) considera que nessa concepção o professor, ao invés de se comunicar, emite comunicados e depósitos que os alunos recebem de forma passiva, memorizam e se tornam reprodutores. Esse método é denominado por este autor como educação bancária, em que a única opção que se oferece ao educando é a de receber a informação e arquivá-la, contribuindo assim com a alienação do sujeito.

Diante disso, Leite e Kager (2009) acrescentam que essa prática com fim classificatório acaba gerando consequências negativas, como o preconceito e o estigma, uma vez que o julgamento de valor visa rotular o sujeito de acordo com um padrão estabelecido.

Por fim, discorrendo sobre a temática da avaliação, Santos (2020) traz o conceito de avaliação para a aprendizagem e considera que avaliar, para a aprendizagem, é colocar o professor na condição de mediador do conhecimento, a fim de contribuir com o desenvolvimento contínuo do educando. A avaliação, nessa concepção, leva em conta a tomada de decisões que irão viabilizar os processos de aprendizagens, sem focar exclusivamente naquilo que já foi aprendido, conforme destaca o excerto a seguir:

Compreende-se então que avaliar para aprendizagem é perceber o que o/a educando/a já dá conta, o que ele/a apresenta como indícios de aprendizagem, e viabilizar as condições para produção dos saberes que ele/a ainda precisa dar conta, que ainda necessita construir como conhecimento. O centro do processo avaliativo, dentro desta perspectiva, é a aprendizagem; não podendo ocorrer por meio da verificação, mas da orientação e mediação (SANTOS, 2020, p. 24).

A concepção de uma avaliação mediadora encontra-se pontuada por Hoffmann (1994), que caracteriza este tipo de avaliação como aquela que se opõe ao paradigma classificatório. Para a autora, o sentido mediador vai de encontro à estratégia de transmitir e verificar o conhecimento e assume uma ação de evoluir/favorecer o processo avaliativo, para que ele seja reflexivo e desafiador para o aluno, com o propósito de “[...] contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados[...].” (HOFFMANN, 1994, p. 51).

Deste modo, Santos (2020) enfatiza que é normal as escolas realizarem a semana de provas, mas é preciso fazer ponderações a respeito dessa estratégia de avaliação, uma vez que

ela deve ser entendida como um processo contínuo no que concerne à aprendizagem. Logo, avaliar não se resume a um único momento e a um único instrumento, pois essas condutas não são capazes de investigar o que foi construído durante todo o período letivo.

Em síntese, os autores referenciados até o presente momento reconhecem e compreendem a avaliação como um mecanismo fundamental, complexo e indispensável para a educação, pois permite investigar o quanto foi aprendido acerca de um determinado conteúdo, e as habilidades e as competências que precisam ser desenvolvidas. Avaliar é um recurso que viabiliza que o professor participe do processo de aprendizagem do aluno e sinaliza mudanças que devem ser feitas na metodologia de ensino.

### **2.2.2 Dos instrumentos e procedimentos avaliativos**

De acordo com Depresbiteris e Tavares (2009), no contexto da sala de aula, a avaliação está sob a responsabilidade do professor e refere-se à aprendizagem dos alunos. Conforme estas autoras, no processo de avaliar, os instrumentos a serem aplicados requerem cuidados na elaboração, uma vez que resultados confiáveis permitem que, posteriormente, o professor adote melhores decisões pedagógicas. Frente à relevância em compreender o processo de avaliação, faz-se necessário conhecer quais instrumentos e procedimentos avaliativos foram utilizados no período de ensino remoto e discutidos nos estudos selecionados para compor a revisão bibliográfica do presente estudo.

Acerca dos procedimentos e instrumentos avaliativos, Olimpio *et al.* (2021) apresentam resultados da pesquisa realizada com uma turma do 2º ano do ensino fundamental, que mostrou o uso de videochamada como procedimento de avaliação, principalmente com foco na leitura e escrita, uma vez que nos anos iniciais a ação pedagógica deve priorizar a alfabetização. Os autores discorrem que a videochamada era iniciada com uma conversa bem descontraída, a fim de acolher a criança e logo era feita a avaliação diagnóstica. Além destas avaliações realizadas por meio das videochamadas, os professores utilizaram também como recurso avaliativo o aplicativo *WhatsApp* para envios de atividades e a plataforma do *Google Forms*.

A pesquisa de Silvino (2021) revelou que, como procedimentos avaliativos, os professores também utilizaram a tecnologia, através do *WhatsApp*, *Google Meet* e o *Google Forms*, sendo o último para elaboração de atividades e provas. Além disso, as apostilas impressas foram um mecanismo de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, uma vez que estas eram entregues para que fossem respondidas e logo devolvidas aos professores e professoras para correções. A autora traz um dado relevante a respeito do modelo de avaliação

usado no ensino remoto, que tem sido de caráter mais quantitativo do que qualitativo, acrescenta que este fato se difere da LDB – 9394/96, pois o documento aponta que a avaliação deve ser contínua e cumulativa de maneira que os aspectos qualitativos tenham mais destaque em relação aos aspectos quantitativos.

Contudo, é válido destacar que a adaptação repentina ao ERE trouxe muitos desafios quanto ao planejamento da ação didática e, principalmente, quanto aos procedimentos avaliativos. Logo, diante de uma situação emergencial em que os professores não eram capacitados para o uso de recursos digitais aplicados ao ensino, sendo a tecnologia o principal mecanismo de contato com os alunos e familiares, é compreensível que os processos de avaliação da aprendizagem, assim como a educação, também tenham ficado fragilizados.

As autoras Engue e Freitas (2020) apresentaram um estudo que descreveu como os professores que lecionam no ensino fundamental avaliaram a aprendizagem dos alunos durante a pandemia e verificou-se que eles foram avaliados através de atividades impressas, vídeos, participação e comprometimento na realização das tarefas.

A pesquisa de Santos (2020), realizada no ensino fundamental da rede pública, também indica que a avaliação da aprendizagem dos alunos no período de ensino remoto foi através de atividades impressas disponibilizadas pela escola.

Andrade (2021) discorre em seu estudo sobre algumas estratégias que permitiram que o professor avaliasse durante o período de suspensão das aulas presenciais e explana que através das plataformas digitais é possível propor atividades avaliativas capazes de fornecer informações acerca das dificuldades dos alunos em relação aos exercícios propostos. Observe:

Propor atividades diversificadas, de múltipla escolha, questões dissertativas, de interpretação, de localização, de produção, de pesquisa são possibilidades viáveis e possíveis remotamente. São maneiras democráticas do ensino, que auxiliam no avanço e crescimento do educando, em termos de apropriação do conhecimento e de habilidades mínimas necessárias (ANDRADE, 2021, p. 9).

Frente ao exposto, a autora completa dizendo que para garantir o acesso a um ensino democrático, por meio de atividades diversificadas, é imprescindível que o professor tenha habilidades quanto ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e deve buscar utilizar variados instrumentos de avaliação que atendam às demandas dos alunos de forma inclusiva e igualitária.

Assim como os autores citados anteriormente, Dantas da Silva, Costa e Moreira de Souza Corrêa (2021) apresentam também um estudo que investigou possibilidades para a avaliação da aprendizagem no contexto de ensino remoto. Eles explicitam, ainda, sobre

maneiras diversas de avaliar, sendo algumas destas através de “[...] questões dissertativas, pesquisas, construção de *Webfólio*, mapas cognitivos, produção de vídeos, construções de *blogs*, podcasts, memoriais, jogos virtuais, textos interativos, projetos coletivos” (DANTAS DA SILVA; COSTA; MOREIRA DE SOUZA CORRÊA, 2021, p. 284-285).

Lima, Pinheiro e Abreu (2021) apresentam uma pesquisa teórica, bibliográfica e quantitativa apontando que o processo de avaliação da aprendizagem no ensino remoto se deu através do uso de questionários via *WhatsApp* e *Google Forms*, provas disponibilizadas pelo *WhatsApp*, *Google Meet*, participação e retorno às atividades escolares.

No trabalho de Pinto (2021), a forma de avaliação da aprendizagem apresenta caráter diagnóstico e mediador, de modo que as atividades avaliativas eram realizadas durante as aulas remotas através do *Google Meet* e tinham como objetivo investigar a situação dos alunos quanto à leitura e a escrita, a fim de saber em qual nível os alunos se encontravam, quais as habilidades adquiridas e o que ainda necessitava ser desenvolvido. A avaliação diagnóstica ocorria em todas as aulas, porém, a professora utilizou, em algumas situações, jogos por meio da plataforma *WordWall*, bem como o *Jamboard* do *Google*, o que possibilitou uma prática avaliativa mais didática e lúdica por meio da mediação pedagógica.

Em relação à avaliação diagnóstica, Perrenoud (1999) pontua que “o diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada” (p. 15). Nesse sentido, Santos e Varela (2007) discorrem que essa função da avaliação tem como propósito diagnosticar para determinar, posteriormente, uma tomada de decisão em favor do ensino e se baseia em uma pedagogia que visa a transformação social. Entende-se, portanto, que a avaliação diagnóstica é capaz de fornecer informações a respeito do aprendizado dos estudantes, de modo que o professor avalie a efetividade do processo de ensino e aprendizagem.

Sobre o caráter mediador da avaliação, Hoffmann (2009) assegura que a prática avaliativa mediadora se desenvolve em benefício do aluno e dá-se, fundamentalmente, pela proximidade entre quem educa e quem é educado. Neste excerto, compreende-se que a ação mediadora valoriza a relação entre o professor e o aluno e que esta interação favorece a construção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia do educando.

Pôde-se perceber, nesta seção, que a tecnologia por meio da internet possibilitou o uso de ferramentas que se tornaram indispensáveis para a educação e, principalmente, para realizar a avaliação da aprendizagem durante o período de ensino remoto emergencial ocasionado pela pandemia. Os estudos mostram que a avaliação ocorreu de diversas formas, ou seja, por meio

de instrumentos e procedimentos variados. Sendo assim, mesmo que de maneira limitada, este processo tão importante não deixou de acontecer.

### **2.2.3 Dos desafios do processo de avaliação da aprendizagem no ensino remoto**

Todo sistema educacional sofreu mudanças significativas com a chegada da pandemia, e a necessidade do distanciamento social impossibilitou o ensino presencial, afetando os processos avaliativos de aprendizagem que exigiram novas configurações. Esta seção se dedica a apresentar os desafios da avaliação da aprendizagem vivenciados pelos professores no período do ensino remoto descrito nos trabalhos.

Na pesquisa de Olimpio *et al.* (2021), foi explicitado, acerca dos desafios da avaliação da aprendizagem na pandemia, que os professores reconhecem que diversos recursos, ferramentas e práticas se tornaram necessários para avaliar o desempenho dos alunos, porém, o acesso às tecnologias era restrito para a maioria das famílias. Em consonância, o estudo de Lima, Pinheiro e Abreu (2021) também mostrou que um dos desafios foi a falta de acesso à internet dos estudantes para o acompanhamento das aulas virtuais, o que dificultava a interação professor-aluno durante o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Silvino (2021) trouxe dados que apontaram desafios da avaliação no período remoto relacionados à falta de equipamentos tecnológicos por parte da maioria dos alunos, o que dificultou a realização das atividades. A medida adotada nesses casos era o envio das tarefas impressas, porém, esta forma foi desafiadora em dois sentidos, o primeiro, de acordo com os professores, era que os alunos recebiam as atividades sem nenhuma orientação e mediação, e o segundo era que o ato de avaliar se tornou difícil, uma vez que no momento da correção das atividades os docentes não tinham certeza se estas haviam sido feitas pelos alunos. Surge então o questionamento pertinente de uma professora: “Como então possibilitar que os alunos avancem na aprendizagem, se não há um diagnóstico com fontes confiáveis para possíveis ajustes no processo?”

Sobre os desafios mencionados até agora, dados do IBGE (2021) apontaram que 4,1 milhões de estudantes brasileiros da rede pública de ensino entraram na pandemia sem acesso à internet, fato este que se tornou um obstáculo para a educação no período remoto, reforçando as desigualdades educacionais e sociais.

Outro problema destacado nos trabalhos selecionados foi a desmotivação dos alunos durante o ensino remoto, essa constatação aparece no trabalho de Engue e Freitas (2020). Os autores salientam que houve pouca motivação e comprometimento por parte dos alunos em

participar das aulas, bem como para realizarem as atividades propostas. Com relação ao fato supracitado, pesquisas também mostram que em maio de 2020 o percentual de alunos sem motivação saiu de 46%, chegando em setembro deste mesmo ano em 54%. Estes dados foram obtidos pelo Instituto DataFolha em uma pesquisa que ouviu 1.021 pais ou responsáveis de alunos de escolas da rede pública (FUNDAÇÃO LEMAN, 2020).

Em três pesquisas, pôde-se observar que avaliar a aprendizagem foi desafiador devido à fragilidade na comunicação e no contato com os alunos e familiares em função das recomendações de distanciamento social e das aulas não presenciais. Essas informações podem ser vistas nos trabalhos de Santos (2020), Silvino (2021) e Lima, Pinheiro e Abreu (2021), estudos em que os professores relatam a falta de acompanhamento da família no processo educativo e a dificuldade do contato com os familiares e com os estudantes. Assim sendo, a privação do convívio tornou o processo avaliativo mais complexo, uma vez que é inviável praticar a avaliação sem conhecer de perto a realidade dos alunos. No que concerne ao valor da relação família e escola, Polonia e Dessen (2005) apontam que quando estas duas instituições mantêm uma boa conexão, geram benefícios relacionados à evolução nos campos cognitivos, afetivos e sociais, bem como na personalidade dos alunos. Mas é preciso realçar que a pandemia causou impacto negativo na vida pessoal e profissional da maioria das pessoas, modificando suas rotinas e afetando muitas vezes a participação da família nos processos educativos referentes ao período remoto devido ao trabalho, tarefas de casa e falta de didática para acompanhar e ensinar as atividades.

O estudo de Silvino (2021) aponta que o tema avaliação, no contexto escolar pandêmico, foi visto com bastante atenção pelos professores, pois quando questionados se tal assunto era discutido nas reuniões pedagógicas, todos os profissionais relataram que este era o conteúdo principal, sendo o aspecto mais difícil a ser realizado no ensino remoto.

Nos trabalhos de Lima, Pinheiro e Abreu (2021) e Olímpio *et al.* (2021), aparecem como desafios a falta de domínio em relação ao uso de tecnologias digitais por parte dos professores, exigindo novas aprendizagens para atender a modalidade de educação imposta pela pandemia a fim de atingir as metas definidas pelo planejamento educacional. Dantas da Silva, Costa e Moreira de Souza Corrêa (2021) também apresentam em seu estudo os desafios dos professores quanto ao uso das tecnologias, principalmente a pouca habilidade para utilizar instrumentos avaliativos no meio digital, bem como definir critérios de avaliação. Pinto (2021), de forma convergente, menciona a dificuldade quanto à escolha de instrumentos avaliativos que possam mediar a aprendizagem com qualidade.

Santos (2020) e Dantas da Silva, Costa e Moreira de Souza Corrêa (2021) destacam em suas pesquisas os desafios de lidar com as condições de precariedade nas quais o trabalho docente é desenvolvido e a ausência de materiais adequados, como computador e uma *internet* de qualidade. Além disso, Santos (2020) expõe que trabalhando em casa, a rotina dos professores principalmente das professoras, acaba interferindo na vida doméstica e vice-versa, o que torna ainda mais difícil o ato de ensinar durante a pandemia.

Ainda referente ao trabalho de Santos (2020), é citado como desafio de avaliar o fato dos alunos e/ou famílias não receberem um *feedback* sobre o processo de aprendizagem do educando, uma vez que a autora compreende a avaliação como um ato coletivo, faz-se necessário que esse retorno sobre o desenvolvimento do aluno se torne uma prática pedagógica fundamental.

Por fim, Andrade (2021) afirma que o trabalho de avaliar a aprendizagem de forma não presencial é desafiador, porém, se o professor compreender a concepção de avaliação no sentido de acompanhar o progresso dos alunos, a fim de orientar as práticas educativas, não terão problemas para mensurar o que os estudantes estão aprendendo, uma vez que são inúmeras as possibilidades para avaliar a aprendizagem no contexto de ensino remoto.

Vimos que os desafios de avaliar a aprendizagem durante o período de ensino remoto foram muitos. A maioria dos métodos praticados nas aulas presenciais se tornaram inviáveis e ineficazes diante das condições enfrentadas pelo sistema educativo neste período de pandemia. Além de fragilizar o processo avaliativo, algumas situações se tornaram mais evidentes, como as desigualdades sociais, a falta de capacitação para o ensino por meio das tecnologias digitais e a precarização do trabalho docente.

#### **2.2.4 Impactos da pandemia na prática e na saúde mental docente**

O início da pandemia causou alterações em vários setores e na área da educação houve a necessidade de uma reorganização para, então, conseguir dar continuidade às aulas que passaram a ser não presenciais. Como consequência direta desse cenário, os professores precisaram se adaptar rapidamente a nova modalidade de ensino. O trabalho docente na modalidade *home office* mesclou-se com a vida pessoal e com as atividades cotidianas. As dificuldades com o uso das tecnologias, o desinteresse por parte de alguns alunos e a impossibilidade do contato e da convivência entre os participantes que constituem o ambiente escolar são alguns desafios descritos nas pesquisas analisadas que podem acarretar desgastes, contribuir com o sofrimento e o adoecimento psíquico desta classe profissional. Logo, pretende-



se, nesta seção, explicar os aspectos referentes ao trabalho docente durante o ensino remoto que podem afetar a saúde mental desta classe, implicando no sofrimento psíquico e podendo levar ao adoecimento mental.

O trabalho de Santos (2020) apresentou como uma das dificuldades de educar neste contexto de pandemia, as condições precarizadas nas quais se desenvolve o trabalho docente, a desvalorização social e de carreira destes profissionais frente às demandas do processo educacional no ensino remoto.

Nesse sentido, Olimpio *et al.* (2021) também aborda, em seu estudo, as condições do trabalho docente e salienta que com a pandemia muitos obstáculos surgiram no campo da educação revelando que há falta de estrutura capaz de atender as necessidades e despreparo de muitos professores no que concerne às atividades remotas. Os autores mencionam ainda que o aspecto emocional, tanto dos professores quanto dos alunos, dificultou o acompanhamento e a contribuição para o desenvolvimento dos estudantes. Acerca da precarização do trabalho docente durante o ensino remoto, Ferreira, Ferraz e Ferraz (2021) mencionam que com o avanço da pandemia surgiram novas formas de precarização da prática docente, como o aumento da carga horária, o aumento das despesas para os trabalhadores em *home office*, imposição do ensino remoto e as condições que acompanham este formato de educação.

Frente a esse cenário desafiador e de muitas mudanças, Lima, Pinheiro e Abreu (2021) apresentaram em seu estudo que a saúde mental dos professores e demais profissionais da educação também foi alvo de preocupação, sendo o acolhimento socioemocional uma estratégia priorizada, a fim de preparar e acompanhar a equipe frente aos obstáculos impostos pelo contexto pandêmico. O acolhimento socioemocional torna-se extremamente importante no ambiente educacional durante a pandemia, bem como após o fim dela, uma vez que o período de isolamento e as condições em que foram desenvolvidos o trabalho docente afetaram, de maneira significativa, a saúde mental dos professores. Logo, deve-se considerar no retorno às aulas presenciais a necessidade de acolhimento dos estudantes em relação aos aspectos socioemocionais, assim como os traumas emocionais que podem ter acometido estudantes e professores durante a crise sanitária (BRASIL, 2020c).

Apesar dos trabalhos não abordarem especificamente a saúde mental docente, alguns apresentaram considerações breves no que se refere a esta temática de forma geral. Vale destacar os dados de uma pesquisa feita pela Fundação Lemman (2022), nela, é apresentado que 72% dos professores precisaram de ajuda profissional, já que tiveram a saúde mental afetada durante o período de pandemia devido às pressões e à rotina de trabalho. Logo, a saúde mental

destes profissionais deve se tornar uma pauta coletiva, principalmente no ambiente escolar. Há também a necessidade deste tema ser inserido nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), bem como a criação de estratégias de prevenção e promoção da saúde mental docente.

Dado o exposto, vimos que a educação passou por um processo de resignificação devido às restrições impostas pela pandemia da Covid-19, exigindo dos professores inovações pedagógicas e uma rápida adaptação no que se refere ao ensino remoto e ao uso de tecnologias digitais. Desta forma, a avaliação da aprendizagem face a este contexto, também precisou adotar uma nova configuração para que os professores continuassem realizando essa prática tão importante para o ensino e aprendizagem. É notório que a concepção de avaliação extraída das produções evidencia uma compreensão de que avaliar é um processo que busca acompanhar a construção de saberes, orientando a tomada de decisões pedagógicas e com foco na promoção do ensino, o que difere, como pontuado anteriormente, da perspectiva dos exames.

Os procedimentos avaliativos precisaram estar adaptados à nova realidade, e os trabalhos analisados mostraram que os professores utilizaram, por meio da tecnologia, várias estratégias para que a avaliação não deixasse de acontecer. Muitos foram os desafios, pois aspectos como as desigualdades sociais, dificuldades no uso da tecnologia para o ensino, desmotivação dos alunos, ausência da família no processo educativo, falta de acesso à internet, dentre outros, vieram à tona.

Mesmo diante de tantas modificações, pressões e precarização do trabalho docente no contexto de ERE, os professores não deixaram de se reinventar todos os dias para que a educação continuasse a ser garantida. Com isso, a saúde mental desses profissionais foi um assunto que emergiu, necessitando de atenção redobrada, visto que as condições de trabalho no ERE podem causar efeitos negativos na vida do professor, o que pode resultar sofrimento e adoecimento psíquico.

O lugar que antes era ocupado pela proximidade pedagógica que envolve a relação professor-aluno, da qual a socialização, o corpo, o movimento, o olhar estão presentes e a serviço do processo formativo, cedeu espaço para um encontro virtual, limitado e isolado, com a implantação das aulas remotas, podendo gerar insatisfação, tristeza e ansiedade entre o(a)s professore(a)s (SOUZA *et al.*, 2021, p. 6).

Por fim, essa revisão bibliográfica mostrou que em função da pandemia ser algo recente, os estudos acerca da avaliação da aprendizagem no ensino fundamental durante o período remoto ainda são escassos. Este fato sinaliza para a necessidade de mais produções científicas dentro desse campo de conhecimento que possam investigar como ocorreram as avaliações de modo geral, como também evidenciar os desafios desse processo, visando contribuir com as

discussões sobre avaliação e com a criação de políticas, pós-pandemia, que promovam a qualidade dos aspectos que compõe a ação educativa.

### **3 ENSINO REMOTO, AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SAÚDE MENTAL DOCENTE: IMPLICAÇÕES DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

A avaliação da aprendizagem no contexto escolar faz parte da prática pedagógica docente, e apesar de muitas vezes ser usada de maneira equivocada, como instrumento de seleção e classificação, ela deve ocorrer de forma contínua e exercer a função de orientar as aprendizagens dos educandos, na busca por contribuir com o processo formativo e promover um ensino de qualidade para todos, sem nenhuma exceção. Contudo, a partir da implantação do ERE como alternativa temporária para a educação, acompanhar e avaliar as aprendizagens dos alunos se tornou um desafio para a maior parte dos professores, devido ao distanciamento social imposto pela pandemia, que substituiu aulas presenciais pelo formato *online*. Sendo assim, não só os processos avaliativos foram afetados com as atividades remotas, mas também a saúde mental docente, uma vez que professores se viram obrigados a exercerem suas funções sob condições inimagináveis, desconhecidas e sem capacitação, seja no que compete ao suporte material, seja na compreensão tecnológica necessária para desempenhar esta nova modalidade de ensino.

Desta forma, sendo a avaliação um componente de extrema importância, este capítulo tem por objetivo discorrer sobre alguns aspectos que constituem o campo da avaliação da aprendizagem. Para tal, pautou-se em alguns autores de referência neste assunto, como Cipriano Luckesi, Léa Depresbiteris, Marialva Rossi Tavares, Benigna Villas Boas, Jussara Hoffmann, Regina Celia Haydt, Maria Teresa Esteban, Ivo Both, Bernadete Gatti, José Carlos Libâneo, Mary Ângela Brandalise, dentre outros. Eles se propuseram a pesquisar sobre esta temática e serão responsáveis por sustentar as discussões teóricas aqui elencadas. Acerca da saúde mental docente, autores como Cruz *et al.* (2010), Esteve (1999), Souza e Leite (2011), Diehl e Marin (2016), Tostes *et al.* (2018), Souza *et al.* (2021), assim como outros, também trouxeram contribuições importantes sobre esse assunto, principalmente associado ao período de ensino remoto.

A organização deste capítulo inicia-se com a apresentação do percurso histórico dos exames escolares e perpassa pela avaliação da aprendizagem, as concepções de avaliação e suas finalidades. Por fim, se faz necessário explanar o contexto educacional no Brasil durante a pandemia, ressaltando medidas e orientações para as atividades educacionais frente às restrições sanitárias, tal como apresentar a distinção entre ERE e EaD, os impactos do ERE nos processos de avaliação da aprendizagem, no trabalho e na saúde mental docente.

Assim sendo, o referencial teórico objetiva nortear esta pesquisa fundamentando perspectivas acerca de estudos sobre a avaliação da aprendizagem e a saúde mental docente no período de aulas remotas, oferecendo suporte conceitual e articulando-se com a temática e com os objetivos propostos neste trabalho.

### **3.1 A avaliação da aprendizagem no processo educativo**

#### **3.1.1 Percurso histórico: do exame escolar à avaliação da aprendizagem**

Antes de abordar os conceitos acerca da avaliação da aprendizagem, faz-se necessário compreender as modificações que esta sofreu ao longo da história e como se constituiu no sistema educacional. Portanto, esta seção irá apresentar um breve panorama do percurso dos exames até a efetivação do termo “avaliação da aprendizagem” aplicado atualmente.

Conforme aponta Luckesi (2014), a trajetória da avaliação da aprendizagem é recente, ao contrário da história dos exames que vêm de longa data. Os exames escolares que ainda são praticados em muitas escolas foram sistematizados no decorrer dos séculos XVI e XVII, tendo aproximadamente quinhentos anos de existência. Estes exames, de acordo com o autor, eram conhecidos e utilizados há milênios, na China, 3.000 anos antes do período cristão, com a finalidade de selecionar soldados para o exército. O autor destaca um ponto muito importante quando menciona que a forma que estes exames são praticados atualmente, possui formato que remete à época supracitada.

Depresbiteris e Tavares (2017) também discorrem sobre os primórdios da avaliação e relatam a existência de uma lenda sobre a prática de avaliar ter surgido na Grécia Antiga, quando a Esfinge fez a Édipo o seguinte questionamento: o que anda pela manhã com quatro patas, ao meio-dia com duas, e à noite anda com três? Esta pergunta pode ter sido uma forma pioneira de teste oral. De uma maneira mais formal, as autoras mencionam que as provas podem ter sido usadas por Shun que, em 2.205 a.c., analisava seus oficiais com o objetivo de promovê-los ou demiti-los. À vista disso, os exames nasceram como ferramenta de controle social e permaneceram com esta função por muito tempo.

Ainda conforme Depresbiteris e Tavares (2017), no Brasil, os exames escolares foram estruturados pelos jesuítas no século XVI e XVII, através de um documento que ficou conhecido como *Ratio Studiorum*. Este documento, de acordo com Luckesi (2005), era responsável por normatizar as práticas pedagógicas das escolas jesuítas de modo que preconizava que os alunos, ao serem examinados, não poderiam fazer questionamentos, além disso, o tempo para realização das provas era mantido de forma rigorosa.

De acordo com Luckesi (2014), nas primeiras décadas do século XX, os métodos escolares utilizados para mensurar as aprendizagens e eram baseados em mera aplicação de teste. A avaliação da aprendizagem começou a ser compreendida e divulgada somente a partir de 1930, quando Ralph Tyler ressaltou esta expressão para abordar o cuidado que os professores precisam ter com as aprendizagens de seus alunos.

Depresbiteris (1989 apud Santos, 2020) reforça que Tyler, naquela época, já se colocava a favor de diversificar as estratégias avaliativas, visto que através delas era possível coletar informações a respeito do desenvolvimento dos educandos, sinalizando que a avaliação deveria contemplar não um único momento, mas fazer parte de situações contínuas que pudessem acompanhar as aprendizagens.

Tyler provocou grande impacto na literatura ao propor atividades avaliativas, como escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de observação e outras formas de coletar evidências sobre os desempenhos para avaliar a qualidade dos currículos. Para ele, a avaliação não podia ser considerada simplesmente sinônimo de aplicação de testes escritos. Apesar de achá-los extremamente importantes, pois permitiam determinar a habilidade dos alunos em alguns assuntos, Tyler defendia a ideia de que existiam outras maneiras de avaliar o alcance dos objetivos, principalmente aqueles que envolvem atitudes, práticas e interações sociais do aluno (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2017, *online*).

No que se refere ao Brasil, Luckesi (2014) aponta que as primeiras falas sobre avaliação da aprendizagem surgiram no final dos anos de 1960 e início de 1970, século XX. Antes, só se falava em exames escolares. Segundo o autor, foi a partir da Lei 5.692/71 que o sistema de ensino foi redefinido e a expressão “exames escolares” foi substituída por “ aferição do aproveitamento escolar”, mas, mesmo assim, não se concretizou o termo “avaliação da aprendizagem”. Somente em 1996, com a LDB, é que a avaliação da aprendizagem foi apresentada em um documento legal como “verificação do rendimento escolar” e passou a fazer parte da legislação educacional. Importante ressaltar que a LDB propõe que a avaliação da aprendizagem seja realizada de forma contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, o que difere das práticas dos exames escolares que enfatizavam as aprendizagens em uma perspectiva quantitativa.

Outro documento que também apresenta diretrizes sobre a prática educativa e que mencionou a avaliação intitula-se Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), esses parâmetros determinam que a ação avaliativa deve ir além da visão tradicional, aquela que foca apenas em notas e conceitos, mas ser reconhecida como parte que integra o percurso educativo.

A avaliação é considerada como elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem, deixando de funcionar como arma contra o aluno. É assumida como parte integrante e instrumento de auto-regulação do processo de ensino e aprendizagem, para que os objetivos propostos sejam atingidos. A avaliação diz respeito não só ao aluno, mas também ao professor e ao próprio sistema escolar (BRASIL, 1997, p. 42).

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada (BRASIL, 1997, p. 55).

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio (BRASIL, 1997, p. 55).

As diretrizes descritas nos PNCs (BRASIL, 1997) também ressaltam que é preciso que a avaliação ocorra regularmente durante todo o processo de ensino e aprendizagem, não somente ao final das etapas do trabalho, como é de costume. Pensar na avaliação, a partir de um ponto de vista em que ela faça parte de forma contínua da dimensão educativa, possibilita que o professor faça ajustes constantes nas propostas de ensino e aprendizagem, fato este que contribui para o sucesso da tarefa docente.

Esse uso da avaliação, numa perspectiva democrática, só poderá acontecer se forem superados o caráter de terminalidade e de medição de conteúdos aprendidos — tão arraigados nas práticas escolares — a fim de que os resultados da avaliação possam ser concebidos como indicadores para a reorientação da prática educacional e nunca como um meio de estigmatizar os alunos (BRASIL, 1997, p. 56).

Este documento reforça, ainda, que a avaliação não deve ser compreendida como um momento estático, mas como uma situação que possibilita observar o processo de construção de conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) é um dos documentos mais recentes de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver no percurso das etapas e modalidades da Educação Básica, sendo assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. No capítulo introdutório do documento em questão, é mencionado alguns critérios ao que se refere às práticas avaliativas,

como aplicar e elaborar procedimentos de avaliação formativa que levem em conta os contextos e as situações de aprendizagens, de modo que os resultados sirvam de referência para melhorar o desempenho da escola, dos alunos e dos professores.

Contudo, Luckesi (2014) salienta que as orientações para avaliar a aprendizagem foram incorporadas na legislação, mas, em diversos níveis de ensino, os exames ainda são mais praticados. A fim de tornar essa diferenciação mais compreensível, o autor distingue essas duas condutas, examinar e avaliar no contexto escolar, sendo que a primeira se caracteriza pela classificação e seleção do aluno, enquanto a segunda deve ser um instrumento que possibilita o diagnóstico e a inclusão. Segundo o autor, a avaliação está a serviço da aprendizagem.

Corroborando com as ideias de Luckesi (2014) expostas anteriormente, Villas Boas (2006) também afirma que a avaliação praticada nas escolas ainda cumpre com a função de classificar o aluno.

Classificam-se os alunos de várias formas: por meio de notas ou menções; quando são agrupados por nível de aprendizagem, para a constituição de turmas; quando são rotulados em fortes, médios e fracos, para fins diversos; quando se oferecem estudos de recuperação somente para os alunos de “menor rendimento” ou “para os casos de baixo rendimento escolar” [...] (VILLAS BOAS, 2006, p. 77).

A autora completa, salientando que a educação brasileira tem traços fortes da avaliação excludente, uma vez que ainda se avalia para atribuir notas, aprovar ou reprovar os educandos.

Nota-se, portanto, que as concepções de avaliação da aprendizagem passaram por uma transição, sendo consideradas, no início, instrumento de seleção e atualmente são percebidas como uma ferramenta que viabiliza acompanhar as aprendizagens dos alunos e orientar as práticas docentes.

### **3.1.2 Avaliação da aprendizagem: dimensão conceitual e finalidade**

A avaliação da aprendizagem passou por mudanças no que se refere à sua terminologia, bem como à sua concepção. Como vimos no item anterior, ela é uma prática imprescindível para a qualidade do ensino e aprendizagem por permitir a reflexão por parte do professor em relação ao seu trabalho, viabilizando a elaboração de instrumentos avaliativos que torne possível a construção de conhecimentos. Nesta seção, o objetivo será apresentar os conceitos de avaliação discutidos por alguns autores, bem como suas finalidades.

À vista disso, Hoffmann (2015) concebe a avaliação da aprendizagem como um grande conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um período longo e devem ocorrer em espaços diversos, envolvendo todos os sujeitos da ação educativa de maneira interativa. A



autora ressalta que ser avaliador “[...] é conhecer, compreender, acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagem para planejar e ajustar ações pedagógicas favorecedoras a cada um e ao grupo como um todo” (HOFFMANN, 2015, p. 3). Acrescenta que a avaliação não se resume à provas e exercícios, pois estes instrumentos remetem à avaliação classificatória, que exclui e compara os alunos. Na fala da autora, o paradigma da avaliação precisa:

[...] evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados (HOFFMANN, 1994, p. 1).

Em consonância, Hoffmann (1991) descreve que a avaliação é essencial à educação e que o educador que não avalia de forma constante a prática educativa, no sentido indagativo e investigativo, acaba por classificar sua docência em verdades e ações absolutas. A autora reforça ainda que “a avaliação é a reflexão transformada em ação” (HOFFMANN, 1991, p. 18).

De forma convergente, Luckesi (2018) pontua que a avaliação é o ato de investigar a qualidade das aprendizagens do educando, sendo necessário, para isso, ter cautela na escolha dos métodos específicos. Portanto, Luckesi (2011) reconhece que a avaliação da aprendizagem é um recurso pedagógico que está a serviço do educador, para que este oriente o educando na busca de sua autoconstrução. Além de auxiliar o professor em sua atividade de ensino, pois permite investigar a eficácia ou não de suas práticas e das ferramentas pedagógicas utilizadas.

Na investigação avaliativa da aprendizagem, ao se deparar com resultados insatisfatórios, o autor salienta que o educador deve:

[...] tomar decisões necessárias, tendo em vista a conquista da satisfatoriedade, sendo esse seu desejo, porém, à medida que a aprendizagem se manifeste satisfatória, tomará consciência de que sua ação pedagógica já produziu o padrão de qualidade previamente estabelecido e, então poderá seguir para um conteúdo subsequente do seu plano de ensino ou poderá decidir refinar mais os conhecimentos e habilidades já adquiridos (LUCKESI, 2018, p. 78).

Luckesi (2005) aponta um aspecto bastante relevante sobre o ato de avaliar quando explana que ele está a serviço da obtenção do melhor resultado possível, porém, antes de tudo, cabe ao professor acolher a realidade como ela se apresenta, sendo satisfatória ou não. O autor acrescenta que acolher a realidade é o ponto de partida para que se possa realizar qualquer intervenção adequada. Para ele, “avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo

no seu ser e no seu modo de ser, como está; para, então, a partir daí, decidir o que fazer” (LUCKESI, 2005, p. 41).

Na perspectiva deste autor, a avaliação tem como característica diagnosticar a situação do educando em relação ao que foi aprendido ou não. Nesse limiar, deve ser uma prática processual; dinâmica, uma vez que não classifica o aluno de maneira pontual, mas realiza o diagnóstico de uma dada situação; inclusiva, no sentido de não selecionar ou classificar alunos bons e alunos ruins, mas contribuir com o aprendizado de todos; democrática, uma vez que inclui a todos; dialógica, pois exige uma prática pedagógica que se estabelece na interação entre os envolvidos, com o objetivo de alinhar o trabalho educativo.

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

Ainda de acordo com Haydt (1995), a forma como a avaliação será realizada é reflexo da atitude do professor frente a sua interação com a classe, assim como sua forma de se relacionar com o aluno. A autora elucida que um professor autoritário e inseguro usa a avaliação como um mecanismo de punição para alunos indisciplinados. Ao contrário, um professor na condição de um profissional sério e ético, seguro de sua prática e que colabora com a construção de conhecimento, tende a considerar a avaliação como uma maneira de diagnosticar os avanços e dificuldades, além de ser um indicador para a reformulação do seu trabalho docente.

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

A avaliação como um processo de reflexão sobre e para a ação contribui para que o/a professor/a se torne cada vez mais capaz de recolher indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados, e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica ensino/aprendizagem (ESTEBAN, 2008, *online*).

Esteban (2013) reforça, ainda, que a avaliação não pretende controlar e classificar o rendimento dos alunos, e muito menos, classificar o rendimento da professora, mas, sim, promover uma reflexão construída de forma coletiva na sala de aula, na sala de professores, no pátio, no refeitório, na biblioteca e em todos os lugares em que se encontram os sujeitos que constituem o ambiente escolar, para que realizem juntos um trabalho que tenha como finalidade a ampliação permanente dos conhecimentos.

Compartilhando o processo e investigando-o, a professora pode ir ampliando seu conhecimento sobre cada um de seus alunos e alunas, sobre o coletivo do qual participam, sobre sua própria ação como docente, sobre sua atuação no coletivo; pode ir ajudando a cada um de seus alunos e alunas a tomar a prática pedagógica, o processo aprender-ensinar, como material para sua própria reflexão, ampliando seu conhecimento e seu autoconhecimento. Um processo contínuo, capaz de ir envolvendo outras pessoas que também se vinculam à dinâmica pedagógica (ESTEBAN, 2013, p. 35).

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

O foco principal da avaliação não é o de aprovar ou reprovar os alunos, mas que, a partir dela, consigam perceber o quanto e em que condições dominam, conseguem relacionar e aplicar os conteúdos e conhecimentos inerentes às temáticas diversas que compõem os currículos que estão cumprindo (BOTH, 2005, p. 58).

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

Compreende-se, portanto, que, para os autores supracitados, a avaliação é um aspecto que compõe o sistema educativo e deve ocorrer de forma contínua, permitindo, assim, que o professor reflita sobre as aprendizagens dos educandos, assim como sobre a própria ação docente, para que seja possível a este profissional tomar decisões quanto aos processos de ensino utilizados. Destaca-se que “avaliar a aprendizagem do aluno significa, concomitantemente, avaliar o ensino oferecido. Não havendo a aprendizagem esperada, o ensino não cumpriu sua finalidade de fazer aprender” (BOTH, 2005, p. 55).

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

Essas avaliações continuadas têm, pois, o objetivo de ajudar a direcionar e redirecionar o trabalho do professor em seu dia-a-dia, podendo, pela atuação deste, contribuir também para que os alunos compreendam e superem suas dificuldades ou ampliem seus conhecimentos (GATTI, 2003, p. 108).

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

O professor pode perguntar-se: Meus objetivos estão suficientemente claros? Os conteúdos estão acessíveis, significativos e bem dosados? Os métodos e os recursos auxiliares de ensino estão adequados? Estou conseguindo comunicar-me adequadamente com todos os alunos? Estou dando a necessária atenção aos alunos com mais dificuldade? (LIBÂNEO, 2017, p. 202).

Em concordância com Libâneo (2017), Depresbiteris (1987) aponta que a avaliação é um tema complexo que carrega uma conotação equivocada por ser associada à ideia de uma nota, o que limita a função avaliativa ao caráter quantitativo. Nesse sentido, a avaliação se expressa como uma ação burocrática que se fundamenta na classificação de alunos através da comparação de desempenhos. Contudo, a concepção de avaliação deve se basear em duas funções que estão estritamente relacionadas: informar e orientar. De acordo com a autora, a primeira tem o intuito de informar os alunos, pais e professores sobre as facilidades e dificuldades que surgem ao longo do processo educativo. Já a segunda função, é responsável por orientar os envolvidos no processo de ensino acerca de caminhos viáveis que possam gerar melhorias.

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

Vimos até aqui alguns conceitos acerca da avaliação da aprendizagem, mas tão importante quanto compreender os conceitos, é saber qual a finalidade de avaliar. Desta forma, para Luckesi (2005), a avaliação tem como função diagnosticar a situação da aprendizagem e, a partir disso, redirecionar a prática docente com vista no melhor desempenho do aluno. A avaliação diagnóstica é necessária, pois, a partir dela, o professor realiza uma sondagem acerca das aprendizagens dos alunos, verifica o que pode ser feito diante das dificuldades que surgem ao longo do percurso educativo e modifica o plano pedagógico caso o processo de aprendizagem não tenha sido positivo.

A avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes (KRAEMER, 2005, p. 7).

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

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

A avaliação formativa, por um lado, é importante para que os professores conheçam melhor os alunos, façam o planejamento do ensino, ajustando objetivos de aprendizagem às características dos alunos para ajudá-los a desenvolver seu potencial cognitivo. Por outro, é importante para que os alunos compreendam a forma como aprendem e como podem melhorar a própria aprendizagem (BOTH; BRANDALISE, 2018, p. 811).

Em consonância,

Na avaliação formativa encontram-se reunidas todas as possibilidades de apoio ao estudante ao longo de sua trajetória, levando em conta seus interesses, aspirações, experiências e reais necessidades. Tal modalidade caracteriza-se pela ocorrência continuada e processual, permeando toda estratégia pedagógica do curso. Ao acompanhar a ação de ensinar e aprender, permite verificar a compatibilidade entre os objetivos direcionadores do processo ensino-aprendizagem e os resultados efetivamente alcançados (KENSKI; OLIVEIRA; CLEMENTINO, 2006, p. 81 apud BOTH; BRANDALISE, 2018, p. 811).

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

Segundo Both (2012), a avaliação de caráter formativo é um requisito fundamental nos contextos educacionais e contribui para o desenvolvimento integral do ser humano. Desta forma, o autor descreve, a seguir, como este conceito de avaliação revela-se como um procedimento de aprendizagem com sentidos diversos:

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

A avaliação facilita a aprendizagem. Tem a avaliação a faculdade de cumprir missão de se imiscuir em terrenos férteis do ser humano, com vistas a prepará-los e fertilizá-los ainda mais, para que a aprendizagem possa brotar e se desenvolver com frutos de primeira qualidade. Aprender não é simplesmente tomar posse de conhecimentos, é saber selecioná-los com o objetivo de que frutifiquem e prosperem, propiciando a dignidade ao ser humano e a sustentando (BOTH, 2012, p. 69).

A avaliação possibilita ao aluno concluir que ela, em vez de causar medos, é um convite a ele para organizar o seu método de aprendizagem. Talvez uma das primeiras missões dos pais e de professores, em cada nova empreitada educativa, devesse ser a de levar os filhos/alunos a formarem convicção plena de que o objetivo de cada ação avaliativa é o de facilitar a aprendizagem, e não de lhes causar medos ante as cobranças que ela lhes propicia [...] (BOTH, 2012, p. 69).

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

A avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado,

enriquecido, carregado de significados, de compreensão (HOFFMANN, 1994, p. 56).

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

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

## **3.2 O contexto educacional no Brasil frente a pandemia da COVID-19**

### **3.2.1 Ensino Remoto Emergencial (ERE) *versus* Educação à Distância (EaD)**

No Brasil, o início do ano de 2020 foi marcado pela chegada de uma pandemia que surgiu no final de 2019 na cidade de Wuhan, na China, e que vinha assolando vários países. O cenário pandêmico tornou-se um grande problema de saúde pública mundial devido à rápida disseminação do vírus e elevada transmissibilidade. Cenário que impôs medidas de proteção drásticas para que a Covid-19 (doença respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-Cov-2) fosse contida, sendo uma das estratégias adotadas para reduzir a transmissão do vírus, o isolamento social.

Assim sendo, como forma de combater a contaminação, o isolamento passou a ser praticado e colocou a sociedade imediatamente diante de vários desafios. Inúmeros segmentos sociais foram afetados devido a necessidade de distanciamento e o sistema educacional foi obrigado a tomar novas medidas, uma delas foi a suspensão das aulas presenciais e a adesão ao modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE), para que fosse garantida a efetividade e o direito social à educação, explicitado nos Artigos 205 e 6º da Constituição Federal de 1988.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205).

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, Art. 6º).

Conforme o exposto, o Ministério da Educação (MEC), no dia 17 de março de 2020, publicou oficialmente a Portaria nº 343, a qual “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19” (BRASIL, 2020c).

Posteriormente, o MEC, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), divulgou uma outra nota orientando que, devido ao estado de calamidade pública causado pela pandemia, os sistemas e redes de ensino de todos os níveis, etapas e modalidades reorganizassem as atividades acadêmicas como forma preventiva à propagação da doença Covid-19 (BRASIL, 2020a).

Em seguida, foi publicada, no dia 1º de abril de 2020, uma Medida Provisória de nº 934 que “estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública” (BRASIL 2020d). Em 28 de maio deste mesmo ano, o presidente da mesa do Congresso Nacional por meio do Ato nº 42/2020 resolve prorrogar a suspensão das aulas por mais 60 dias, permanecendo assim até julho de 2020 (BRASIL, 2020e).

Desta forma, as instituições de ensino a nível de educação básica foram dispensadas de cumprirem os 200 dias letivos, devendo manter a carga horária exigida. Já as instituições superiores, tiveram dispensa de 100 dias letivos, sendo autorizado, a partir disso, o ensino por meio da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC).

A suspensão das aulas presenciais, a necessidade de mudança repentina para o ERE, a adesão de recursos tecnológicos como estratégia para ensinar e se comunicar, a redução dos dias letivos, bem como todos os decretos e portarias publicados no sentido de reorganização dos sistemas de ensinos, tornaram-se um obstáculo para os processos educativos, afetando todos de forma desigual e tornando a educação pouco acessível para muitas pessoas.

Como exposto, o modelo remoto ocupou um lugar significativo na maioria das instituições de ensino, faz-se necessário, então, apresentar alguns esclarecimentos acerca desta modalidade de educação, assim como sua conceituação, a fim de fazer a distinção entre esta metodologia e a proposta da Educação à Distância (EaD), visto que em algumas situações estes termos têm sido empregados como sinônimos. Inclusive, mesmo que o ensino presencial seja



tradicionalmente reconhecido pela maioria das pessoas, torna-se válido também descrevê-lo e caracterizá-lo.

Logo, a educação presencial, de acordo com Aretio (1994 apud Costa *et al.*, 2014), é o ensino convencional que ocorre por meio da comunicação direta entre o professor e o aluno, havendo a necessidade de estes estarem no mesmo ambiente denominado de sala de aula.

Mizukami (1986) discorre sobre algumas características da abordagem presencial do processo de ensino-aprendizagem, sendo elas: a) educação: entendida como um processo amplo e restrita à ação da escola; b) processo de ensino-aprendizagem com ênfase nas situações da sala de aula, onde os alunos são ensinados e instruídos pelo professor; c) o tipo de relação entre professor e aluno é vertical, sendo o professor autoridade intelectual e moral; d) metodologia baseada nas aulas expositivas, com demonstrações do professor para a classe.

Sobre a importância das relações vividas no ensino presencial, Vidal (2002) evidencia que as interações que acontecem entre professor e aluno funcionam como ferramentas de apoio e motivação que possibilitam o intercâmbio de conhecimentos e as práticas de avaliação da aprendizagem.

Com relação à avaliação da aprendizagem no ensino presencial, Freitas (2017) aponta que ela deve permear os processos de ensino e aprendizagem, mas que, no formato da escola atual, a aquisição de conteúdos ainda é vista como o aspecto mais importante a ser avaliado. De acordo com o autor, os processos de avaliação mais conhecidos e aplicados pelos professores são testes padronizados, provas, perguntas a respeito de um determinado texto e atividades avaliativas por meio de questões orais.

Acerca da Educação à Distância (EaD), esta é uma modalidade educativa mediatizada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), disposta no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 por autorização do MEC (BRASIL, 1996). Contudo, a EaD foi estabelecida recentemente pelo Decreto nº 9.057/2017 em seu art. 1º e conceituada como:

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Vidal (2002) já havia exposto esta ideia quando afirmou que “o ensino à distância acontece, quando educador e educando estão separados por uma distância física e é usada tecnologia para fazer a ponte entre os dois” (VIDAL, 2002, p. 19).

Nesse sentido, Mill (2015) apresenta uma concepção que compreende a EaD como o aprendizado através de ações planejadas que ocorrem em um local distinto do lugar de ensino, essas ações solicitam técnicas específicas para a criação do curso e de instrução e comunicação através de várias tecnologias, além de medidas organizacionais e administrativas especiais.

A EaD deve ser entendida como ‘[...] uma modalidade de educação geralmente considerada uma forma alternativa e complementar (mas não necessariamente substitutiva) para a formação do cidadão (brasileiro e do mundo), com ricas possibilidades pedagógicas e grande potencial para a democratização do conhecimento, decorrentes de seu princípio de flexibilidade temporal, espacial e pedagógico’. ‘[...] A EaD caracteriza-se fundamentalmente pela separação física entre aluno e professor bem como pela intensificação do uso das TDIC como suporte midiático dos conteúdos e como mediadora da relação de ensino-aprendizagem’ (MILL, 2015, *online*).

Em conformidade, Rodrigues (2020) também considera que planejar as etapas para a EaD é um critério importante, como é visto no fragmento abaixo.

Na EaD, desde o planejamento até a execução de um curso ou de uma disciplina, há um modelo subjacente de educação que ampara as escolhas pedagógicas e organiza os processos de ensino e de aprendizagem. Existem concepções teóricas, fundamentos metodológicos e especificidades que sustentam, teórica e praticamente, essa modalidade (RODRIGUES, 2020, p.1).

Moore e Kearsley (2007) destacam um aspecto no que diz respeito à EaD que permite observar uma distinção importante do Ensino Remoto. Para estes autores, a EaD é um estudo de aprendizado planejado, e não acidental. Compreende-se, portanto, que o ensino à distância requer um planejamento cuidadoso que permita ao aluno ser mais independente quanto aos processos de aprendizagens. Ao contrário, o ensino remoto pegou toda a comunidade escolar de surpresa, exigindo adaptações imediatas.

No que tange à avaliação da aprendizagem na EaD, esta consiste, conforme Bassani e Behar (2006) apontam, em avaliações por meio de testes *online*, avaliação da produção individual dos alunos e análise das interações que ocorrem entre os alunos através de mensagens nas diversas plataformas de comunicação.

De acordo com o que os autores apresentaram acerca das particularidades da EaD, pode-se perceber que este método é uma modalidade de ensino que possibilita a interação e a construção de conhecimentos mediado por tecnologias, mesmo quando docentes e discentes

estão em ambientes distintos, com base em práticas pedagógicas planejadas e organizadas para proporcionar o ensino à distância.

Já ao que se refere ao ERE disponibilizado pelas portarias do Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Ministério da Educação (MEC), este emergiu com a pandemia e ganhou visibilidade ao ser empregado como uma alternativa extrema e temporária de um ensino virtual para minimizar os prejuízos relacionados às atividades escolares.

Segundo Coqueiro e Souza (2021), tudo que compôs o processo educativo neste período de isolamento se deu por meio de computadores, celulares, aplicativos, *Google Meet*, *Google Classroom*, redes sociais, *Whatsapp*, dentre outros, que integrados se tornaram imprescindíveis para o ensino e para viabilizar a interação e o vínculo dos estudantes com a escola. Hodges *et al.* (2020) afirmam que:

O Ensino Remoto de Emergência é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que, retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar. O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise (HODGES *et al.*, 2020, p. 6).

Cabe destacar, o que diz o Parecer CNE/CP N° 05/2020, documento orientador para implementação de medidas a respeito das estratégias educativas frente à pandemia.

[...] a realização das atividades pedagógicas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas (ou não) por tecnologias digitais de informação e comunicação, que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas (BRASIL, 2020a).

Apesar da similaridade com a EaD, compreende-se que o Ensino Remoto Emergencial foi idealizado diante da situação de pandemia como uma solução rápida e viável para muitas instituições de ensino e utilizado por um período temporário, a fim de manter as atividades pedagógicas na tentativa de causar menos impacto nos processos de aprendizagem dos alunos. O que essas duas modalidades de ensino têm em comum é que as aulas ocorrem através das TICs.

No fragmento a seguir, Queiroz-Neto *et al.* (2022) apresentam uma distinção bastante clara sobre a EaD e o ERE:

[...] aulas em ERE são distintas de aulas no modo educação a distância (EaD), pois esta última, em geral, utiliza-se de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que foi planejado e projetado para, inclusive, executar a avaliação, com alcance de um público-alvo bem definido, acesso às TDIC e grau de autonomia necessário e suficiente para aulas em EaD (QUEIROZ-NETO *et al.*, 2022, p. 4).

A partir da concepção de Junqueira (2020 apud Souza, A. *et al.*, 2021) exposta abaixo, também é possível compreender a discriminação entre metodologia de ERE e EaD.

Não se pode confundir educação a distância (EaD) com atividade remota pela internet em situação de crise grave. EaD é toda uma concepção didática e de estudo e aprendizagem que envolve estrutura, conteúdos, formação e que abrange desde o desenho didático inicial adequado às características da área de conhecimento específica até as avaliações da aprendizagem discente, executada por equipe multidisciplinar treinada. E existem diversos tipos, diversas concepções de EaD. Atividade remota é fazer alguma atividade temporária via internet, em situações precárias e emergenciais, para tentar reduzir danos da aprendizagem a partir de um sistema de ensino originalmente presencial (JUNQUEIRA, 2020 apud SOUZA, A. *et al.*, 2021, p. 5).

Vale elucidar, ainda, outros pontos relevantes sobre a EaD e o ERE, a fim de facilitar o entendimento destas duas modalidades de ensino. Assim como salientar algumas dificuldades impostas pelo ensino remoto que, diferente da Educação à Distância, não possui um padrão educacional planejado.

Começemos pelo fato de que no ERE, segundo Joye, Moreira e Rocha (2020), os professores, mesmo com pouca ou nenhuma habilidade para o uso de tecnologias aplicadas no contexto da sala de aula, se viram diante da necessidade de terem que produzir de maneira solitária as videoaulas e transformar as salas de suas casas em estúdios de gravação, onde o *smartphone* foi usado mais do que nunca como um dispositivo para reproduzir o modelo tradicional de ensino, porém em um formato virtual. À vista disso, muitos professores que não possuem formação para executar esse modelo de docência, acabavam utilizando as ferramentas digitais sem conhecimento pedagógico e/ou didático, o que acarretava o uso inadequado desses recursos, afetando, assim, os processos de ensino e aprendizagem.

Estas autoras discorrem também que, na maioria das vezes, o professor era o responsável por organizar as disciplinas, selecionar os conteúdos, bem como elaborar as videoaulas por meio do uso das tecnologias. De forma contrária, na EaD, a prática docente é compartilhada com outros profissionais, como professores conteudistas, *designer* educacional, produtores de multimídia, dentre outros, que juntos facilitam e auxiliam o trabalho à distância. Outro fator sobre o ERE é que esta modalidade educativa não exigiu uma formação obrigatória

específica para atuação docente, até porque foi uma estratégia adotada de maneira imediata, diferente da EaD, que requer profissionais qualificados para atuarem nas plataformas digitais.

Ainda de acordo com Joye, Moreira e Rocha (2020), nas atividades educacionais remotas, o aluno é motivado a aprender em situações emergenciais, tais como calamidades, pandemias etc. Já na categoria EaD, o estudante tem uma certa motivação para estudar no sistema *online*, assumindo um perfil mais autônomo. Quanto a isso, Avelino e Mendes (2020) pontuam que no Brasil os alunos desde muito cedo recebem uma educação baseada na absorção de conhecimentos, fruto da pedagogia bancária (FREIRE, 1986), para que posteriormente consigam aprovação em concursos e vestibulares. Os autores fazem uma crítica sobre o fato de que não há interesse por parte das escolas em prepararem os alunos para serem protagonistas de seu próprio conhecimento. Assim, no ERE, esses alunos foram colocados em uma situação em que deveriam buscar os conhecimentos sozinhos, mas eles não foram preparados para esta circunstância. Ressaltam ainda que “o mercado de trabalho exige um jovem protagonista, empreendedor, com espírito de liderança, e que na maioria das vezes, a escola sufoca-os com todos os conteúdos metódicos e com aulas totalmente tradicionais” (AVELINO; MENDES, 2020, p. 59).

Silva e Varjal (2022) também contribuem com esta discussão apresentando outro aspecto que distingue o ERE da EaD. Elas apontam que o modelo remoto ofertava as aulas no período e horário em que elas aconteceriam no presencial, não havendo muita flexibilidade, o que difere da Educação à Distância, em que os conteúdos são gravados e disponibilizados para acesso em horários que o aluno possa se dedicar aos estudos.

Acerca das avaliações no ERE, as autoras Joye, Moreira e Rocha (2020) mencionam que elas ocorriam visto as formas propostas pelo ensino presencial, como provas e atividades. Já na EaD, são utilizadas estratégias diversas, de acordo com o modelo pedagógico do curso, optando por um método mais tradicional ou metodologias mais ativas.

Ainda sobre as avaliações, Xavier *et al.* (2020) relatam que, no ERE, estas práticas podem ocorrer através de atividades orais por *podcast*, questionários *online* pelo *Google Forms*, resumos, resenhas, fóruns, formulários *online* etc. As autoras ressaltam que é importante diversificar os procedimentos avaliativos, pois, assim, o aluno tem mais oportunidades de demonstrar suas aprendizagens. Outro aspecto apontado no estudo mencionado, é o cuidado que se deve ter nas avaliações síncronas, como fazer um planejamento, uma vez que há situações tecnológicas que fogem do controle do professor e do aluno, como a falta ou a queda na conexão da *internet*, ou mesmo, instabilidades na transmissão.

Por fim, conforme autoras supracitadas, outro diferencial entre a EaD e o ERE é a eficácia. Enquanto a EaD é uma área que vem sendo estudada e discutida por pesquisadores há muito tempo, já estando consolidada na legislação, as atividades educacionais remotas emergenciais, por fazerem parte de um contexto recente, é uma metodologia pouco debatida no cenário brasileiro.

Frente ao exposto, o ERE não deve ser confundido com a EaD, visto que esta última modalidade de ensino dispõe de uma metodologia planejada para funcionar de forma *online*, através de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), além de ser estrutura de uma forma que possibilita aos alunos maior autonomia. De forma oposta, o ERE foi/é uma solução temporária diante das restrições sanitárias causadas pela pandemia, a fim de que as atividades pedagógicas pudessem continuar.

### **3.2.2 Os impactos do ERE na educação e nos processos de avaliação da aprendizagem**

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

Os impactos da pandemia podem ser observados através de uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (2020), que apontou dados que mostram que, no Brasil, 81,9% dos alunos da Educação Básica deixaram de frequentar as escolas após o aumento significativo da doença, representando cerca de 39 milhões de pessoas.

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

Stevanim (2020) acrescenta que a exclusão digital inviabiliza a adoção de medidas, como as aulas remotas e as avaliações por meio da *internet*. O autor chama a atenção para um

ponto de vista muito importante quando menciona que a pandemia não trouxe desafios para o ensino somente pela falta de acesso à tecnologia, mas por impossibilitar que a escola coloque em prática o seu papel de fomentar um espaço de interação e desenvolvimento.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

De acordo com Oliveira e Souza (2020), nas aulas presenciais, o professor tem mais capacidade de identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos e, assim, construir estratégias para resolvê-las. Com isso, o processo de assimilação dos conteúdos é melhor, o que aumenta as chances do estudante de obter resultados satisfatórios nos processos avaliativos. Porém, com o ERE, as formas de avaliar a aprendizagem se tornaram limitadas dificultando o acompanhamento por parte dos professores no desenvolvimento do aluno.

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

Segundo Alves e Cabral (2020), a ideia de tentar aplicar ao ERE os modelos de avaliação que eram empregados presencialmente é inviável, pois estas metodologias não conseguem acompanhar e auxiliar os alunos nesse novo contexto de ensino.

[...] esqueçam as notas e as classificações. Foquem-se numa avaliação que possa gerar mais aprendizagem. Reduzam ao mínimo indispensável a parafernália das evidências, dos registros digitalizados. Não estamos no tempo do classificar, do ordenar, do hierarquizar, do premiar e do sancionar. Estamos

num tempo de uma avaliação para as aprendizagens relevantes para a vida. Esqueçam os programas. Centrem-se nas aprendizagens essenciais e no perfil desejável do estudante à saída da escolaridade obrigatória. Nos conhecimentos, nas atitudes, nos valores que é importante promover e desenvolver [...] (ALVES; CABRAL, 2020, p. 97).

Frente ao excerto supracitado, vemos que o autor valoriza a prática da avaliação formativa durante o período de ensino remoto e reforça que é preciso esquecer a função seletiva e segregadora da escola, praticada a fim de selecionar os “melhores”. O autor pontua ainda que neste momento crítico de pandemia não devemos contribuir ainda mais com esta função segregadora.

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

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

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

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

Frente ao exposto, é notório que a situação causada pela pandemia tem contribuído com um cenário de instabilidades no campo da educação, fazendo com que as dificuldades existentes nesta área fossem acentuadas. Situações como evasão escolar, exclusão digital, ausência do espaço escolar e da presença física do professor, desigualdades familiares, falta de capacitação profissional para aulas por meio das tecnologias, precarização do trabalho docente, bem como os desafios de adaptar práticas pedagógicas para o modelo de ensino remoto, sendo uma delas avaliação da aprendizagem, são alguns dos aspectos que revelam os impactos sofridos pela educação brasileira neste período.

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

Por fim, apesar da existência escassa de estudos que discutem a avaliação da aprendizagem na pandemia, a avaliação formativa foi vista como uma possibilidade pertinente a este momento. De modo geral, é importante compreender a avaliação como uma prática de extrema importância para o percurso escolar e saber definir os objetivos que se pretende alcançar por meio desta ferramenta, a fim de gerar não só aprendizagens significativas quanto aos conteúdos propostos, mas também desenvolver nos alunos competências e habilidades para a vida.

### **3.3 Ensino remoto emergencial e trabalho docente: reflexões sobre a saúde mental do professor no período de pandemia**

Como descrito anteriormente, em função da pandemia, rapidamente as escolas suspenderam suas atividades presenciais e deram lugar a uma nova modalidade de ensino, denominada de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Além de afetar de maneira significativa os processos de aprendizagens, as práticas pedagógicas, principalmente aquelas relacionadas à avaliação, essa transição inesperada também impôs outros desafios aos professores, como a rápida adaptação ao ensino por meios digitais, problemas de conexão com a *internet*, falta de habilidades para uso de tecnologias aplicadas à educação, desmotivação e pouco comprometimento dos alunos nas aulas *online*, precarização do trabalho docente, em razão da falta de estrutura e das condições materiais escassas para desempenhar suas atividades, aumento

da carga horária, pressão e demais situações que já foram evidenciadas e outras que surgiram durante o ERE e que podem levar ao sofrimento e adoecimento mental desta classe.

Logo, esta seção se dedica a discutir acerca da saúde mental docente enfatizando os impactos do ERE no aspecto psíquico destes profissionais, uma vez que o trabalho do professor é considerado como um dos mais estressantes devido à rotina múltipla de tarefas. Considera-se, então, relevante abordar esta temática, visto que o professor cumpre um papel social e dinâmico que precisa responder a muitas demandas profissionais e para isso precisa estar saudável física, social e mentalmente para lidar com as adversidades laborais.

Conforme apontam Cruz *et al.* (2010), as primeiras notícias sobre adoecimento docente provocadas por alterações nas condições de trabalho surgiram em países europeus, no começo da década de 1980. Dentre os principais problemas entre professores naquela época, se destacam o estresse e a síndrome de *burnout*, implicando no absentismo motivado por doenças e abandono da profissão, dados de um estudo desenvolvido por José Manoel Esteve e publicado pela primeira vez em 1987.

Na década de 1990, Esteve (1999 apud Reinhold, 2004) considerou que, em função das rápidas transformações sociais, o papel do professor passou por modificações radicais, o que aumentou de forma considerável suas atribuições e responsabilidades, resultando em quadros de adoecimento mental. Para este autor, o trabalho docente está, na maioria das vezes, envolvido com situações difíceis e ambivalentes.

O professor desempenha vários papéis contraditórios: companheiro, amigo, mas avaliador; ter que atender às necessidades individuais, mas também às necessidades políticas e econômicas do momento; deve desenvolver a autonomia do aluno, mas também produzir sua integração social. O trabalho do professor deixou de ser valorizado: o fracasso do aluno é atribuído ao professor, mas o sucesso é considerado mérito do próprio aluno. Modificou-se o status social do professor, em grande parte devido aos baixos salários. Os professores se queixam da sobrecarga de trabalho, da pouca oportunidade de progredir. Além disso, o contínuo avanço do saber gera insegurança e exige tempo adicional para manter-se atualizado em sua área de saber (ESTEVE, 1999 apud REINHOLD, 2004, p. 30)

O autor citado por Reinhold (2004), um estudioso que discorre sobre o *burnout* em professores, chama atenção para o fato de que além dessas situações mencionadas no excerto anterior, outros aspectos também podem contribuir para o que ele chama de “mal-estar docente” (se referindo ao *burnout*), como a falta de recursos (materiais, didáticos, móveis adequados) e a violência nos contextos escolares.

Baseadas nas ideias de Esteve (1999), Souza e Leite (2011) descrevem a expressão “mal-estar docente” como o resultado das condições em que o professor exerce a docência.

O mal-estar docente é um fenômeno social do mundo ocidental, que possui como agentes desencadeadores a desvalorização, concomitante às constantes exigências profissionais; a violência; a indisciplina, entre outros fatores que acabam por promover uma crise de identidade em que o professor passa a se questionar sobre a sua escolha profissional e o próprio sentido da profissão (ESTEVE, 1999 apud SOUZA; LEITE, 2011, p. 1109).

Nesse sentido, Reis *et al.* (2006) também apontou que devido a vários fatores, ensinar é uma atividade desgastante que afeta de forma evidente a saúde física, mental e o desempenho do professor. De maneira convergente, dados, presentes no estudo de Cruz *et al.* (2010), indicam que as modificações na organização do trabalho docente, junto com as exigências atribuídas a essa classe, resultam em uma sobrecarga de trabalho para os professores e acentuam a precariedade das condições de ensino. Sendo assim, além da complexidade de atuar diante da diversidade existente na sala de aula, o professor é obrigado a lidar com a expectativa social criada em relação à excelência do seu trabalho.

Pesquisas, como a de Diehl e Marin (2016), mostram que mesmo antes da pandemia a saúde mental de professores já era uma questão preocupante por conta de diversas modificações que ocorrem ao longo do percurso de trabalho deste profissional, sendo a categoria vinculada ao ensino fundamental e médio uma das mais expostas à ambientes de conflitos, exigências de trabalho por ter que assumir atividades extraclasse, pressão do tempo e, ainda, lidar com comportamentos inadequados dos alunos. Lembrando que, com a pandemia, essas modificações que fazem parte da trajetória docente foram ainda mais intensificadas, diante de um contexto de instabilidades no campo da educação e das exigências da sociedade.

Tostes *et al.* (2018) corroboram com a discussão exposta anteriormente ao pontuarem que o professor assume muitas responsabilidades e enfrenta inúmeros desafios que os tornam parte da classe mais propensa a ter sofrimento mental. Enquanto a valorização ao trabalho do professor vem diminuindo, cresce a cobrança para que a escola cumpra papéis que são na maioria das vezes deveres da instituição familiar.

A desvalorização do trabalho do professor se traduz pelo desrespeito por parte dos alunos, baixos salários, carga de trabalho exaustiva, alto número de alunos por classe e pressão por metas de produtividade, fatores responsáveis pelo intenso sofrimento docente. A isto se somam o aumento dos contratos temporários e a perda de garantias trabalhistas; falta de preparo durante a formação; dificuldades na relação com alunos e pais, diante das fragilidades da escola; exigência de adoção de uma pedagogia que não corresponde ao modelo de escola instituído; cumprimento de várias jornadas em diferentes escolas, sobrecarga advinda da assunção de tarefas como preenchimento de relatórios, cálculo de notas e anotações de frequência (TOSTES *et al.*, 2018, p. 89).

Conforme Tostes *et al.* (2018), a literatura aponta que a exploração deste profissional e a precariedade em relação às condições de trabalho afetam a saúde dos professores. Observa-se, nas últimas décadas, um adoecimento crescente dessa classe, sendo o sofrimento mental uma das formas mais recorrentes. No que diz respeito ao termo “mal-estar docente” supracitado, os autores aqui o utilizam para caracterizar o sofrimento dos professores que se manifesta por meio de um conjunto de sinais do corpo e da mente, como estresse, ansiedade e fadiga, que surgem como resultado negativo da docência na atualidade.

Vimos, até o presente momento, que a saúde mental do professor não é um assunto recente. Desde a década de 1990, essa temática vem sendo estudada e discutida, pois aspectos relacionados à dinâmica do trabalho e à prática cotidiana podem levar ao sofrimento e possível adoecimento mental docente.

Diante disso, no início de 2020, instalou-se uma pandemia que acentuou os problemas já existentes e revelou um cenário de instabilidades e rupturas no campo educacional, afetando, de maneira radical, a rotina dos professores e suas práticas pedagógicas, que foram alteradas para então atender ao ERE. Esse contexto de mudanças, desafios e incertezas, frente às aulas remotas, refletiu na saúde mental dos professores desde os primeiros meses de pandemia, é o que aponta uma pesquisa realizada pela Nova Escola e descrita por Salas (2020) na página da *web*. De acordo com o estudo, ao coletarem dados de 8,1 mil professores da educação básica, no mês de maio, foi possível verificar que os termos mais utilizados para descrever como os professores estavam se sentindo em meio àquela emergência de saúde pública eram: ansiedade, cansaço, estresse, preocupação, insegurança, medo, cobrança e angústia.

Uma das primeiras situações afetadas com o ensino remoto foi a ausência do ambiente escolar e a ruptura da relação professor/aluno, que se estabelecia nas aulas presenciais, por meio da troca de ideias e diálogos, ações que formam laços afetivos e que contribuem para o desenvolvimento do ensino, como explicita Souza, A. *et al.* (2021). Devido ao isolamento social e a imposição das aulas remotas, essa interação tomou novas configurações e o trabalho do professor diante de uma tela de computador se tornou uma jornada solitária.

Com a implantação rápida da modalidade remota, a fim de garantir que o ensino continuasse, outras exigências foram impostas aos professores, sendo uma delas a reinvenção constante, porém, desconsiderou-se as condições de trabalho em relação à estrutura, além de formação adequada para a atuação através de meios digitais.

Professoras e professores experimentaram uma mudança brusca em suas rotinas, que se caracteriza pela penetração insidiosa do trabalho em todos os espaços e momentos de seu cotidiano, não importando que seus

empregadores (o governo ou os donos de escola) não lhes tenham garantido estrutura para o teletrabalho, que inclui conexão com a internet, a energia elétrica, o equipamento, não raro compartilhado por diversos membros da mesma família, condições ergonômicas, entre outras (ZAIDAN; GALVÃO, 2020, p. 264).

Com relação ao excesso de trabalho, que preenchiam todo o cotidiano dos professores, Zaidan e Galvão (2020) o denominaram como “superexploração da força de trabalho”, situação que já existia antes, mas que foi acentuada no ensino remoto. As autoras ainda destacam que a exploração do trabalho docente, tanto no contexto público quanto privado, foi vista em relação ao descaso com o fato de que muitos professores não tinham habilidades para o uso de ferramentas tecnológicas aplicadas ao ensino remoto, bem como para a preparação de videoaulas, sendo estes, alguns dos requisitos imprescindíveis para este tipo de trabalho.

Assim, o ensino remoto surgiu como uma forma de dar continuidade à educação, mas trouxe junto com ele desafios que geraram impactos significativos na saúde mental docente, uma vez que a ausência do ambiente escolar, a reinvenção constante, a precarização e o excesso de trabalho e as dificuldades no uso de tecnologias frente a um contexto de medo e incertezas, são eventos que podem acentuar e contribuir com o adoecimento psíquico. Desta forma, Correa (2020) expressa que a atividade remota traz uma sobrecarga de trabalho que acarreta ansiedade, estresse e outros sintomas que possuem relação com a saúde mental e que se tornaram recorrentes entre os professores durante o período de pandemia.

Nessa perspectiva, Souza *et al.* (2021) também apontam que o formato de trabalho docente exigido pelo ensino remoto mostra indícios de agravamento à saúde mental dos professores. Salientam, ainda, que os antigos e os novos modelos de trabalho docente revelam precarização, sobrecarga e intensificação do trabalho, falta de valorização do professor, falta de suporte da gestão escolar quando os professores são desrespeitados, e responsabilização dos professores pelo fracasso dos alunos, de modo que o ensino remoto agravou essas situações. Os autores reforçam que ter que passar por situações desconhecidas, como a pandemia, pode revelar angústia, ansiedade e pânico. Além disso, dependendo da forma como se lida com o contexto, levando em conta quem já apresentava algum tipo de sintoma, o desencadeamento de problemas no âmbito da saúde mental é uma evidência.

Mesmo com as dificuldades impostas pelo período de pandemia, a função do professor foi ampliada e modificada para atender a um novo perfil profissional diante do ERE, exigindo que ele se adaptasse rapidamente e se reinventasse todos os dias, além de ter que garantir a aproximação entre a comunidade e a escola.

Portanto, o cuidado com a saúde mental docente, de uma forma geral, deve ser considerado, visto que os casos de adoecimento psíquico desta categoria datam da década de 1980. É fato que o ERE ocasionou muitas situações difíceis, mas acentuou outras que já existiam, como sobrecarga de trabalho, precarização e desvalorização profissional, condições que podem levar ao sofrimento e possivelmente ao adoecimento mental. Logo, compreender os fatores que levaram ao adoecimento psíquico docente durante o ERE é fundamental para criar estratégias de prevenção que venham a promover o bem-estar e a saúde mental desta categoria, refletindo, também, na qualidade da educação brasileira.

Vale ressaltar que os estudos sobre a saúde mental docente no período de ensino remoto, bem como sobre os processos de avaliação ocorridos nesse contexto, ainda são incipientes por se tratar de algo recente, mas que requerem maiores investigações, pois, como foi descrito, as condições de trabalho impostas pelo ERE impactaram de maneira negativa a saúde mental do professor e os processos de ensino e aprendizagem.

Este capítulo apresentou informações acerca da história da avaliação da aprendizagem, salientando a evolução deste termo, que antes era denominado “exame”, os conceitos mais atuais e as finalidades de avaliar de acordo com alguns autores, cujo nomes são indispensáveis quando se fala dessa temática. Tornou-se fundamental, também, já que esta pesquisa buscou compreender aspectos que ocorreram durante o período de ERE, discorrer sobre o contexto da educação no Brasil em meio ao cenário de pandemia, destacando as medidas que foram impostas para que as atividades letivas acontecessem, além de esclarecer a distinção entre ERE e EaD, modalidades de ensino que possuem algumas similaridades, mas se diferenciam em algumas características. Por fim, discutiu-se os impactos do ERE na educação, nos processos de avaliação da aprendizagem e na saúde mental docente.



## **4 METODOLOGIA DE PESQUISA**

Este capítulo tem como objetivo apresentar o percurso metodológico desta pesquisa, explicitando o planejamento sistemático dos caminhos percorridos para alcançar resultados com validade científica.

### **4.1 Delineamento da pesquisa**

Entende-se por metodologia “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2007, p. 14). Para Minayo (2007), o percurso metodológico de uma pesquisa inclui a teoria da abordagem (o método), os procedimentos para alcançar os conhecimentos (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (que diz respeito à sua experiência, sensibilidade e capacidade pessoal). No que se refere ao termo pesquisa, a autora supracitada compreende que este diz respeito a uma prática básica do campo da ciência que se propõe a indagar e construir uma dada situação, sendo o ato de pesquisar o que alimenta a atividade de ensino e atualiza a realidade do mundo. Contudo, ressalta que, apesar de ser uma prática teórica, a pesquisa precisa integrar pensamento e ação, ou seja, “[...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2007, p. 16).

Tendo em vista as definições acima, é preciso realçar também o papel do pesquisador, que, de acordo com Lüdke e André (2018), serve como veículo inteligente e criativo entre o conhecimento que se produziu em determinada área e as novas evidências originadas a partir da pesquisa. Portanto, é por meio do trabalho do pesquisador que um conhecimento específico vai evoluir, sempre carregado com as peculiaridades do sujeito que desenvolve a pesquisa.

Sendo assim, neste estudo utilizou-se a abordagem de pesquisa qualitativa como método de investigação, através de um estudo de caso, de modo que foram usados como instrumentos de coleta de dados questionários e entrevistas semiestruturadas, sendo que as informações obtidas nas entrevistas foram tratadas por meio da técnica de Análise de Conteúdo.

A pesquisa qualitativa é uma abordagem que valoriza o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e com a situação a ser estudada, de maneira que se possa compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos participantes. A preocupação dos pesquisadores qualitativos está no processo e não exclusivamente no resultado (GODOY, 1995).

Lüdke e André (2018) afirmam, a respeito do estudo qualitativo, que ele se desenvolve em uma situação natural, é rico em dados descritivos, sendo seu planejamento flexível com foco na realidade de maneira complexa e contextualizada.

No que se refere ao estudo de caso, esta prática deve ser adequada aos pesquisadores individuais, uma vez que possibilita que aspectos de um determinado problema sejam estudados com complexidade em um período limitado (VENTURA, 2007). André (2013) aponta que os estudos de casos podem ser utilizados na pesquisa educacional para analisar e descrever um contexto social, levando em consideração suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural.

Lüdke e André (2018) destacam um aspecto básico e importante sobre o estudo de caso, que é o papel e a postura do pesquisador durante a investigação, visto que ele é o instrumento principal de coleta de dados.

É ele quem deve captar diretamente as informações importantes, à medida que elas vão surgindo. Por isso é fundamental, para esse tipo de estudo, que o pesquisador domine suficientemente o assunto focalizado, para que possa ao longo dos trabalhos garantir a avaliação e seleção correta dos pontos a serem registrados. Ele funciona como verdadeiro filtro das constatações que comporão a massa de dados. O que ele não puder perceber, ou não considerar importante, estará automaticamente eliminado do estudo. Eis porque é tão importante a qualificação do pesquisador sobre o assunto em questão (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 65).

Por fim, ainda sobre o estudo de caso qualitativo, que é o método selecionado para desenvolver essa pesquisa, é importante fazer algumas considerações. Segundo Peres e Santos (2005), existem alguns pressupostos básicos que devem ser levados em conta quando se opta por utilizar o estudo de caso, que são: entender que o conhecimento está em constante processo de reconstrução, ou seja, o pesquisador ao utilizar essa estratégia como método deverá aplicar seu referencial teórico como ponto de partida para auxiliar na elaboração de novas ideias ao longo do trabalho e não como argumentos inquestionáveis; compreender que o caso deve ser visto como um todo e não a simples soma das partes que o constituem, isso é importante para que se evite interpretações reducionistas, considerando o aspecto multidimensional do caso; o pesquisador não deve tentar convencer o leitor de que seus métodos são os mais pertinentes, pois é preciso reconhecer que a realidade pode ser interpretada sob diversas óticas.

#### **4.2 Procedimentos éticos**

No que tange a investigação prática desta pesquisa, alguns procedimentos foram cumpridos, sendo o primeiro deles a submissão dessa proposta ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COEP) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), a fim de receber

liberação para a realização do estudo à campo. Contudo, para a aprovação do comitê de ética, foi necessário realizar contato com a instituição (campo de estudo) para expor os objetivos da pesquisa e, então, obter autorização por parte dela, por meio do Requerimento de Autorização de Coleta para Pesquisa com Seres Humanos para a realização da coleta de dados. Neste primeiro contato, a intenção também foi conhecer o funcionamento da escola de modo geral, direção, professores, alunos e demais funcionários, além de observar as atividades desempenhadas por eles, para que assim fosse possível obter uma visão geral do cotidiano do ambiente que será estudado, uma vez que a prática da observação nos permite compreender situações novas e seus significados (SPRADLEY, 1980 apud CORREIA, 2009).

Além da autorização para a coleta de dados assinada pela direção da instituição, também houve liberação, por parte da responsável pela secretaria, do acesso aos arquivos e/ou registros do Projeto Político Pedagógico (PPP), regimento e atas de reuniões da escola, visando a consulta, caso fosse necessário.

Logo após, o projeto, assim como os documentos obrigatórios, foi encaminhado ao COEP, por meio da Plataforma Brasil, sendo aprovado sob o nº de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE 58497622.3.0000.5148. Esse processo é primordial para garantir a integridade, a dignidade e a autonomia dos sujeitos participantes, bem como assegurar outros aspectos que estão dispostos na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (BRASIL, 2012), que estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos.

É importante destacar que, antes de ter aplicado qualquer ferramenta para coleta de dados, os sujeitos envolvidos receberam uma solicitação para participar do estudo, sendo esta etapa formalizada através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Este processo tem como objetivo fornecer informações aos sujeitos que irão participar de uma pesquisa, como riscos, benefícios e direitos envolvidos, visando permitir uma decisão autônoma (GOLDIM *et al.*, 2003). Durante a coleta de dados que deram subsídios a este estudo, os entrevistados foram respeitados quanto à liberdade de participação, expressão, confidencialidade e sigilo.

### **4.3 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados**

De acordo com André (2013), o que estabelece o rigor metodológico das abordagens qualitativas é a elucidação dos caminhos a serem percorridos durante a realização da pesquisa, ou seja, descrever com clareza os passos para alcançar os objetivos, assim como a justificativa

de cada instrumento que será utilizado. Assim sendo, é de extrema importância o planejamento de como a investigação deve se desenvolver, pois isso demonstra que o pesquisador se preocupa com o aspecto metodológico de cada etapa, como a escolha dos métodos, dos instrumentos, dos participantes e com a análise dos dados.

Diante disso, e para alcançar os objetivos delimitados, se faz necessário esclarecer como foi organizado o processo de investigação desta pesquisa. Portanto, o campo de estudo a que se propôs esse trabalho é uma escola municipal que está localizada na região Sul do estado de Minas Gerais, responsável pela oferta do ensino fundamental, e os atores entrevistados foram onze (11) professoras que lecionaram nos anos iniciais (1º ao 5º ano) no período de ERE. Acerca do perfil das participantes, é válido dizer que um critério importante que garantiu a inclusão dos sujeitos nesta pesquisa foi o de ter lecionado no período de ERE por no mínimo seis meses, uma vez que durante este tempo foi possível realizar avaliações da aprendizagem e vivenciar as condições de trabalho impostas pelo ensino remoto, podendo então contribuir com esta investigação por meio de relatos de experiências.

A respeito do desenvolvimento do estudo de caso, André (2013) ressalta que o percurso da pesquisa que atende esta metodologia sugere três fases, sendo elas: a primeira de cunho exploratório, a segunda fase é a de coleta de dados e, por fim, a fase sistemática de análise dos dados.

O primeiro momento, conforme destaca André (2013), é chamado de fase exploratória, e tem por objetivo definir as unidades de análise e auxiliar para que se possa escolher, de modo mais preciso, os procedimentos e instrumentos que serão utilizados para a coleta de dados. A autora ressalta que durante esta fase de exploração alguns pontos iniciais tendem a se modificar, de acordo com a evolução da pesquisa, sendo que alguns critérios escolhidos se estabelecem mostrando que são relevantes para aquela situação, outros são descartados por não serem pertinentes ao caso, assim como outros aspectos podem ser incluídos ao estudo. Na fase exploratória, foi possível realizar algumas visitas à instituição para conhecer seu funcionamento e, assim, definir os instrumentos de coletas de dados mais adequados para aquele momento e contexto.

Cabe pontuar que devido ao fato de residir no município, que é bem pequeno, e já ter trabalhado como psicóloga educacional na escola em questão, conhecendo, portanto, quase todos os professores e demais funcionários, esta fase, que se dedica a explorar o campo de estudo, foi bastante acolhedora e facilitada, possibilitando inferir que os instrumentos de coleta de dados escolhidos foram pertinentes. Ainda nesta fase, as professoras foram convidadas a

participarem como voluntárias deste estudo e aquelas que aceitaram, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que contém as informações mais importantes acerca da pesquisa.

Na segunda fase, a de coleta de dados, André (2013) sugere que ela ocorra por meio do uso de estratégias variadas, em diferentes momentos e contextos diversificados. Deste modo, para acessar as informações relevantes que deram amparo aos resultados desta pesquisa, os instrumentos utilizados foram, à princípio, o questionário (APÊNDICE B) e, posteriormente, a entrevista semiestruturada individual (APÊNDICE C). Assim, os questionários, contendo dez (10) perguntas, sendo algumas fechadas (com opções de marcar) e outras abertas (onde é necessário que a pessoa discorra acerca do que foi questionado), foram entregues no mês de setembro de 2021 às professoras do ensino fundamental que lecionaram para o 1º ao 5º no período de ensino remoto, para que pudessem respondê-los no local e horário que fossem mais apropriados.

Os questionários foram empregados como método para recolher dados e se baseou na estruturação de um formulário elaborado e normalizado de forma prévia (RODRIGUÉS *et al.*, 1999 apud MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010). O questionário é uma técnica de investigação composta por questões que são apresentadas por escrito aos participantes da pesquisa e tem como objetivo conhecer as opiniões, sentimentos, crenças, interesses, expectativas e situações vivenciadas (GIL, 1999).

Ainda sobre a etapa descrita anteriormente, é importante relatar um fato que ocorreu nas ocasiões em os questionários foram entregues e que modificou, o que era de início, o objetivo principal desta pesquisa. Devido à proximidade com a maioria das professoras, as idas à escola resultaram em momentos de conversas informais que, muitas vezes, ocorriam nos corredores e na sala dos professores, onde elas eram abordadas. Por diversas vezes, nesses momentos de informalidade, emergiu o tema saúde mental docente no período de ensino remoto, que, à princípio, não era objeto deste estudo, de modo que, anteriormente, o principal objetivo era somente compreender os desafios de avaliar a aprendizagem dos alunos neste período. No entanto, diante da minha formação em psicologia e da atuação na área da saúde mental, não poderia deixar de voltar minha atenção, enquanto pesquisadora, para a saúde mental do professor no contexto de pandemia, uma vez que durante os diálogos com algumas docentes, estas mencionaram que no ERE a preocupação da escola era somente com as aprendizagens dos alunos. Estaria eu fazendo o mesmo, me propondo a investigar acerca da prática pedagógica e fechando os olhos para a relação trabalho docente e sofrimento psíquico?

Desta forma, sabendo, por meio de outros estudos, que a saúde mental do professor foi um aspecto muito afetado devido às atividades remotas, esse assunto passou a fazer parte também do objeto de estudo desta pesquisa, que se propôs, então, discutir os efeitos do ERE nos processos avaliativos e na saúde mental docente.

Após receber os questionários foi feita a análise preliminar destes documentos e partimos, então, para a realização das entrevistas com as professoras (que ocorreram nos meses de setembro e outubro de 2021), pois, no estudo de caso qualitativo, a entrevista se estabelece como uma das ferramentas principais (ANDRÉ, 2013). A entrevista é um instrumento de pesquisa que pode ser utilizada para coleta de materiais, podendo ser aplicada como procedimento único ou auxiliar (BOGDAN; BIKLEN, 2006), e tem como foco um tipo de dado específico: a versão de um determinado fato (MANZINI, 2006 apud MANZINI, 2012).

De acordo com Lüdke e André (2018), a entrevista tem uma vantagem em relação às outras técnicas, que é poder captar imediatamente a informação desejada sobre os mais diversos assuntos. Nesta etapa de coleta de dados, as professoras foram entrevistadas na escola em situações que elas denominam de “janela”, ou seja, momentos em que os alunos estão participando de atividades fora da sala de aula (como ir para a biblioteca e educação física), para que a organização das aulas e o ensino não fossem prejudicados. Haveria a possibilidade de fazer as entrevistas pelo *Google Meet*, mas optou-se por realizá-las pessoalmente para evitar problemas com a conexão da internet e por acreditar que através do contato físico é possível deixar a entrevistada mais à vontade e observar melhor as expressões que acompanham os discursos.

As entrevistas foram gravadas em áudio por meio de *smartphone*, não sendo estabelecido tempo de fala, logo, as professoras tiveram liberdade para exporem suas opiniões, sentimentos e crenças conforme as perguntas. É importante mencionar que a temática da saúde mental foi expressa nos momentos de conversas informais, durante as entrevistas, e emergiu, também, com a maior parte das entrevistadas, após a finalização da gravação dessas entrevistas, talvez por ter sido um assunto que fez parte dos últimos blocos de perguntas e/ou devido a minha formação em psicologia. Sendo assim, mesmo após a gravação, muitas professoras teciam comentários que expressavam o quanto as atividades remotas causaram sofrimento psíquico.

A entrevista semiestruturada foi pertinente, por, conforme Lüdke e André (2018), possibilitar uma relação de interação, onde há uma troca recíproca entre quem pergunta e quem responde, assim, à medida que a atmosfera de aceitação mútua for percebida, as informações

irão fluir naturalmente e de modo autêntico. As autoras ainda apontam que as entrevistas que possuem esquemas mais livres são as mais adequadas para o campo da educação, pois “as informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível” (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 40).

A terceira e última fase desta pesquisa, após a conclusão da fase exploratória e da coleta de dados, é o processo de análise sistemática das informações obtidas e elaboração do relatório. De acordo com André (2013), a análise está presente em várias fases da pesquisa, porém ela se torna mais formal e sistemática após a finalização da coleta de dados. Ainda de acordo com a autora, neste momento, o primeiro passo é organizar o material coletado e separá-lo de acordo com o tipo de instrumento utilizado ou com a fonte de coleta. Sendo assim, se fez a separação das informações contidas nos questionários, que foi o primeiro instrumento aplicado, de modo a organizar e separar os dados a respeito da idade, gênero, formação acadêmica, tempo de atuação no ensino fundamental e no ensino remoto, daqueles sobre avaliação da aprendizagem. A título de esclarecimento, os questionários não continham perguntas sobre saúde mental docente, visto que, como foi explicitado anteriormente, essa temática surgiu durante a fase de aplicação desse instrumento.

Posteriormente, foi feita a transcrição das entrevistas e, também, a sistematização dos dados, considerando que as 16 perguntas já haviam sido pensadas com base em 4 eixos temáticos, sendo: o período de ensino remoto emergencial na escola investigada; avaliação da aprendizagem; trabalho docente no ensino remoto; e saúde mental docente no ensino remoto. Após a organização, procedeu-se com a leitura dos materiais, tanto dos questionários quanto das entrevistas aplicadas, sendo que somente as informações coletadas nas entrevistas foram separadas para que se pudesse identificar os pontos mais importantes e, então, dar início a construção das categorias analíticas. André (2013), ressalta que o fato de categorizar não faz com que o processo de análise termine, pois é preciso que o pesquisador contribua de forma a acrescentar algo que já conhece sobre o assunto, recorrendo aos fundamentos teóricos do estudo para que assim possa estabelecer relações que lhe permitam descrever as descobertas e o que foi encontrado por meio da pesquisa.

Por fim, ainda referente à última fase, chegamos à produção do relatório final, que, segundo André (2013), é um desafio em relação à condução do estudo de caso, pois exige que o pesquisador tenha uma certa habilidade de escrita, de modo que este deve se preocupar em transmitir o caso de maneira clara, direta e bem articulada buscando um estilo de escrita que

possa se aproximar da experiência pessoal dos leitores. O relatório final desta pesquisa foi produzido a partir dos resultados obtidos com a técnica da Análise de Conteúdo, sendo esta responsável pelo tratamento dos dados coletados e descrita no item a seguir.

#### **4.4 O processo de análise dos dados**

##### **4.4.1 Análise de Conteúdo**

Segundo Bardin (2016), a interpretação dos dados coletados é a etapa principal de um projeto de pesquisa, sendo a Análise de Conteúdo (AC) um conjunto de técnicas que permite analisar as comunicações. Deste modo, como procedimento para tratar os dados obtidos a partir da coleta do material para este estudo, foi aplicada a Análise de Conteúdo “[...] que aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]” (BARDIN, 1977. p. 38).

A Análise de Conteúdo é um instrumento que permite analisar, de maneira interpretativa, e identificar os principais conceitos ou o conteúdo de um texto, de modo que é uma das técnicas mais antigas de pesquisa, a origem da sua utilização data de 1787, nos Estados Unidos, emergindo como método de estudo nas décadas de 20 e 30 do século passado (OLIVEIRA *et al.*, 2003).

Conforme pontua Franco (2005), antes de emergir como um método de estudo, no século XIX, o francês Bourbom fez uma tentativa de captar a expressão das emoções e das tendências da linguagem, trabalhando rigorosamente sobre uma parte da bíblia, e utilizou, inclusive, a classificação dos temas e sua respectiva quantificação. Logo, foi a partir daí que a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens passaram a ser reconhecidos como indicadores indispensáveis para que se pudesse compreender os problemas relacionados às práticas educativas e aos seus elementos psicossociais. Com base nisso, a Análise de Conteúdo surgiu inicialmente com o objetivo de sondar opiniões colhidas, conforme os teóricos da época, a partir de experimentos planejados a fim de tentar ser o procedimento mais sofisticado de coleta. Contudo, essas sondagens de opiniões foram divulgadas pela imprensa naquele período e se referiam a fatos da 1ª Guerra Mundial, resultando em análises descritivas, sem que os recursos fundamentais, analítico e interpretativo fossem incorporados.

Ainda de acordo com Franco (2005), por volta de 1930, os estudiosos em metodologia da Análise de Conteúdo sofreram uma nova pressão devido ao surgimento da Linguística Aplicada. O motivo é que, apesar de ainda hoje haver diversos trabalhos sobre este assunto, a Análise de Conteúdo é envolvida em muitas controvérsias. A autora faz então um comentário



sintético acerca deste debate e sinaliza que existe um conflito entre os métodos de análise de conteúdo e a linguística, devido ao fato de que estas duas, aparentemente, têm o mesmo objeto: a linguagem. Então, cabe aqui a distinção, proposta por Ferdinand de Saussure fundador da linguística, entre língua e palavra, sendo que "[...] o objeto da linguística é a língua, quer dizer, o aspecto coletivo e virtual da linguagem, enquanto o da análise de conteúdo é a palavra, isto é, o aspecto individual e atual (em ato) da linguagem[...]" (FRANCO, 2005, p. 10).

A partir do que foi explicitado sobre o surgimento e a evolução das técnicas de Análise de Conteúdo, cada vez mais, segundo Franco (2005), essa metodologia passou a ser utilizada para gerar inferências relacionadas aos dados verbais e/ou simbólicos obtidos por meio de perguntas e observações de interesse do pesquisador.

No que se refere à Análise de Conteúdo aplicada à área de educação, estudiosos revelam que "[...] a análise de conteúdo pode ser, sem dúvida, um instrumento de grande utilidade em estudos, em que os dados coletados sejam resultados de entrevistas (diretivas ou não), questionários abertos, discursos [...]" (OLIVEIRA *et al.*, 2003. p. 5).

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é, de acordo com Franco (2005), a mensagem, seja ela verbal, oral, escrita, gestual e silenciosa, de modo que a mensagem necessariamente vai expressar um significado e um sentido. Em relação a essas mensagens que respondem às perguntas, deve-se levar em conta o que elas falam, o que elas descrevem, com que intensidade, com que frequência elas aparecem, a simbologia usada para expressar ideias, assim como os silêncios e as entrelinhas. Dessa forma, a Análise de Conteúdo torna possível que o pesquisador faça inferências sobre os elementos da comunicação (FRANCO, 2005).

Contudo, para que o pesquisador possa realizar e, assim, produzir o relatório final que responde ao seu problema de pesquisa, algumas etapas de organização e tratamento de dados são fundamentais, principalmente quando se utiliza a metodologia da Análise de Conteúdo. Isso é o que veremos a seguir.

#### **4.4.2 Organização e categorização do conteúdo**

No item que discorre sobre os procedimentos e os instrumentos da coleta de dados desta pesquisa, foi explanado, brevemente, que após ter em mãos os questionários e os conteúdos das entrevistas, os dados destes dois instrumentos foram organizados pela pesquisadora, visto que no questionário continha perguntas com o objetivo de investigar o perfil sociodemográfico das professoras, bem como suas concepções acerca de avaliar a aprendizagem dos alunos no período de ensino remoto, sendo elas questões fechadas e abertas. As perguntas do questionário

que se referiam à avaliação da aprendizagem eram similares às abordadas na entrevista e, à princípio, o objetivo era captar, nas leituras posteriores, possíveis contradições nos dois instrumentos, mas como não houve, utilizou-se os dados sociodemográficos dos questionários para construir a caracterização das participantes. Cabe pontuar que somente as mensagens coletadas nas entrevistas passaram pelo processo de análise.

O roteiro das entrevistas foi elaborado de acordo com quatro eixos temáticos, sendo o primeiro composto por três questões sobre como foi o ERE, especificamente na instituição investigada; o segundo composto por nove questões sobre as avaliações da aprendizagem no período de ERE; o terceiro composto por duas questões sobre o trabalho docente no ERE; e o quarto constituído por duas questões sobre os efeitos das atividades remotas na saúde mental docente. Estes eixos foram desenvolvidos a partir do objetivo geral desta pesquisa, que foi investigar sobre os processos avaliativos no ensino remoto e os efeitos desse período na saúde mental docente.

Com os dados dos questionários separados e as entrevistas transcritas na íntegra, foi iniciada, como sugere Bardin (2016), a etapa de pré-análise, que tem por objetivo organizar as informações dos materiais coletados. Nesta fase, realizou-se a leitura flutuante que possibilitou o contato com os documentos para conhecer o texto “[...] deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2016, *online*) e, também, a escolha dos documentos submetidos ao processo analítico, nesse caso, foram selecionadas as entrevistas, como justificado anteriormente. Definida as entrevistas como documentos de análise, estas foram preparadas, sendo as gravações armazenadas caso fosse necessário recorrer aos conteúdos paralinguísticos.

Os dados sociodemográficos dos questionários foram extraídos e, a partir desta ação, foi possível identificar com clareza a faixa etária, a formação, o tempo de trabalho no ensino fundamental e o tempo de atuação no ERE, sendo este último importante, uma vez que o critério para participar da pesquisa era ter lecionado neste período por no mínimo 6 meses.

No material coletado nas entrevistas, foi realizado o processo de codificação dos dados, que, conforme Bardin (2016), significa tratar as informações brutas do texto de modo a recortar e agregar aspectos que irão permitir a representação do conteúdo ou da sua expressão, a fim de esclarecer ao analista sobre características do texto analisado. Nesta etapa, foi realizada a codificação temática, ou seja, foram destacados, no conteúdo dos textos, as perspectivas que tinham relação com o problema, objetivos da pesquisa e principais conceitos abordados. Por outro lado, foram descartadas aquelas informações que para este estudo não teriam relevância, mas que serão úteis para trabalhos futuros. À vista disso, diante de um roteiro de entrevista que

continha dezesseis perguntas, os conteúdos passaram pela análise de conteúdo por estarem diretamente ligadas aos objetivos principais da pesquisa.

Sendo a codificação temática a escolhida como base de análise deste estudo, Bardin (2016) aponta que o tema é, geralmente, usado como unidade de registro para investigar motivações das opiniões, dos valores, das atitudes, das crenças, dentre outras situações. Os fragmentos dos conteúdos que são as menores partes do texto e que foram separados devido a sua ocorrência, são chamados de unidades de registro (FRANCO, 2005).

Sobre as unidades de registro, Franco (2005) aponta que existem vários tipos, contudo, para esta pesquisa foi adotado o tema, visto que ele congrega afirmações sobre determinado assunto que envolvem não só elementos racionais, mas também ideológicos, afetivos e emocionais do respondente. Estes elementos podem ser percebidos em respostas cujas perguntas têm por finalidade saber o que o sujeito compreende de determinada situação e/ou conceito, como foi o caso da pergunta “o que você entende por avaliação da aprendizagem? ”, presente em nosso questionário. Desta forma, complementando, o tema é, para Franco (2005), considerado a unidade de registro mais útil em análise de conteúdo, sendo indispensável em pesquisas sobre representações sociais, opiniões, expectativas e conceitos.

Após a codificação, passamos para a categorização dos conteúdos, que consiste em classificar elementos de um conjunto e agrupá-los de acordo com as características comuns (BARDIN, 2016), e o critério de categorização utilizado neste estudo é denominado semântico, ou seja, por temas, como já foi dito. Frente a esse critério, os conteúdos similares dos textos foram reunidos a partir de suas ocorrências formando grupos, sendo que estes grupos criados receberam um tema que representa a ideia central das mensagens.

De acordo com Bardin (2016), existem categorias boas e ruins, sendo uma categoria boa aquela que tem como qualidade o fato de ser pertinente, ou seja, quando se relaciona com o quadro teórico definido e se faz presente nos objetivos da investigação.

Frente ao exposto, a codificação, que tratou e agrupou as mensagens decorrentes das dezesseis perguntas, possibilitou que quatro grandes categorias fossem definidas neste estudo, sendo: 1) a avaliação formativa como instrumento da prática docente e a tecnologia como recurso para avaliar a aprendizagem no ERE; 2) o distanciamento social como desafio para avaliar as aprendizagens; 3) os impactos do ensino remoto nas aprendizagens e o uso da tecnologia como ferramenta necessária para um novo educar após a pandemia; 4) a sobrecarga e a precarização do trabalho docente no ensino remoto e suas consequências na saúde mental.

A partir da categorização, foi possível fazer inferências sobre o conteúdo analisado, uma vez que Franco (2005) ressalta que produzir inferências é a razão da análise de conteúdo, de modo que inferir, aqui, é comparar os dados obtidos com pressupostos teóricos de diversas concepções.

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. É preciso dar o “salto”, como se diz vulgarmente, acrescentar algo ao já conhecido. Esse acréscimo pode significar desde um conjunto de proposições bem concatenadas e relacionadas que configuram uma nova perspectiva teórica até o simples levantamento de novas questões e questionamentos que precisarão ser mais sistematicamente explorados em estudos futuros (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 58).

Portanto, a autora afirma que um aspecto sobre o conteúdo de uma mensagem só tem sentido se for relacionado com outros dados. Sendo assim, as categorias construídas a partir da categorização, foram relacionadas com dados de outros estudos, e interpretadas, trazendo significado para as mensagens dos materiais coletados como veremos no capítulo de resultados e discussão.

#### **4.5 Caracterização do campo de estudo e das participantes**

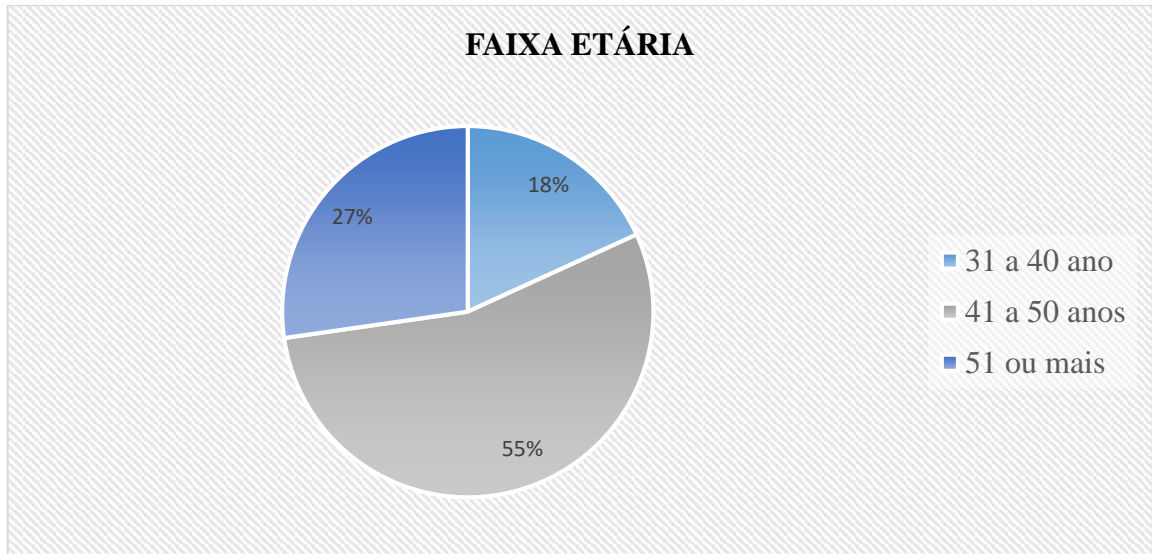
O campo de investigação a que se propôs esta pesquisa foi uma escola municipal localizada em uma cidade no Sul de Minas Gerais, sendo a única responsável pela oferta do ensino fundamental (1º ao 5º ano). No ano de 2020, estiveram matriculadas nesta instituição 210 crianças, em 2021 o total foi de 224, sendo estes os anos em que ocorreram o ensino remoto, período de atuação também das participantes deste estudo.

Já no ano de 2023, a escola conta com 215 estudantes matriculados, 10 professoras regentes e 8 professoras de apoio, profissionais que estão distribuídas nos períodos da manhã e tarde.

Quanto à caracterização das participantes deste estudo, onze (11) professoras, os gráficos a seguir mostram dados coletados por meio dos questionários. As informações sociodemográficas dizem respeito à faixa etária, tempo de atuação no ensino fundamental, tempo de atuação no ensino remoto, formação acadêmica inicial e pós-graduação. Em relação à faixa etária, o Gráfico 1 mostra que 55%, ou seja, a maioria das professoras que atuaram no período de ensino remoto emergencial na escola que se configurou como campo de pesquisa,

têm entre 41 e 51 anos de idade. A outra parte se divide em 27% que possuem entre 51 ou mais, e 18% que têm entre 31 a 40 anos de idade.

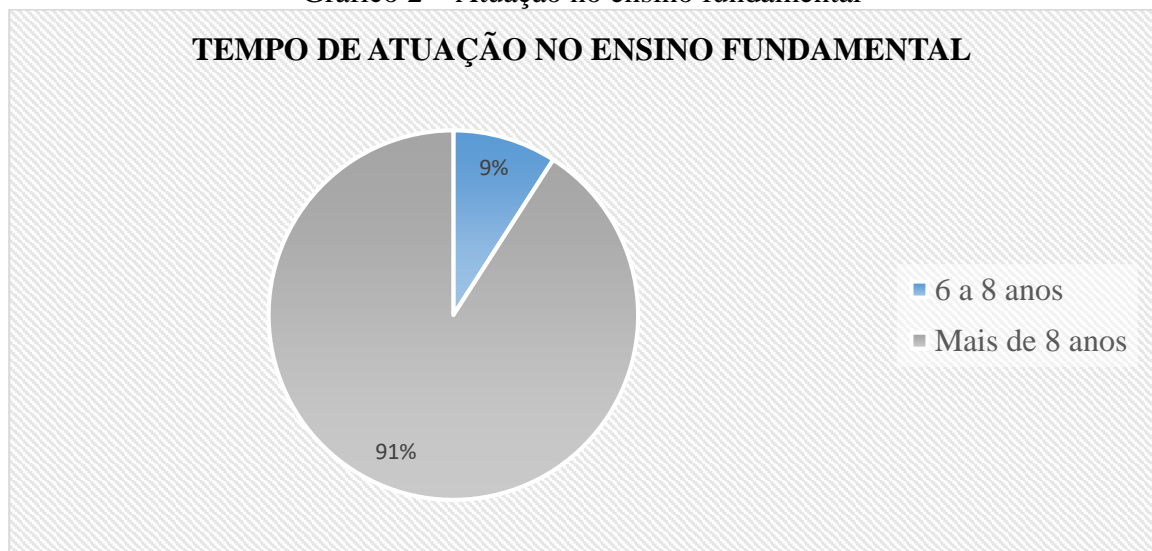
Gráfico 1 – Faixa etária



Fonte: Da autora (2023).

Acerca do tempo que essas professoras atuam no ensino fundamental, o Gráfico 2 apresenta que 91% têm mais de oito anos de experiência nesse nível de educação e 9% têm de 6 a 8 anos de experiência. Veja:

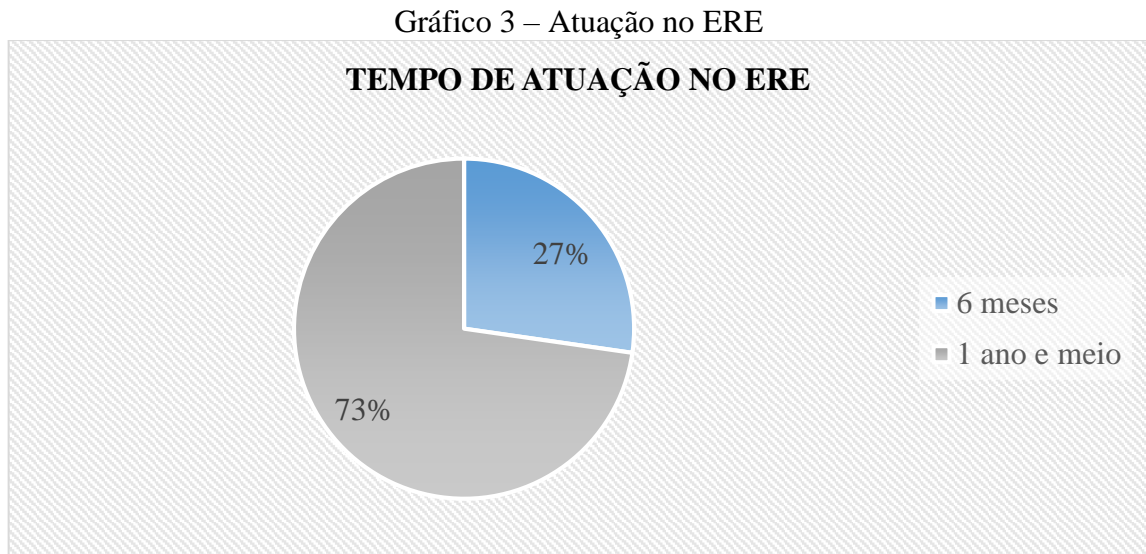
Gráfico 2 – Atuação no ensino fundamental



Fonte: Da autora (2023).

Em relação ao tempo em que as professoras atuaram no ensino remoto emergencial, o Gráfico 3 demonstra que 73% delas lecionaram nesse período por 1 ano e meio, sendo contabilizados os anos de 2020 e aproximadamente meados de 2021, que foi quando as aulas

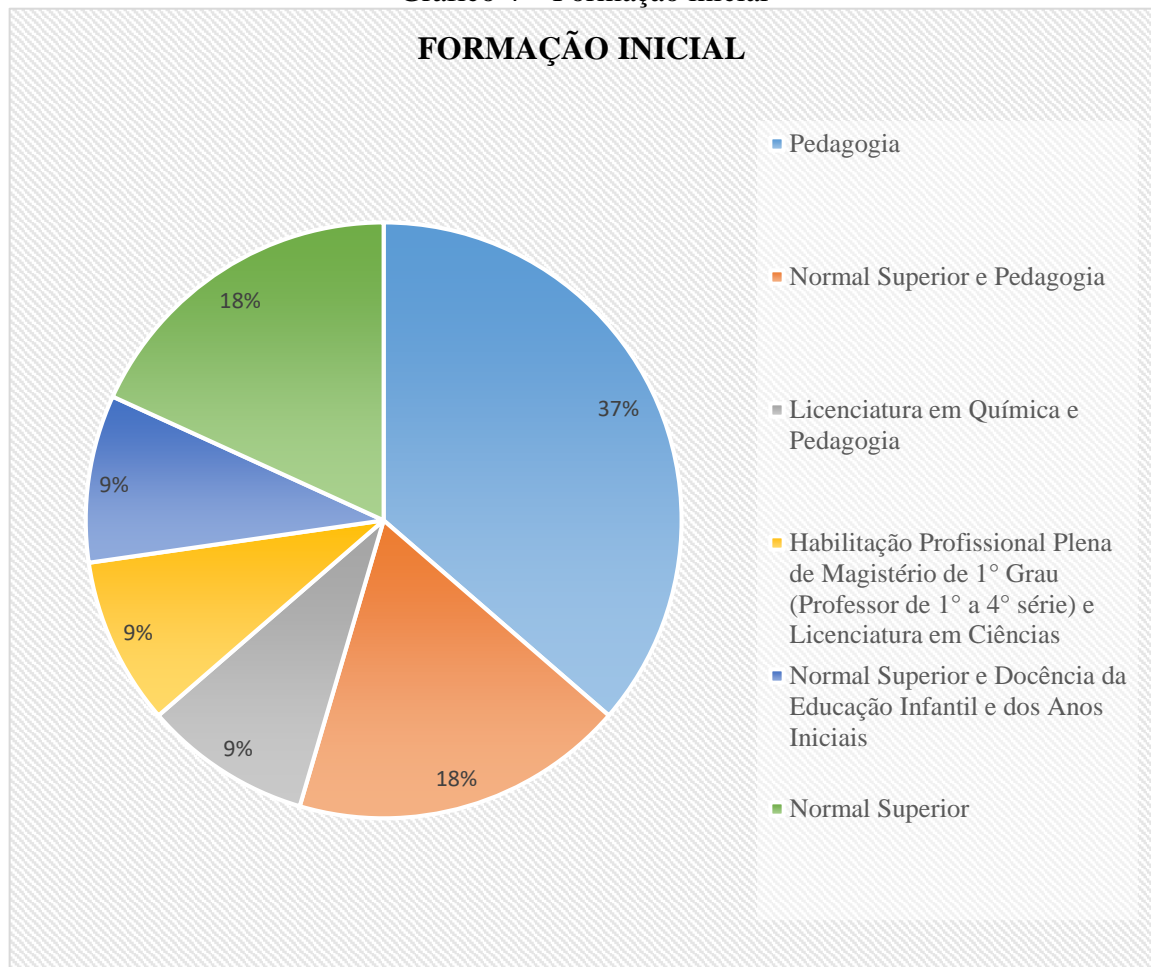
presenciais retornaram com rodízios dos alunos. Já 27% das respondentes trabalharam por 6 meses.



Fonte: Da autora (2023).

Já no que diz respeito à formação acadêmica inicial das professoras participantes desse estudo, o Gráfico 4, a seguir, aponta que 37% dessas profissionais possuem somente Pedagogia, 18% possuem Normal Superior e Pedagogia e outros 18% Normal Superior. As demais se dividem em Licenciatura em Química e Pedagogia 9%, Habilitação Profissional Plena de Magistério de 1º Grau e Licenciatura em Ciências 9%, e Normal Superior e Docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais 9%.

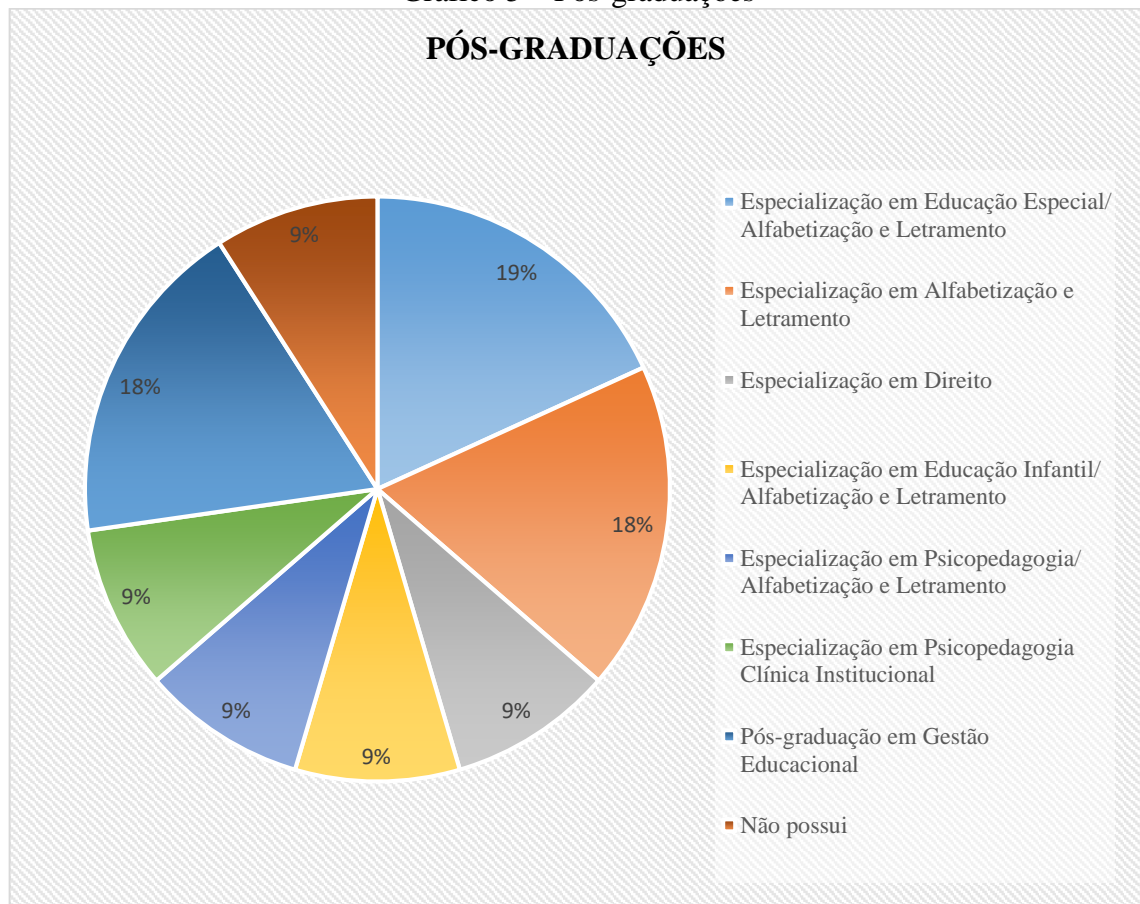
Gráfico 4 – Formação inicial



Fonte: Da autora (2023).

Por fim, o Gráfico 5 apresenta dados sobre as pós-graduações das participantes que se dividem em Educação Especial/Alfabetização e Letramento 19%, Alfabetização e Letramento 18%, Direito 9%, Educação Infantil/ Alfabetização e Letramento 9%, Psicopedagogia/ Alfabetização e Letramento 9%, Psicopedagogia Clínica Institucional 9%, Gestão Educacional 18% e 9% não possui pós-graduação.

Gráfico 5 – Pós-graduações



Fonte: Da autora (2023).

Este capítulo apresentou os caminhos percorridos para o desenvolvimento deste estudo, evidenciando aspectos relevantes, como o delineamento da pesquisa, procedimentos éticos, procedimentos e instrumentos de coleta de dados, sendo a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), a técnica selecionada para tratar as informações obtidas nas entrevistas, organização e categorização do conteúdo e, por último, a caracterização do campo de estudo e das participantes.

Traçar o percurso metodológico foi de extrema importância, uma vez que a partir disso foi possível alcançar resultados válidos com base científica, levando-nos ao conhecimento de uma dada realidade no campo da educação.



## **5 RESULTADOS E DISCUSSÃO: O QUE OS DADOS REVELARAM SOBRE OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO NO ERE E OS IMPACTOS DESSE PERÍODO NA SAÚDE MENTAL DOCENTE**

No capítulo anterior, vimos que, após as análises, as mensagens codificadas das entrevistas deram origem à quatro categorias, sendo elas: 1) a avaliação formativa como instrumento da prática docente e a tecnologia como recurso para avaliar a aprendizagem no ERE; 2) o distanciamento social como desafio para avaliar as aprendizagens; 3) os impactos do ensino remoto nas aprendizagens e o uso da tecnologia como ferramenta necessária para um novo educar após a pandemia; 4) a sobrecarga e a precarização do trabalho docente no ensino remoto e suas consequências na saúde mental.

Assim sendo, este capítulo apresenta de forma detalhada as categorias supracitadas, objetivando interpretá-las, além de agregar significado às descobertas e fomentar discussões em relação a outros estudos. Com a finalidade de expor algumas falas das onze entrevistas, foram utilizados os códigos P1, P2, P3 e, assim, sucessivamente. Cabe pontuar que a letra “P” presente no código significa professora, e que esta escolha se deu com vistas a preservar o anonimato das participantes, requisito ético previamente assegurado.

Esclarecemos que as duas primeiras perguntas do roteiro de entrevista tinham por objetivo compreender como havia sido o período de ensino remoto na escola, de modo que as respostas não foram incluídas nas categorias, pois continham informações mais gerais. Desta forma, as entrevistas iniciaram-se quando as professoras foram questionadas sobre quando o ERE foi inserido na escola, as respostas indicaram que o início do ano letivo se deu em março de 2020. Questionou-se, também, se antes de começar o período letivo ocorreram reuniões para discutir como seriam estruturadas as atividades remotas. Além disso, as participantes foram indagadas se houve um acompanhamento durante o período, a fim de orientar e acompanhar as práticas docentes. Em resposta aos questionamentos, as professoras pontuaram que como a pandemia pegou todos de surpresa, inicialmente não tiveram reuniões com os gestores escolares e que foram comunicadas sobre a interrupção das aulas e dos envios de atividades aos alunos por meio de grupo no *WhatsApp*, e salientam ainda que no decorrer do ensino remoto raramente ocorreram reuniões.

Ao explorar um pouco os questionamentos anteriores, especialmente quanto aos materiais pedagógicos utilizados, muitas docentes mencionaram que, no início do ERE, a Superintendência Regional de Ensino (SRE) enviou alguns materiais como opções, mas o aparato foi considerado “fraco” para o nível em que as crianças estavam, por isso, cada

professor teve autonomia para desenvolver suas aulas, respeitando o planejamento. À princípio, após elaboração do material, as professoras os enviavam semanalmente para a escola para que os pais/responsáveis buscassem. Após serem solucionadas, as atividades eram enviadas por meio dos pais/responsáveis aos professores, por foto, através do aplicativo *WhatsApp*, para que fossem corrigidas.

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

A primeira categoria denominada de “a avaliação formativa como instrumento da prática docente e a tecnologia como recurso para avaliar a aprendizagem no ERE”, originou-se das perguntas de número 4, 5, 6 e 7 do roteiro de entrevista e como o nome da categoria já explícita, todas as respostas indicaram que a prática de avaliar a aprendizagem, utilizada pelas professoras, aparentemente tem caráter formativo, e a tecnologia foi o recurso que permitiu que as avaliações acontecessem de maneira remota, como veremos em algumas falas retratadas a seguir:

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

*“Avaliar pra mim... bom, o aluno tá sendo avaliado a todo tempo aqui. Então avaliação, eh... muita gente pensa assim... vamos avaliar, vamos dar uma prova pra gente ver como que o aluno se saiu, e às vezes a gente vê que o aluno durante a aula sabe, ele desenvolve, ele entende, ele compreende. E às vezes chega na hora da avaliação, por deslize, por falta de atenção ele deixa de fazer, não compreende. Mas a gente que é professor, que tem contato diariamente com ele, a gente sabe que o aluno conhece né... a gente conhece bem o aluno.” (P3)*

*“É o dia a dia né! Eu tenho criança que é ótima e na prova não mostra para mim que é tão boa assim, então a avaliação no papel eu não acredito muito porque a gente tá com a criança no dia a dia. Então eu acredito na avaliação contínua, diariamente.” (P4)*

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

*[...] é um processo, não é simplesmente eu dou uma prova... ah fulano aprendeu... o fulano foi A o fulano foi B né, mas foi A e foi B por quê? [...]” (P7)*

*“Nem é tanto da prova né, das avaliações escritas mesmo, é o que a gente vai ver no dia a dia, o quanto a criança vai melhorando, vai desenvolvendo...ah não conhecia as vogais agora já está conhecendo...ah não conseguia*

*reconhecer sílaba agora já está reconhecendo... é nesse processo né que vai a aprendizagem, nos pouquinhos, no dia a dia que ela vai desenvolvendo, vai aprendendo, quando vê já tá lendo uma palavrinha, tá lendo uma frase, tá lendo um pequeno texto. Porque às vezes no dia da prova mesmo, que é o cobrado, às vezes aquele dia não tá bem ou às vezes não entende, às vezes tá com pressa porque o coleguinha fez e já quer entregar também junto com o coleguinha, então não vai bem, mas pra mim avaliação é isso... é o que a criança vai aprendendo no dia a dia e a gente vai percebendo o desenvolvimento dela.” (P9)*

Com base nos trechos apresentados acima, é possível inferir que as professoras tem uma concepção de avaliação formativa, por ser um processo que acompanha o desenvolvimento do aluno no dia a dia, não considerando a avaliação da aprendizagem como uma ação pontual, como, por exemplo, uma só prova ou atividade.

Essa finalidade de avaliação está relacionada com as ideias preconizadas por Libâneo (2017), o autor salienta que a avaliação deve ser parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e não uma ação isolada que se resume a aplicação de provas e atribuições de notas, mas uma prática permanente do trabalho docente, para que este possa conhecer os progressos e as dificuldades dos alunos e, a partir disso, realizar mudanças em suas práticas de ensino.

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

Ao serem questionadas sobre o que é avaliação da aprendizagem, uma das professoras completou sua fala com a seguinte resposta:

*“Avaliando a gente vai saber onde que você tá errando, onde que a criança já aprendeu menos, onde que precisa apertar mais... eu creio que sim... pensar nessa avaliação diária da gente é bem importante pro desenvolvimento das crianças.” (P9)*

Nesta fala, percebe-se que a professora vê a avaliação como instrumento de reorientação do trabalho docente, visto que a partir dela o professor consegue refletir e identificar pontos

fracos nos processos de ensino que precisam ser ajustados. Pensamento que se relaciona com os de Hoffmann (1991), de acordo com a autora, “a avaliação é a reflexão transformada em ação” (p. 18) e de Luckesi (2011), o autor aponta que:

A avaliação da aprendizagem é um recurso pedagógico disponível ao educador para que auxilie o educando na busca de sua autoconstrução e de seu modo de estar na vida mediante aprendizagens bem-sucedidas. Contudo, também subsidia o educador, se necessário, em sua atividade de gestor de ensino, visto que lhe permite reconhecer a eficácia ou ineficácia de seus atos e dos recursos pedagógicos utilizados (LUCKESI, 2011, p. 263).

À vista disso, Both (2012) evidencia a avaliação de caráter formativo como um requisito fundamental nos espaços educacionais, pois favorece o desenvolvimento integral do ser humano.

Por fim, diante da importância da avaliação formativa, Fernandes (2020) reforça que a finalidade de avaliar precisa fazer parte dos processos de ensino e aprendizagem de maneira contínua, contribuindo para que os alunos aprendam mais e melhor. Nas palavras do autor:

A avaliação formativa, por natureza, tem de estar integrada nos processos de ensino e de aprendizagem. Isto significa que a avaliação formativa tem de ser realizada quando os professores estão a ensinar e quando os alunos estão a aprender; ou seja, ela deve ocorrer durante os processos de ensino e aprendizagem. Assim sendo, a avaliação formativa é um processo tendencialmente contínuo que pressupõe a participação ativa dos alunos nas tarefas propostas pelos professores (FERNANDES, 2020, p. 3).

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

Em relação às práticas avaliativas utilizadas antes do período de ensino remoto, as professoras relataram que avaliavam mediante provas mensais e bimestrais, mas reforçaram novamente que a avaliação era um processo diário, que acontecia por meio de acompanhamento do material do aluno, atividades em sala de aula, atividades “para casa”, trabalhos, participação

em sala, pontualidade nas aulas, assiduidade, atividades em sala realizadas no quadro, entrega em dia das atividades, atividades orais de leitura e conversas em sala de aula.

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

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

*“Tudo o que a gente dava a gente avaliava, participação no Google Meet, em quem enviava as atividades diariamente, então foi mais assim do que a avaliação mesmo em si.” (P4)*

*“[...] através da correção do WhatsApp, que a gente entregava da atividade semanalmente e pedia a eles pra mandar diariamente, todos os dias de segunda à sexta.” (P6)*

*“Usamos o papel também, a prova que a escola ofereceu, além disso eu fiz no Google Forms, então aqueles que respondiam eu tinha ali análise e aí como eu comecei a pesquisar, estudar, fazer bastante curso, eu comecei a observar melhor né e aí eu já consegui ter dados mensuráveis através dos aplicativos. Então na pandemia eu ofereci além do material escrito que a escola entregava, também através de aplicativos.” (P7)*

*“Então, nós tínhamos os grupos de WhatsApp e a gente sempre pedia fotos da realização das atividades prontas ou por exemplo, pra gente avaliar a leitura a gente pedia vídeo, mandava atividade e pedia os pais pra fazerem vídeos e mandar pra gente pra gente tá avaliando.” (P8)*

*“[...] as provas elas continuaram né, continuou normal as provas mensal e bimestral, mas a gente começou a contar como presença as atividades que eles nos enviavam. À princípio a gente começou a vir na escola corrigir os cadernos, depois não deu certo e aí mandava só pelo WhatsApp, então era contado também a presença as atividades enviadas e aí a gente ia vendo... quando a gente via que era mesmo aluno que tava fazendo. E eu passei também a fazer videochamada para tomar a leitura. [...] às vezes a gente fazia algum encontro no Google Meet pra dar atividade né.” (P9)*

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

*“Bom, foi usado fotografias porque eles mandavam as respostas por fotos, depois de um tempo eles começaram a trazer as atividades feitas aqui na escola, então a gente vinha buscar porque diminuiu um pouco a pandemia, então podia vir aqui pegar pra corrigir... então a gente corrigia assim atividades.” (P11)*

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

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

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

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

Outro ponto importante, é que as professoras usaram as tecnologias, mas também os materiais impressos, pressupondo as limitações tecnológicas para acesso às aprendizagens por parte dos alunos, considerando, assim, as dimensões sociais em que esses sujeitos se encontravam. Esse fator se torna importante visto a “necessidade de se garantir equidade nas políticas de substituição da educação presencial pela educação mediada por tecnologias

digitais” (ARRUDA, 2020, p. 268). Assim sendo, a escola, mesmo diante de difíceis condições sociais pré-existentes agravadas pelo contexto de pandemia, se mostrou inclusiva.

## 5.2 O distanciamento social como desafio para avaliar as aprendizagens

A segunda categoria denominada “o distanciamento social como desafio para avaliar as aprendizagens” foi elaborada com base nas respostas às perguntas de números 11, 8, 9 e 10, que investigaram acerca das experiências de avaliar a aprendizagem dos alunos no ERE. Ao serem questionadas se teria sido um desafio avaliar na pandemia, as professoras afirmam que sim. Algumas falas são explicitadas a seguir:

*“Muito! (Risos). Olha eh...por conta de eu ter desenvolvido ao longo da minha carreira esse trabalho que eu faço assim né, de estar próximo do aluno, tá acompanhado ali o caderno do aluno, tá vendo o que que ele tá produzindo, isso para mim foi um desafio muito grande porque eu não consegui desenvolver e não consegui sair realizada, satisfeita desse período. Foi um período para mim de muita frustração porque eu fazia...gente eu tô mandando material, tô produzindo, tô fazendo, mais cadê o aluno? cadê o retorno dele? cadê o que ele aprendeu? Eu quero saber o que que ele aprendeu e eu não conseguia ter esse retorno, e isso pra mim foi a coisa mais difícil né, porque a gente como professor a gente fica frustrado com esta situação.” (P1)*

*“Muito, muito! Por que a gente não sabia se estava sendo justa ou não, por que nas avaliações impressas por exemplo, vinham avaliações perfeita que às vezes o menino estava em aula particular e a professora fazia né. Então a gente nunca sabia se a gente tava sendo justa né...a gente dava nota máxima por que ele apresentou tudo feito, mas a gente não sabe se tava sendo justo dar nota. Então assim, a gente sempre ficava com um ponto de interrogação né, será que é isso aqui mesmo? Será que ele assimilou isso tudo? Então foi muito difícil, até por isso mesmo da gente tentar ser justo com todo mundo, por que uma pessoa que tem condições de pagar uma aula particular e a avaliação vem perfeita, mas e o outro que não tem e às vezes sabe mais, tem mais facilidade mas não teve um apoio. Então assim, a avaliação no ensino remoto eu acho um pouco injusta mesmo.” (P4)*

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

*“A falta dessa intervenção presencial, essa falta de você tá junto com a criança porque uma coisa é olhar uma foto e eu fiz isso várias vezes, eu recebi em média 400 fotos por dia então eu analisava todas[...]. Mais assim, era muito demorado, mesmo porque era o celular do pai aí eu só ia fazer isso à noite, então acaba que ficou distante, então no presencial a gente faz isso na hora agora no remoto eu senti essa distância então isso foi difícil, essa avaliação foi difícil!” (P7)*

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

*“É isso daí mesmo eu não sabia o que eu tava avaliando porque eu não tava vendo. Eu particularmente eu adoro dar aula presencial porque aqui eu tô chamando atenção o tempo todo, tá vindo na minha mesa, a borracha eu passo toda hora, então assim presencial é bem melhor.” (P11)*

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

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

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

Além das indagações já apresentadas, as professoras foram questionadas sobre quais eram as estratégias adotadas após as atividades avaliativas, principalmente em relação aos



alunos que apresentavam baixo rendimento. Em resposta, as professoras esclareceram que as condutas eram entrar em contato com os pais ou responsáveis para saber o que estava acontecendo, sanar as dúvidas nas aulas *online* daqueles alunos que conseguiam participar, retomando muitas vezes os conteúdos, e enviar atividades diferenciadas. Conforme relatos, em algumas situações, foi preciso notificar o Conselho Tutelar para que o órgão pudesse verificar os motivos da não participação nas aulas e nas entregas das atividades. Todavia, como já foi mencionado acerca da falta de acesso ao ensino por ausência de recursos, muitas professoras não conseguiam ter contato nem com as famílias e nem com os alunos, principalmente os que moravam na zona rural que ficaram ainda mais prejudicados por causa das condições sociais.

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

A partir das respostas, percebeu-se então que as docentes se esforçaram em dar o *feedback* sobre as avaliações, uma vez que ele “é uma das competências centrais e mais poderosas que o professor deve dominar para garantir uma avaliação formativa com impacto positivo nas aprendizagens dos alunos [...]” (MACHADO, 2020, p. 3). Contudo, é válido destacar que o contexto de pandemia afetou em vários sentidos a vida dos professores, mas também das famílias dos alunos, que, muitas vezes, tiveram suas rotinas modificadas e acabaram não conseguindo conciliar trabalho e aulas remotas, por isso, em muitos casos, os pais não foram tão ativos na educação dos filhos.

### **5.3 Os impactos do ensino remoto nas aprendizagens e o uso da tecnologia como ferramenta necessária para um novo educar após a pandemia**

A terceira categoria intitulada “os impactos do ensino remoto nas aprendizagens e o uso da tecnologia como ferramenta necessária para um novo educar após a pandemia” resulta das perguntas de números 12, 3 e 13, em que as professoras deixaram claro que as aprendizagens dos alunos foram muito prejudicadas devido às aulas remotas e que a tecnologia foi um recurso que trouxe muitas possibilidades para o ensino.

Assim, como as entrevistas foram realizadas em 2022 e as aulas presenciais já tinham retornado, houve interesse em saber como estava sendo avaliar a aprendizagem e se houveram avaliações com finalidade diagnóstica na ocasião do retorno. As participantes disseram que o retorno das atividades letivas foi em setembro de 2021, de maneira híbrida e com rodízios dos alunos. Ainda no final daquele ano - 2021, foram feitas avaliações diagnósticas que confirmaram as defasagens na aprendizagem da maioria das crianças. A partir do diagnóstico, a escola viu a necessidade de dividir as turmas em A e B, na turma A ficariam os alunos que tiveram um bom desenvolvimento, já na B ficariam aqueles que apresentaram atrasos, estratégia que foi aplicada no início das aulas de 2022. As professoras mencionaram que os alunos com acesso a recursos para acompanhar as atividades educativas tiveram aprendizagens mais significativas quando comparados aos que não tiveram recursos físico e tecnológicos, o que confirma o impacto do ERE na educação.

No que diz respeito à divisão das turmas, essa iniciativa mostrou a preocupação por parte da instituição frente ao fato de que muitos alunos receberam apoio familiar e tiveram acesso à educação remota, mas outros ficaram à margem disso. Na fala de uma das professoras, essa foi uma alternativa para “dar a esses alunos que não tiveram a oportunidade de aprender, recuperar”. Cabe pontuar que determinada professora salientou que no retorno às aulas faltou um “projeto de acolhimento” emocional para as crianças e para os docentes e uma preparação técnico-formativa para os professores, em função de todo impacto gerado pela pandemia e pelo ensino remoto.

Conforme os relatos das onze professoras, pôde-se observar que algumas delas afirmaram que os processos de aprendizagens foram os mais afetados com o ERE, outras respondentes mencionaram a falta de contato físico e de interação com os alunos como um aspecto negativo, que afetou a educação. Já, uma das professoras apontou, que além da ausência do contato físico, a falta de acesso à internet e aos aparelhos eletrônicos (celular, computador, *tablet* etc.) – para acompanhar as aulas *online*, realizar e enviar as atividades que eram

solicitadas pelo *WhatsApp* – foi o que acabou causando prejuízos às aprendizagens. Sendo assim, interpretamos que as aprendizagens podem ter sido afetadas por duas situações que compõem essa mesma categoria, são elas: ausência do contato físico e da interação professor/aluno; inacessibilidade às tecnologias.

A respeito dos processos de aprendizagens terem sido afetados devido ao ERE, verificou-se que isto pode estar relacionado com o fato de que no Brasil muitos alunos da educação básica, cerca de 81,9%, deixaram de frequentar as escolas após o aumento dos casos de Covid-19, dados apontados por uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (2020).

Como mencionado anteriormente, quando questionadas sobre quais os impactos do ERE na educação, algumas responderam que os alunos foram prejudicados no que se refere às aprendizagens. Isso se materializa nas falas de algumas professoras, como vemos a seguir:

*“Quando a gente voltou foi muito difícil colocar essas crianças assentadas, elas prestarem atenção, teve um atraso muito grande com relação ao que elas aprenderam porque o que foi feito em casa, muita coisa a família ajudou, mas muita criança ficou deixada de lado.” (P5)*

*“Ah em todos os sentidos né, na aprendizagem dos alunos.”. (P6)*

*“Eu acho que afetou muito a parte da aprendizagem né. Por que em casa a gente mandou atividades, os pais faziam a devolução mais na maioria das vezes não eram os próprios alunos que faziam, os pais às vezes procuravam escola particular pra ajudar então a gente não teve uma certeza do que que o aluno aprendeu.” (P8)*

*“Eu acredito que foi na aprendizagem porque a gente trabalhando em casa, com os alunos em casa e a falta de apoio muita das vezes da família, não é porque às vezes não queriam, mas é porque não tinham tempo mesmo de ensinar, de ajudar, muitos não sabem apesar de ser crianças menores tem muita coisa que os pais não sabem então nessa questão. Leitura muito fraca, escrita quase não se escrevia então eu acho que afetou nessa parte na aprendizagem mesmo.” (P11)*

Um aspecto que pode ter afetado as aprendizagens na escola investigada foi a falta de contato físico e de interação entre professores e alunos, conforme foi relatado por algumas professoras, visto que, para Morales (1999), a relação que se estabelece entre discentes e docentes reflete positivamente nas aprendizagens. Nóvoa (2020) ratifica essa ideia quando diz que o espaço escolar é indispensável, pois permite o vínculo pedagógico, a relação humana, a convivialidade, sem a qual não existe educação, e reforça que é uma ilusão tentar transformar o ato de educar em um ato digital.

Martins (1997) se reporta à Vygotsky que já apontava que as possibilidades que o ambiente favorece são muito importantes para a constituição de um sujeito consciente e capaz

de alterar as condições em que vive, dado que as interações sociais, na perspectiva do psicólogo, corroboram a ideia de um ser humano que está em constante transformação e que, em função destas interações, atribui novos significados para as vivências em sociedade. Aqui, sem a intenção de nos estender, estamos nos referindo à abordagem sociointeracionista elencada por Vygotsky, que apresenta a ideia de que o desenvolvimento do ser humano acontece através dos processos de interação entre os indivíduos.

Nesse sentido, em relação ao contexto da sala de aula, Martins (1997) acredita que os processos interativos que acontecem quando os alunos têm a possibilidade de falar, levantar hipóteses e chegar a conclusões, contribuem para a construção do conhecimento.

Para o sóciointeracionismo, o desenvolvimento se produz não apenas por meio da soma de experiências, mas, e sobretudo, nas vivências das diferenças. O aluno aprende imitando, concordando, fazendo oposição, estabelecendo analogias, internalizando símbolos e significados, tudo isto num ambiente social e historicamente localizado (MARTINS, 1997, p. 120).

O autor acrescenta ainda que as relações que se estabelecem no âmbito escolar incluem aspectos emocionais, intelectuais e sociais, sendo a escola um local que permite que essas interações reflitam nas vivências interpessoais dos alunos. Assim, as ações partilhadas mediante os processos de interação permitem que o conhecimento seja construído coletivamente.

Diante disso, ainda em relação aos impactos do ERE na escola, algumas professoras responderam que a ausência do ambiente escolar e a falta de contato com os alunos podem ter afetado as aprendizagens também, como vemos nas falas abaixo:

*“[...] você tá a distância, você não sabe o que se passa com o aluno né, é diferente o ambiente de sala de aula, você está ali acompanhado diariamente, vendo a evolução do aluno, retomando aquilo que você vê que não aprendeu, tirando as dúvidas. E no ensino remoto né, esse ensino à distância você não tem como saber exatamente o que se passa com o aluno, por mais que você tenha tentado ter uma comunicação via WhatsApp, Meet né... aquele contato corpo a corpo, olho a olho, você não tem.” (P1)*

*“Olha, foi muito difícil essa mudança tão radical né, ninguém estava preparado pra essa situação, então assim, pra poder tá avaliando as crianças né faltou aquele contato físico [...]” (P2)*

*“Bom... nesse contato com aluno né, porque a gente estava bem distante, mesmo em aulas a gente tentava conversar, aproximar, interagir com as famílias, com as crianças, mas isso aí foi um ponto que eu acho que dificultou a aprendizagem dos alunos.”. (P10)*

Outro aspecto que pode ter causado prejuízos nas aprendizagens foi a falta de acesso à *internet* e aos aparelhos eletrônicos, problemas também relatados pelas respondentes do estudo

e apontados por uma pesquisa do IBGE (2021), que revelou que 4,3 milhões de estudantes brasileiros, até o final de 2019, não possuíam acesso à *internet*, e os motivos vão da falta de dinheiro para adquirir um aparelho ou contratar o serviço até a indisponibilidade de sinal nas regiões em que vivem.

Algumas professoras também se manifestaram em relação à falta de acesso às tecnologias por parte dos alunos, ressaltando que isso dificultou o processo de aprendizagem e de interação.

*“[...] dos encontros que foram feitos pelo Google Meet não teve muita adesão, por que as crianças, a maioria, dependiam do celular, do aparelho dos pais...os pais trabalhavam e no horário de aula os pais estavam trabalhando, então muitas crianças não entravam e o único momento de interação era o Google Meet.” (P4)*

*“[...] eu sou alfabetizadora, eu estava no primeiro ano, eu me preocupava demais como que eles estavam se saindo, principalmente aqueles alunos da zona rural... eu tinha aluno que não tinha internet. Aí quando trazia a atividade pra gente fazer a correção, quando começou, aí falava que lá não tinha como ver as videoaulas né, e mandar pra mim fazer a correção das atividades.” (P6)*

*“E teve aluno que não teve acesso nenhum, teve aluno que a mãe não tinha celular então ele ficou prejudicado, mas não foi por causa que a escola deixou de oferecer, foi porque eles não tinham suporte.” (P7)*

Ainda sobre a exclusão digital, Stevanim (2020) acrescenta que esta situação torna inviável a adoção de medidas, como aulas remotas e avaliações por meio da *internet*. Chama atenção, ainda, para o fato de que a pandemia não trouxe desafios para o ensino somente pela falta de acesso à tecnologia, mas por impossibilitar que a escola atue no sentido de promover um espaço de interação e desenvolvimento. Souza, A. *et al.* (2021) apontam, por meio de dados, que o ensino remoto é excludente e reduz a qualidade da educação pública, deixando ainda mais evidente a desigualdade educacional, pois não garante a aprendizagem e a igualdade no acesso ao ensino.

Partindo do pressuposto de que todo desafio pode gerar possibilidades, as professoras foram questionadas sobre quais possibilidades, no que se refere às práticas pedagógicas, surgiram com o ensino remoto, ou seja, quais recursos e procedimentos utilizados neste período elas consideravam possíveis de aplicar na sala de aula. Diante desse questionamento, a resposta mais frequente foi “a tecnologia”. Muitas professoras alegaram que hoje “as crianças estão muito tecnológicas” e que, desta forma, muitos recursos podem ser trazidos para a escola com o objetivo de melhorar as aprendizagens. Outras disseram que o ERE possibilitou que elas aprendessem a aplicar ferramentas que utilizam da tecnologia para ensinar e que talvez em outra

situação não teriam interesse em aprender. Algumas professoras inclusive mencionaram que mantiveram os grupos de *WhatsApp* com pais e que isso tem trazido benefícios para os processos de ensino e aprendizagem. Todavia, é válido expor que uma dessas profissionais relatou que antes da inserção desses instrumentos na educação é preciso “conciliar essa tecnologia com o papel do professor entendeu?! Porque ficou muito evidente que só a tecnologia por si só, ela sozinha não resolve as questões da educação, ela precisa do material humano”, salientando a importância do papel do professor como mediador do ensino.

#### **5.4 A sobrecarga e a precarização do trabalho docente no ensino remoto e suas consequências na saúde mental**

A quarta e última categoria chamada “a sobrecarga e a precarização do trabalho docente no ensino remoto e suas consequências na saúde mental” é resultado das respostas às perguntas de números 14, 15 e 16, nelas, as professoras relataram sobre as difíceis condições de trabalho durante a pandemia. Ter boas condições de trabalho, de acordo com Oliveira (2020), significa ter acesso à recursos que contribuam com o desenvolvimento das atividades laborais, envolvendo aspectos físicos, materiais e ferramentas disponíveis, assim como outros tipos de apoio que se fizerem necessários. Abaixo podemos ver o que as participantes citaram em relação às situações que enfrentaram e que consideram mais críticas durante suas atividades laborais neste período. Observe:

*“[...]eu tinha hora que eu não sabia se eu era a dona de casa se eu era professora, se eu era a mãe, que que eu tinha que fazer ali, se eu poderia dormir ou não porque eu cheguei a receber WhatsApp uma e meia da manhã né, mandando mensagens de pais para mim uma e meia da manhã[...]”.* (P1)

*“Olha, ao mesmo tempo de tá elaborando as atividades eu tive dificuldade em fazer os vídeos, tanto pela timidez quanto pela dificuldade da tecnologia em si, pra você tá repassando aquilo de uma forma bem clara e objetiva para eles entenderem, isso que foi mais difícil nessa fase.”* (P2)

*“[...] essa questão da estrutura, a gente não tinha estrutura, foi tudo muito rápido e a gente teve que aprender a mexer com celular, com computador, gravar vídeo, gravar aula[...]”.* (P3)

*“Principalmente aparelho mesmo, porque eu acho que todos os professores tiveram que trocar de aparelho porque os aparelhos da gente celular não comportavam os aplicativos[...] a gente tinha às vezes que fabricar alguma coisa em casa mesmo para tá mostrando pra ver se chamava mais atenção, então a gente não teve nenhum apoio tecnológico.”* (P4)

*“A primeira é mexer com a máquina né porque eu não tinha jeito, não sabia nada, às vezes sabia alguma coisa de curiosidade. Então o primeiro desafio foi ter que mexer com a tecnologia.”* (P5)

*“Nossa, porque o aparelho era nosso e a gente teve que comprar como é que fala... aquele negócio pra colocar o celular... o pezinho, o suporte né aquilo foi tudo do nosso bolso. [...] Então, foi também a correção das atividades que eles te mandavam diariamente, às vezes de noite, tinha um horário pra mandar por exemplo, quem trabalhasse no período da tarde aí tinha horário de meio-dia e meia às quatro e meia, aí tinha gente que mandava à noite ou de manhã né e a gente tinha que fazer a correção, parar o serviço e fazer a correção. Foi muito mais difícil, a gente trabalhou muito na pandemia, ficamos muito sobrecarregadas.” (P6)*

*“Excesso de trabalho, falta equipamento porque a escola não forneceu equipamento nenhum pra gente em momento algum né, os equipamentos que tinham aqui na escola era um e se a gente quisesse usar... só que ele tava numa situação bem precária então entre vir aqui e adquirir outro eu preferi adquirir, então eu comprei meus equipamentos, eu comprei até tripé porque eu queria mesmo fazer um bom atendimento então a minha maior dificuldade foi essa, falta de equipamento e excesso de trabalho.” (P7)*

*“Foram, foram difíceis, porque aqui pra nós professoras dessa escola não foi oferecido nada de recurso tecnológico pra nos ajudar, a gente teve que literalmente se virar nos 30 com o que a gente tinha em particular, nosso celular, a câmera do nosso celular, uma luz que a gente tinha em casa e ali se virar, aprender, correr atrás. Porque a gente não sabia, então procurar com outros professores que já sabiam montar vídeos, colocar musiquinha, fazer introdução e além de filmar explicações das matérias, então nós tivemos muita dificuldade, muita mesmo.” (P8)*

*“[...] meu celular não é um celular bom [...] eu não tinha tripé, eu não tinha luz, era caixa de sapato que segurava o celular com fitão em cima de livros[...].” (P11)*

O contexto de pandemia transformou o trabalho docente, que rapidamente precisou se adaptar a uma modalidade emergencial de ensino para que a educação fosse garantida. Desta forma, frente às novas demandas, as professoras foram responsáveis por fazerem de suas casas “salas de aulas”, encararam a tecnologia como a única maneira de compartilhar e produzir saberes, e se viram diante de jornadas intensas de trabalho para que seus alunos e familiares fossem atendidos da melhor forma possível.

Sobre a falta de estrutura para o trabalho, essa foi a queixa da maioria das entrevistadas, pois as mudanças imediatas impostas pela pandemia não permitiram que essas profissionais se preparassem e se organizassem de maneira adequada para as atividades remotas. Sobre esse cenário de incertezas, Souza (2021) aponta:

A aula remota é um terreno sobre o qual docentes do ensino fundamental tinham pouco domínio, vendo-se inesperadamente obrigados a repensar seus processos de trabalho por ambiente virtual e por plataformas de videoconferência que, até então, estavam restritas ao ensino superior. (SOUZA *et al.*, 2021, p. 5)

Do ponto de vista do ambiente de trabalho, fazer do próprio ambiente doméstico o local de trabalho, em tempo integral, trouxe consequências pouco exploradas para a saúde dos profissionais da educação que sustentam, por longa data, esse híbrido entre compromissos contratuais e afazeres da vida privada (SOUZA *et al.*, 2021, p. 3).

Essa nova situação, que demandava apoio tecnológico e investimento em formação, tornou-se um transtorno para as professoras que precisaram “se virar nos 30” com o que tinham para fazer o ensino acontecer, mesmo trabalhando em péssimas condições e efetuando gastos que não foram ressarcidos. Os aspectos mencionados nas entrevistas sobre a falta de estrutura e despesas, também são descritos no estudo de Souza *et al.* (2021), revelando que os custos dos materiais de trabalho e da infraestrutura física, como computador, microfone, *internet*, luz elétrica, entre outros, ficaram por conta dos professores, bem como a manutenção desses equipamentos. Esses autores salientam que a reorganização do trabalho docente devido à pandemia intensificou a precarização das condições de trabalho dos professores.

A sobrecarga de trabalho também foi citada pelas professoras, assim como a falta de habilidades para uso de tecnologias aplicadas ao ensino. Essas duas situações possuem relação de causa e consequência, pois, para Oliveira (2020), as dificuldades em lidar com as ferramentas digitais e a falta de formação específica para o uso de tecnologias na educação remota contribuíram para o aumento das horas de trabalho.

É certo que as mudanças ocorreram repentinamente, entretanto, Souza, A. *et al.* (2021) ressaltam que o ensino por meio de tecnologias carece de um olhar mais amplo, a fim de promover formação adequada aos docentes, para que eles possam acompanhar a evolução dessas novas metodologias educacionais.

Até o momento de discussão, ficou evidente, diante das falas, que a falta de estrutura, o excesso de trabalho e as dificuldades para uso de tecnologias revelaram que a docência no ensino remoto foi bastante precária. Mas, por outro lado, mostrou também o engajamento das professoras, que, diante de uma realidade inteiramente nova, se esforçaram para garantir a continuidade do ensino, mesmo sem terem recebido formação específica, suporte material e tecnológico.

Posteriormente, foi questionado se as condições em que as professoras haviam trabalhado no ensino remoto afetaram a saúde mental delas. Além disso, as participantes foram indagadas se em algum momento elas se sentiram esgotadas, perceberam o aumento da irritabilidade, tiveram esquecimentos, estresse, ansiedade, alterações do sono ou outros sintomas de sofrimento ou adoecimento psíquico que poderiam ter sido desencadeados pelo



ERE. Como veremos nas falas a seguir, todas as professoras alegaram que o ERE afetou a saúde mental, principalmente devido à sobrecarga de trabalho.

*“Olha, isso me afetou e ainda está me afetando! Porque eu ainda não consegui regularizar o meu sono né, porque às vezes tinha dia que eu ia dormir 2 horas da manhã e 6 horas eu já estava acordada né, ia fazer, elaborar atividade até 3 horas da manhã... 5 horas, 6 horas, 7 horas já estava acordada de novo na frente do computador né... então assim, isso me afetou demais entendeu?! A gente não tinha horário! Então eram reuniões, muitas reuniões né, um excesso uma carga muito grande de reuniões e ali uma cobrança muito grande pra gente poder dar conta, tinha que dar o resultado né, e as vezes a gente falava assim, é desumano porque como que eu aqui nessa distância vou atender ao anseio daqueles que querem um resultado positivo.” (P1)*

*“Eu tive até síndrome do pânico... eu tive! Eu fiquei muito esgotada porque era assim, eu trabalhava o dia todo planejando as aulas, fazendo os vídeos que tinha que editar né, tinha que editar os vídeos pra poder tá jogando né no WhatsApp ou no Google Meet, então foi muito estressante.” (P2)*

*“Ah eu acho que sim! Acho que todo mundo foi pego muito de surpresa, mexeu sim com o psicológico da gente. Eu senti muito no começo. Eu achei que eu não fosse dar conta, muita pressão, você tem que aprender, você tem que fazer, você tem que dar conta.” (P3)*

*“Eu acho que eu tive alguma coisa mesmo na época do ensino remoto. Porque a gente ficava meio tensa nisso, tipo assim, a gente tinha horário pra postar vídeo, aula, e é pai chamando no WhatsApp fora de horário, que igual você falou que ficou tudo junto né, a casa, o trabalho, virou uma coisa só! Então a gente não tinha essa separação, e fora que a gente ficou muito afetada psicologicamente por conta da pandemia, então eu acho que esse processo eu tive durante o ensino remoto mesmo sabe?! De ficar meio assim, meio baratinada com as ideias [...]” (P4)*

*“Ah sim tive! Ai... chegava na hora de gravar esses vídeos, aí pelo amor de Deus, nossa eu não gostava, eu ficava com falta de paciência e às vezes você começava a gravar chegava alguém falando, aí você fica irritada, e às vezes por que você quer fazer, você quer fazer o melhor e você não consegue sozinha e a gente tinha que se virar sozinha porque você não podia ter contato com ninguém e não tinha estrutura também. Aí não tinha jeito! Você ia pôr o celular pra gravar o celular caía, a gente foi gastando né comprava um negócio pra colocar o celular, comprava uma luz pra iluminar, mas no começo foi muito difícil Aí você já tava com os vídeos acabando de gravar tudo quando vê acontecia alguma coisa, alguém te ligava, acabava a bateria, então isso tudo vai deixando a gente estressada, a gente vai ficando irritada porque as horas trabalhadas eram maiores, às vezes você tentava fazer e não conseguia e tinha que começar tudo de novo porque você tinha cobrança de mandar, você tinha que dar o retorno pra escola.” (P5)*

*“Sim, tive muito cansaço, a mente né, cansaço mental. Nossa, eu chegava no final do dia eu não sabia se eu fazia minhas coisas de casa, se eu fazia a correção das atividades porque os pais ficavam em cima, tinham alguns pais*

*ficavam em cima aí você tinha que corrigir atividade por atividade, ah então eu fiquei muito cansada, estressada também.” (P6)*

*“Sim, sim, eu tive ansiedade, eu tive muito medo né não sabia o que ia acontecer, mas ao mesmo tempo eu não podia transparecer. Eu tive eu consigo mesmo eu senti isso, eu fiquei muito ansiosa, eu fiquei muito desesperada, eu achava que eu não ia dar conta por conta dessa sobrecarga, eu cheguei a ter crise de labirintite por que eu não dormia, porque eu tinha que cumprir o horário online mas eu tinha que atender o tempo todo, ficar por conta 24 horas. E ainda tinha minha vida particular, meu marido, meu filho, minha casa, a minha sorte é que eles foram me ajudando então eu tive um apoio familiar muito bom.” (P7)*

*“Ah eu acho que sim... eu falo por mim mas eu acho que a maioria, nós ficamos muito preocupadas e nós ficamos muito esgotadas de pensar se tá dando certo, se é assim mesmo, se a gente tá tendo retorno certo, porque juntou muito isso da gente não saber no começo como lidar com esses recursos tecnológicos, a gente aprender... então a gente ficou muito cansada e isso em mim me reflete muito na falta de sono, na irritabilidade, porque nós ficamos muito exaustas mentalmente tanto pra correr atrás de conteúdo e ainda saber se o aluno tá aprendendo, se os pais vão dar aquele feedback pra gente, então foi muito desgastante para o professor.” (P8)*

*“E eu acho que o estressante no meu caso foi isso, ficar toda hora por conta, às vezes final de semana... quem não mandou durante a semana... por que teve um dia que uma mãe me enviou 60 e tantas atividades seguidas porque ficou a semana inteira sem me mandar aí manda as atividades, manda foto de livro, às vezes tinha alguma aula de leitura então às vezes final de semana mandava aquilo tudo pra você corrigir. [...] eu não sei até hoje o que que é, mas me saía uns calombos no corpo que coçava muito e o médico supondo que é do sistema nervoso, e aí sim eu falei é do sistema nervoso porque era todos os dias. Acordava com o rosto inchado, boca inchada, desse nervosismo de ter que ficar respondendo, enviar mensagem, responder mensagem, gravar vídeo, deletar vídeo e muitos de nós chegávamos em reuniões online reclamava tô isso, tô sentindo aquilo, aquilo outro, mais assim, partindo da escola não teve orientação nenhuma né do tipo ah eu vou disponibilizar a psicóloga do município pra atender vocês nem que seja online, não teve.” (P9)*

*“Senti muita angústia, me sentia muito sozinha, eu sentia assim que o meu trabalho não tinha tanta assim importância, eu sentia também cansaço mental, pensamento acelerado e muita preocupação.” (P10)*

*“Sim! Cansaço, estresse, esgotamento, medo, pânico porque por eu tenho vergonha de... eu gosto de tirar foto, mas eu não gosto de filmar, eu não gosto de aparecer e eu tinha pânico só de pensar assim que estavam me vendo naquele vídeo. O meu YouTube por exemplo era só pra quem eu punha o link. [...]tenho esquecimento que eu acho que é de cansaço mesmo, os dias que eu tinha que gravar eu já levantava ruim, com medo porque eu tinha que aparecer, aí eu também não gravava de qualquer jeito, então você tem que se arrumar, passar um batom, eu gostava da unha arrumada pra aparecer no vídeo então tudo isso já me estressava, me cansava, o medo por si só já me dava pânico, esquecimento. Eu acho que hoje eu tô com esquecimento eu acho que é por todo o cansaço, enfim, só de pensar assim eu não quero nem desejar que tenha isso de novo porque eu não gostei.” (P11)*

Após os relatos, podemos então inferir que a modalidade de trabalho remoto trouxe muitos desafios que causaram transtornos à saúde mental das professoras. A saúde mental docente não é um tema que emergiu com a pandemia, mas um aspecto que vem sendo alvo de pesquisas nas últimas décadas. Conforme pontua Cruz *et al.*, (2010), as primeiras falas sobre adoecimento docente ocasionadas pelas alterações nas condições de trabalho datam dos anos de 1980 e tiveram início nos países europeus. Diehl e Marin (2016) também mostram que antes da pandemia a saúde mental de professores já era alvo de preocupação devido às mudanças que ocorrem no percurso de trabalho desses profissionais, destacam, ainda, que a classe que atua no ensino fundamental e médio é a mais sujeita a ambientes conflituosos, exigências de trabalho por assumir atividades extraclasse, pressão do tempo e falta de disciplina dos alunos. Nessa perspectiva, Tostes *et al.* (2018) discutem que a exploração do trabalho docente e as condições laborais precárias afetam a saúde mental dos professores, revelando um cenário de adoecimento psíquico crescente nos últimos anos.

Com a implantação do ERE, houve modificações repentinas na prática docente, que resultaram no excesso de trabalho, denominado por Zaidan e Galvão (2020) como “superexploração da força de trabalho”, fato que já existia antes, mas acentuou-se no ensino remoto. As autoras explicitam que a exploração do trabalho docente, tanto na rede pública quanto privada, remete ao descaso com o fato de que muitos professores não sabiam utilizar ferramentas tecnológicas aplicadas ao ensino remoto e nem preparar videoaulas, sendo que estes foram alguns dos requisitos imprescindíveis para o ERE.

Nos discursos das entrevistadas, percebemos que a intensificação e a precarização do trabalho docente, durante o ERE, causaram impactos significativos à saúde mental, gerando sofrimento e/ou adoecimento psíquico em todas as profissionais frente às instabilidades do contexto de pandemia, que impôs multitarefas a serem desempenhadas. Sobre o excesso de trabalho, estudos como os de Souza *et al.* (2021), Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), Souza, A. *et al.* (2021) também confirmam tal situação ao destacarem que:

Para dar conta de todas as tarefas, é necessário realizar atividades fora da jornada formal de trabalho, como gravar aulas, disponibilizá-las em plataformas digitais e atender aluno(a)s por aplicativos como o *WhatsApp*, muitas vezes, em grupos criados pela própria coordenação escolar (SOUZA *et al.*, 2021, p. 6).

O trabalho vai além da carga horária contratada e o professor encontra-se disponível nos três turnos para responder às perguntas e tirar dúvidas por *WhatsApp*. Além disso, há a necessidade de planejar as atividades, enviar, seja em formato digital ou físico, e, ainda, ter tempo para receber e corrigir as

atividades realizadas pelos alunos (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 13).

[...] a forma eletrônica (que faz uso mídias sociais) entre outras tecnologias, fez com que todos os professores que atuam na educação vivenciassem uma sobrecarga e acúmulo de trabalho, além do tempo para o preparo das aulas sem recursos tecnológicos e pedagógicos para as atividades docentes (SOUZA, A. *et al.*, 2021, p. 10).

Os relatos mostraram que as queixas das professoras se referem a alterações do sono, síndrome do pânico, esgotamento, cansaço mental, ansiedade, irritabilidade, sintomas psicossomáticos, angústia e esquecimentos. Apesar desses aspectos terem sido relacionados ao excesso de trabalho no ERE, algumas participantes do estudo também mencionaram o estresse de terem que aprender sozinhas a utilizar os recursos tecnológicos para fins educacionais. É sabido que o ERE afetou de maneira negativa a saúde mental docente, uma vez que “a docência nos tempos de pandemia é uma docência exausta, ansiosa e preocupada.” (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 17).

Souza *et al.* (2021) mencionam que a sala de aula, que antes permitia a aproximação entre professor e aluno, foi substituída pelos encontros virtuais para atender ao ensino remoto, sendo esta modalidade limitada e isolada, e, por isso, pode gerar nos professores tristeza, insatisfação e ansiedade. Para esses autores, as antigas e as novas configurações do trabalho docente apontam para a precarização, por meio da intensificação da jornada e da sobrecarga de trabalho, por falta de suporte da gestão escolar, quando professores são desrespeitados, e pela culpabilização dos docentes pelo fracasso dos alunos, fatores que reforçam que o ensino remoto foi responsável por agravar ainda mais esses incidentes.

Por fim, houve interesse em saber se a escola desenvolveu, durante o ERE, alguma estratégia de apoio em relação à saúde mental dos professores ou cedeu espaço para discussões coletivas acerca dessa temática. Além disso, indagou se as profissionais consideraram relevante abordar o sofrimento/adoecimento psíquico docente em reuniões. As falas indicaram que a escola não ofereceu apoio emocional aos professores durante a pandemia e nem após o retorno das aulas presenciais, e que este suporte seria essencial devido às condições em que o trabalho docente ocorreu no período remoto.

Sobre isso, as respondentes explicitam que “ser professor é uma profissão desgastante que exige muito do seu psíquico, do seu equilíbrio emocional” e que “o estresse é uma coisa que não vem do dia para o outro”, sendo o acúmulo de tarefas somado à responsabilidade frente a uma turma e aos seus responsáveis, situações que causam impactos negativos na saúde mental dessa classe. Os relatos também mostram que algumas professoras consideraram importante

ações preventivas a fim de minimizar os riscos de adoecimento psíquico causados pelo estresse da profissão, e que essas profissionais criaram, durante o ERE, entre si uma rede de apoio, onde desabafavam umas com as outras para unirem forças e continuarem trabalhando diante de tantos desafios no campo educacional.

A respeito do retorno das aulas, houve um discurso que apontou para a necessidade de a escola ter desenvolvido um “projeto de acolhida, tanto para os professores como para os alunos” e que as crianças com dificuldades deveriam ter recebido apoio, por exemplo, aulas no contraturno, assim como atendimento psicológico, atendimento às famílias e um espaço para ouvir o professor sobre seus sentimentos e vivências de uma época tão difícil que foi a pandemia. Além disso, alegou-se que o retorno não foi planejado e que isso deveria ter sido organizado no sentido de pensar “como nós vamos receber os alunos? Que situações eles virão mentalmente, socialmente? Como eles vão frequentar a escola? E nós professores que ficamos esse tempo todo em casa?”.

Dando continuidade, as professoras foram questionadas se consideravam importante discutir sobre saúde mental docente em reuniões e o porquê. Em resposta, explicitou-se que “tem que ter um olhar para esse profissional porque você precisa em um dado momento da profissão fazer com que esse profissional, volte para si, cuidar dele, mostrar que você tem uma empatia, que você tá sabendo o que ele tá sentindo, o que ele tá passando né, e isso já vai ser uma ajuda” e que “a saúde mental... a mente é tudo! Se você está bem com a sua mente, você vai cuidar do seu corpo, você vai cuidar da sua interação com o grupo, você vai ter saúde, vai ter disposição, vai ter ânimo, autoestima é tudo!”.

Frente ao exposto, considera-se que este capítulo, que teve por objetivo apresentar os resultados e discussão, a essência de uma pesquisa, pois é nele que o pesquisador se propõe a interpretar, discutir, apresentar, dar sentido e significado aos resultados obtidos por meio da coleta de dados, fazendo comparações com outros achados, de modo a contribuir com a literatura e com o desenvolvimento de estudos associados. A essência de uma pesquisa se dá na forma que cada pesquisador tem de interpretar e discutir certo material, sendo uma prática muito singular, visto que cada pessoa tem concepções distintas sobre as coisas e, por isso, as compreende conforme suas visões e perspectivas.

Buscou-se, portanto, interpretar e retratar os resultados das 4 categorias elaboradas a partir da Análise de Conteúdo. Diante de tudo que foi exposto, vemos que o ensino remoto emergencial foi implantado na escola investigada durante a pandemia da Covid-19 devido às recomendações sanitárias de distanciamento social, em vista disso, seu objetivo foi reduzir as

taxas de transmissão da doença e garantir a continuidade da educação no município. Por conseguinte, o trabalho docente precisou assumir outras configurações para atender à nova modalidade de ensino que utilizou a tecnologia como veículo de comunicação e trouxe junto com ela desafios, medos e incertezas, principalmente para as profissionais que atuam nessa instituição, que carece, como muitas as instituições públicas de ensino, de infraestrutura tecnológica.

O trabalho docente que antes acontecia no ambiente escolar permeado pela coletividade e pela interação física entre professor e aluno, foi rapidamente substituído pelas telas dos computadores, celulares e *tablets*, fato que descaracterizou as práticas pedagógicas, visto que as professoras da educação básica não se encontravam capacitadas para o ensino *online*. Esse contexto tornou a docência uma ação isolada e solitária, que foi mesclada com a rotina pessoal, acarretando sobrecarga e, conseqüentemente, causando sofrimento mental nessa classe.

Destaca-se, que transformar as casas em salas de aulas, desenvolver atividades de trabalho e utilizar a tecnologia para ensinar, ficou à cargo das professoras, que, em um curto espaço de tempo, precisaram efetuar compras de equipamentos e aprender a usar as mídias digitais sem apoio e suporte material/tecnológico algum.

Em síntese, os resultados apontaram que o ensino remoto afetou na escola investigada, as aprendizagens dos alunos, o contato físico e o acesso às tecnologias por parte de muitos estudantes. As avaliações da aprendizagem na perspectiva formativa, antes empregadas pelas professoras, cedeu lugar a um processo frágil e incerto, visto que a finalidade dessa concepção de avaliação é acompanhar o aluno em seu desenvolvimento diário, e frente ao ensino remoto essa prática se tornou inviável.

Desta forma, a estratégia foi avaliar por meio de atividades impressas e aplicativos, pois era necessário ter um panorama, mesmo que inconsistente, das aprendizagens dos educandos. Para dar conta de tudo, as professoras se viram imersas em longas jornadas de trabalho que ocorreram sob condições precárias, fato que sempre existiu, mas foi acentuado pelo ensino remoto. Por fim, além da precarização, vimos que a sobrecarga laboral ocasionada pelo ERE foi também causa de sofrimento mental entre as professoras entrevistadas, sendo que a relação saúde mental e trabalho docente também não é um aspecto inédito, mas se mostrou ainda mais preocupante durante o período de pandemia.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

Juntamente com o ensino remoto, vieram muitos desafios para o campo educacional e, principalmente, para os professores que precisaram adaptar suas práticas aos recursos tecnológicos, uma vez que o ensino em sua grande maioria aconteceu no formato *online*. Além de estruturar aulas remotas, os professores também precisaram avaliar as aprendizagens à distância, pois a avaliação é uma ferramenta indispensável no processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, a conjuntura de incertezas e instabilidades geradas pelo ensino remoto fez com que professores vivenciassem situações difíceis que se tornaram gatilhos para sofrimento e adoecimento mental.

À vista de todas as implicações causadas pelo ensino remoto, esta pesquisa teve por objetivo geral compreender quais foram os desafios de avaliar a aprendizagem vividos pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, durante o período de ERE, em uma escola municipal localizada no Sul de Minas Gerais, bem como investigar as implicações das atividades remotas na saúde mental desses profissionais.

Logo, para o desenvolvimento deste estudo, o primeiro passo foi buscar por outros achados que abordaram a temática da avaliação da aprendizagem no período de ERE, a fim de conhecer outros trabalhos, seus objetivos e como este assunto vinha sendo explorado. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com recorte nos anos de 2020 e 2021, que usou o *Google Acadêmico* como base de dados por meio dos descritores de busca “avaliação da aprendizagem”, “ensino fundamental”, “ensino remoto emergencial”, “pandemia”, “avaliação

de aprendizagem no período de pandemia” e “procedimentos avaliativos em meio a pandemia”, que resultaram em 173 estudos, contudo, apenas 8 foram selecionados, por conterem informações acerca do tema levantado que se associavam com os interesses da presente pesquisa. Dos 8 trabalhos selecionados, foram extraídos os conceitos de avaliação da aprendizagem sob a ótica dos autores, os instrumentos e procedimentos avaliativos usados no ERE, os desafios de avaliar a aprendizagem no ensino remoto, e os impactos da pandemia na prática e na saúde mental docente. O levantamento bibliográfico permitiu compreender como estudos semelhantes atuais haviam sido conduzidos, bem como verificar os resultados registrados por outros pesquisadores. Logo, a partir da revisão, foi possível traçar um panorama da avaliação no ensino remoto dando origem ao capítulo 1, intitulado “A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PERÍODO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL”.

O segundo passo foi a elaboração de um referencial teórico que é um dos aspectos mais importantes e indispensáveis para o processo de construção do pensamento científico, e se configura na busca por trabalhos de autores de referência que se dispuseram a problematizar o tema que está sendo investigado, abrindo, assim, caminhos que possibilitaram alcançar a resposta da questão problema desta pesquisa. Posto isto, alguns tópicos relacionados aos objetivos deste estudo foram discutidos, como o percurso histórico dos exames escolares até a avaliação da aprendizagem, a dimensão conceitual da avaliação e suas finalidades, incluindo aspectos contemporâneos, como o contexto educacional no Brasil frente a pandemia da Covid-19 com ênfase nos impactos do ERE nas avaliações da aprendizagem e na saúde mental docente. Deste modo, o referencial possibilitou verificar o estado do problema investigado na visão teórica de pesquisas já desenvolvidas e o recente cenário da educação em tempos pandêmicos, o que deu origem ao capítulo 2, denominado “ENSINO REMOTO, AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SAÚDE MENTAL DOCENTE: IMPLICAÇÕES DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA”.

A respeito do desenvolvimento do método de pesquisa, esta é uma etapa fundamental para um estudo científico, pois é por meio dela que se torna possível traçar e estruturar os caminhos a serem percorridos pelo pesquisador para que os objetivos propostos sejam alcançados com êxito. Nesta pesquisa, foi empregada a metodologia qualitativa por meio de um estudo de caso, onde questionários e entrevistas semiestruturadas foram selecionados como instrumentos de coleta de dados. O capítulo, intitulado “METODOLOGIA DE PESQUISA”, apresenta itens que discorrem acerca do delineamento da pesquisa, dos procedimentos éticos,



dos procedimentos e instrumentos de coletas de dados, do processo de tratamento dos dados, sendo a Análise de Conteúdo a técnica definida para tratar as informações e, por fim, a caracterização do campo de estudo e das participantes. Ainda nesta fase, construiu-se categorias que foram discutidas no capítulo de resultados e discussão, sendo elas: a avaliação formativa como instrumento da prática docente e a tecnologia como recurso para avaliar a aprendizagem no ERE; o distanciamento social como desafio para avaliar a aprendizagem; os impactos do ensino remoto nas aprendizagens e o uso da tecnologia como ferramenta necessária para um novo educar após a pandemia; a sobrecarga e a precarização do trabalho docente no ensino remoto e suas consequências na saúde mental.

Finalmente, chegamos ao capítulo “RESULTADOS E DISCUSSÃO: O QUE OS DADOS REVELARAM SOBRE OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO NO ERE E OS IMPACTOS DESSE PERÍODO NA SAÚDE MENTAL DOCENTE”, que teceu comentários sobre os dados coletados e tratados, resultantes das categorias supracitadas, interpretando-os e relacionando-os com demais estudos semelhantes, atribuindo sentido e significado a esses achados possibilitando que chegássemos a uma conclusão. O capítulo de resultados e discussão é de extrema relevância, porque, além de analisar criticamente os dados obtidos, é nessa seção que respondemos à questão problema desta pesquisa que indagava “quais foram os desafios de avaliar a aprendizagem dos estudantes no período de ERE enfrentados pelos professores do ensino fundamental de uma escola municipal do Sul de Minas Gerais, e como este período afetou a saúde mental dessa classe?”.

Conclui-se, portanto, a partir do problema de pesquisa e do objetivo geral, que a maior dificuldade para avaliar as aprendizagens dos alunos nas concepções das professoras entrevistadas foi devido ao distanciamento social, medida de segurança imposta pela pandemia para conter o avanço do coronavírus, que fez com que as aulas fossem rapidamente substituídas pelo formato *online*, o mais utilizado no período de ERE. Em função do distanciamento, as professoras relataram problemas como a falta do retorno das atividades, a incerteza de quem resolvia as questões avaliativas e a ausência de contato físico com as crianças, situações que se tornaram prejudiciais para os processos de avaliações. Logo, percebe-se que o impedimento do contato físico ocasionado pelo contexto de pandemia fez com que a educação presencial fosse substituída pelas aulas remotas, que usaram as mídias digitais para que o ensino não fosse interrompido, tornando desafiador avaliar as aprendizagens sem a interação entre professoras e alunos.

No que se refere às implicações do ERE na saúde mental docente, vimos que as atividades remotas afetaram muito a saúde emocional das professoras, principalmente devido à sobrecarga e a precarização do trabalho durante o período de pandemia, causando impactos significativos que geraram sofrimento e/ou adoecimento psíquico em todas as profissionais frente às instabilidades desse contexto que impôs multitarefas a serem desempenhadas. Os resultados mostraram que o trabalho remoto trouxe prejuízos no que se refere a alterações do sono, síndrome do pânico, esgotamento, cansaço mental, ansiedade, irritabilidade, sintomas psicossomáticos, angústia e esquecimentos, além do estresse de terem que aprender a usar a tecnologia aplicada ao ensino sem nenhum suporte.

As constatações finais apresentadas neste trabalho, no que diz respeito tanto aos desafios de avaliar as aprendizagens no ERE quanto aos impactos do trabalho desse período na saúde mental docente, se aproximam de dados de outras pesquisas expostas ao longo deste estudo, pesquisas que ocorreram em estados variados do Brasil. Esse fator convergente, permite confirmar que as atividades remotas afetaram da mesma forma, ou de forma muito semelhante, diversas instituições, em diferentes partes do país, no que diz respeito aos processos de avaliação e à saúde psíquica dos professores.

De modo específico, a crise sanitária causada pela covid-19 trouxe vários desafios para a educação na escola investigada, contudo, as falas das participantes revelaram que o uso da tecnologia abriu portas para novas possibilidades na educação nesse momento de pós pandemia. Vale ressaltar, também, que mesmo frente a uma situação desconhecida e repentina, a escola rapidamente se empenhou para implantar as atividades letivas no formato remoto logo no início da manifestação da doença, o que garantiu que os alunos não ficassem sem acesso ao ensino.

Esta pesquisa mostrou que a avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental deve ocorrer no contexto da sala de aula, permeada pela interação física entre professores e alunos, por meio de um processo diário que coloca o educando como participante ativo de suas aprendizagens. Somente assim, a avaliação irá contribuir com o desenvolvimento de potencialidades que farão desses estudantes cidadãos críticos e conscientes dos seus direitos, compreendendo, assim, a função social que a escola ocupa na vida de todos.

Sobre a saúde mental docente, dados de outros estudos mostraram que mesmo antes da pandemia o trabalho do professor muitas vezes ocorria sob condições difíceis que desencadeavam sofrimento nessa classe. Mas, nesta pesquisa, ficou evidente que o ensino remoto intensificou a precarização e impôs longas horas de dedicação às atividades escolares, o que acabou gerando sentimentos e sintomas negativos que afetaram a saúde emocional das

respondentes. Percebeu-se, através dos relatos das professoras, a necessidade de um espaço de escuta e de fala para que essas profissionais possam compartilhar as experiências e desafios vivenciados durante o período de ensino remoto.

Sendo assim, espera-se que essa pesquisa possa contribuir com a literatura, fomentando discussões e impulsionando novas investigações no campo da avaliação e da saúde mental docente durante o período de pandemia, pois os estudos ainda são incipientes por se tratar de um assunto recente.

Pretende-se, ainda, colaborar com a instituição onde a pesquisa se desenvolveu, por meio de um produto educacional que foi elaborado a partir dos resultados obtidos neste estudo (APÊNDICE A). O produto educacional é um requisito dos programas de mestrados profissionais decorrente do trabalho científico que se apresenta na forma de uma proposta didática aplicável com a finalidade de auxiliar na resolução de uma situação específica, reorientando práticas docentes para melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

Deste modo, propôs-se um curso de formação continuada para os professores, que abordará temáticas sobre a educação no contexto de pandemia, a avaliação da aprendizagem e seus desafios frente o ERE, a tecnologia como recurso complementar aos processos de ensino e aprendizagem e os impactos das atividades remotas na saúde mental docente. Pretende-se com esta intervenção promover a qualificação contínua do trabalho docente, por meio da apropriação de novos saberes que despertem reflexões críticas sobre as práticas utilizadas, bem como orientar os professores sobre a importância do cuidado com a saúde mental, os fatores de proteção e de riscos relacionados ao sofrimento e ao adoecimento psíquico que podem ser desencadeados pelo exercício da docência. O produto educacional é uma maneira de dar retorno à comunidade escolar, levando o conhecimento científico para promover transformações nas práticas profissionais e construir uma educação de qualidade.

Por fim, vimos que o ensino remoto emergencial foi uma estratégia que possibilitou a continuidade da educação, mas ficou claro que o formato *online*, que fez uso na maioria das vezes de recursos digitais, reforçou as desigualdades sociais e educacionais, causando prejuízos nas aprendizagens dos alunos. Além disso, modificou repentinamente as práticas pedagógicas, impondo desafios que refletiram na saúde mental das professoras. Logo, essa modalidade de ensino foi relevante temporariamente para suprir uma necessidade emergencial, porém, a escola investigada ainda não está preparada para o ensino digital, tanto em relação à falta de formação docente quanto em relação à ausência de recursos tecnológicos.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 19, p. 487-507, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/GVKXmvt8nrpmCkGk7dGH5Rv/>> Acesso em: 06 abr. 2023.
- ALVES, José Matias; CABRAL, Ilídia. **Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção**. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia. 2020. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/334564624.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2023.
- ANDRADE, Natália Avilla. Como avaliar os alunos do ensino fundamental durante o período de ensino remoto. **EDUCAR E EVOLUIR**, São Paulo, v.1, n.3, p. 7-12, 2021. Disponível em: <<http://www.novageracaoeducacional.com.br/wp/wp-content/uploads/2021/01/Educar-e-Evoluir-numero-3.pdf#page=7>>. Acesso em: 06 abr. 2023.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/311361132\\_O\\_QUE\\_E\\_UM\\_ESTUDO\\_DE\\_CASO\\_QUALITATIVO\\_EM\\_EDUCACAO](https://www.researchgate.net/publication/311361132_O_QUE_E_UM_ESTUDO_DE_CASO_QUALITATIVO_EM_EDUCACAO)>. Acesso em: 06 abr. 2023.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ARAÚJO, Adriana Castro. Potencialidades da avaliação Formativa e Somativa. **Revista Eletrônica Acta Sapientia**, v. 5, n. 1, p. 15-15, 2018. Disponível em: <<https://shp.icu/J8WZ>>. Acesso em: 06 abr. 2023.
- AVELINO, Wagner Feitosa; MENDES, Jessica Guimarães. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020. Disponível em: <<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/137>>. Acesso em: 06 abr. 2023.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>>. Acesso em: 06 abr. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASSANI, Patrícia Brandalise Scherer; BEHAR, Patricia Alejandra. Análise das interações em ambientes virtuais de aprendizagem: uma possibilidade para avaliação da aprendizagem em EAD. **RENOTE: revista novas tecnologias na educação** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS, 2006. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14044/0>>. Acesso em: 06 abr. 2023.
- BATISTA, Daiane Martins; BOTH, Ivo José; DA SILVA FRAJUCA, Mariana Gonçalves. Avaliação: processo mediador de aprendizagem. **REVISTA INTERSABERES**, v. 16, n. 39, p. 1245-1259, 2021. Disponível em: <<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2153>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

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

BOGGINO, Norberto. A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. **Revista de Ciências da Educação**, Universidade Nacional de Rosario, Argentina, n. 9, p. 79-86, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/150>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

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

BOTH, Ivo José. Ensinar e avaliar são de domínio público: resta saber se ensinar avaliando e avaliar ensinando também o são. **Revista HISTEDBR [online]**, Campinas, n. 18, p. 54-64, 2005. Disponível em: <[https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4802/art06\\_18.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4802/art06_18.pdf)>. Acesso em: 06 abr. 2023.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP N.º 5, de 28 de abril de 2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 06 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 11/2020.** Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. 2020b. Disponível em: <<https://shp.icu/dnmI>>. Acesso em: 06 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar. 2020c. Seção 01, p. 39.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória nº 934**, de 1º de abril 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF, 1 abr. 2020d.

BRASIL. Congresso Nacional. Ato do Presidente da Mesa do Congresso Nacional N° 42, de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 maio 2020. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2020e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<https://shp.icu/0aBb>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto n° 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm)>. Acesso em: 06 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). **Resolução n° 466, de 2012**. Brasília: MS, 2012. Disponível em: <<https://shp.icu/pM5A>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria da Educação Fundamental: Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **LEI N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 06 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-84, out./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tce/a/9VBbHT3qxByvFctbZDZHgNP/>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, [online], São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://shp.icu/BtXE>>. Acesso em 06 abr. 2023.

COQUEIRO, Naiara Porto da Silva; SOUSA, Erivan Coqueiro. A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da Covid 19. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 7, p. 66061-66075, 2021. Disponível em: <>. Acesso em: 06 abr. 2023.

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

CORREA, Sandra Milena Moreno. A inovação educacional na época do Coronavírus. **Salutem Scientia Spiritus** [online], v. 6, n. 1, 2020.

CORREIA, M. C. B. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**, Lisboa, v. 13, n. 2, p. 01-07, 2009. Disponível em:

<<https://www.proquest.com/openview/f14541861a2cca1c427af43686a75e0d/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=2030184>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

COSTA, Vânia Medianeira Flores *et al.* Educação a Distância x Educação Presencial: como os alunos percebem as diferentes características. *In: Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância (ESUD)*. Ago., 2014. p. 2088-2102. Disponível em <<https://shp.icu/rsk1>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

CRUZ, Roberto Moraes *et al.* Saúde docente, condições e carga de trabalho. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, n. 4, jun./jul., 2010. Disponível em: <<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1024>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

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

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

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marinalva Rossi. **Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac, 2017.

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos interdisciplinares em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-64072016000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000200005)>. Acesso em: 06 abr. 2023.

ENGUE, Maíra Aparecida Souza; FREITAS, Edilene Aparecida Simão. A avaliação da aprendizagem durante a pandemia de COVID-19. **Revista Científico Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT**, Itapeva, n. 2. novembro, 2020. ISSN. 1806-6933. Disponível em: <[http://fait.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/DafCwfpM03muEzn\\_2020-12-11-19-51-32.pdf](http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/DafCwfpM03muEzn_2020-12-11-19-51-32.pdf)>. Acesso em: 06 abr. 2023.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Escola, currículo e avaliação**. v. 5. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

FERNANDES, Domingos. **Avaliação Formativa**. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. 2020. Disponível em: <[https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha1\\_Avaliac%CC%A7a%CC%83o\\_Formativa.pdf](https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha1_Avaliac%CC%A7a%CC%83o_Formativa.pdf)>. Acesso em: 06 abr. 2022.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5495>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

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

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

FRANCELIN, Marivalde Moacir. **Fichamento como método de documentação e estudo. Tópicos para o ensino de biblioteconomia**: volume I. Tradução. São Paulo: ECA-USP, 2016. p. 190. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002749741.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. 79p.

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. *In*: Impacto, M H. S. (Org.). Introdução à psicologia escolar. 2. ed. São Paulo: TA Queiroz Editor; 1986. p. 54 -70.

FREITAS, Luiz Carlos *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Belo Horizonte: Editora Vozes Limitada, 2017.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Informe n. 1: Educação escolar em tempos de pandemia. São Paulo: FCC; Unesco, 2020. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>> Acesso em: 04 abr. 2022.

FUNDAÇÃO LEMAN. **Pesquisa DataFolha aponta legados da pandemia para a educação**. 2020. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/releases/pesquisa-datafolha-aponta-legados-da-pandemia-para-educacao>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

FUNDAÇÃO LEMAN. **Janeiro Branco**: como proteger a saúde mental de professores? 2022. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/noticias/janeiro-branco-como-protoger-a-saude-mental-dos-professores>>. Acesso em: 1 abr. 2022.

GARCIA, Joe; GARCIA, Nicolas Fish. Impactos da pandemia de COVID-19 nas práticas de avaliação da aprendizagem na graduação. **EccoS–Revista Científica**, n. 55, p. 18870, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/18870/0>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arlinda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, 35(2), p. 57-63, 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/>>. Acesso em: 06 abr. 2023.



GOLDIM, José Roberto *et al.* O processo de consentimento livre e esclarecido em pesquisa: uma nova abordagem. **Revista da Associação Médica Brasileira**, Porto Alegre, v. 49, n. 4, p. 372-374, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ramb/a/bMN7wrgRNKjkhGPhxmXJgzc/>>. Acesso em 06 abr. 2023.

GONÇALVES, Andréa. **Os desafios da avaliação da aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2010%20ANDREIA%20GONCALVES.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

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

HODGES, Charles *et al.* As diferenças entre o aprendizado *online* e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, v. 2, 2020. Disponível em: <<https://www.escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

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

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. In: HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento**. 45. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

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

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre. 1991.

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

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação à Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e521974299-e521974299, 2020.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. Avaliação da aprendizagem como construção do saber. **Anais V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária em América del Sul**. 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96974>>. Acesso em: 04 abr. 2023.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; KAGER, Samantha. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 109-134, jan./mar. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/yrYrP46SQ7g9gqn93qTfcCp/>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

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

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

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10 n. esp., p. 37-45, Florianópolis, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez editora, 2014. 272 p.

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

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, ano 3, n. 12, p.1-7, fev., 2000. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>>. Acesso em: 06 de abr. 2023.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed - Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

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

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos – NEMO**, Maringá, v.4, n. 2, p.

149- 171, 2012. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/114753>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

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

MARTINS, João Carlos. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. **Série Idéias**, v. 28, p. 111-122, 1997. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea\\_a.php?t=002](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=002)>. Acesso em: 06 abr. 2023.

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

MENEGHEL, Stela Maria; KREISCH, Cristiane. Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades. *In: Anais do IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, Curitiba, out. 2009. Disponível em: <<https://www.cursosavante.com.br/cursos/curso40/conteudo8233.pdf> >. Acesso em: 06 abr. 2023.

MILL, Daniel. **Docência virtual: uma visão crítica**. São Paulo: Papirus Editora, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Belo Horizonte: Editora Vozes Limitada, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. Campinas: EPU, 1986.

MONTEIRO, Márcio de Oliveira. Avaliação em tempos de pandemia: uma abordagem holística do processo. **Revista Transformar**, Itaperuna, v. 14, Edição Especial “Covid-19: pesquisa, diálogos transdisciplinares e perspectivas”, p. 6-27, maio/ago. 2020. Disponível em: <<http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/369>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação à distância: uma visão integrada**. Tradução por Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

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

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

MOURA, Juliana da Silva *et al.* A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. **Revista Profissão Docente**, v. 19, n. 40, p. 01-17, 2019. Disponível

em: <<https://revistasdigitais.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1242>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

MUGNAINI, Rogério; STREHL, Letícia. Recuperação e impacto da produção científica na era google: uma análise comparativa entre o Google Acadêmico e a Web of Science. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, n. Especial, p. 92-105, 1º sem. 2008. Disponível em: <<https://shp.icu/4zp3>>. Acesso em 06 abr. 2023.

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

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. *Revista USP – Dossiê Ensino Público*, n. 127, p. 27-40, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

OLIVEIRA, Eliana *et al.* Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação1. *Revista diálogo educacional*, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 1-17, maio/ago. 2003. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118067002.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

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

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz; RAMALHO, Mara Lúcia; QUEIROZ, Virgínia Coeli Bueno de. Trabalho docente: o desafio de reinventar a avaliação em tempos de pandemia. *Revista LABOR*, Fortaleza (CE), v. 1, n. 23, p. 113-130, jan./jun. 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/53149>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

PEREIRA, Ana Altina Cambuí; SILVA, Maria de Lourdes O. Reis. O trabalho de conclusão de curso: Constructo epistemológico no currículo formação, valor e importância. *In: Anais do III Encontros Inter-Regionais sobre Formação Docente para/na Educação Superior*, Bahia, 2011. Disponível em: <[http://fedat hi.multimeios.ufc.br/rides/phocadownload/artigos\\_iiienforsup\\_adicionais.pdf](http://fedat hi.multimeios.ufc.br/rides/phocadownload/artigos_iiienforsup_adicionais.pdf)>. Acesso em: 06 abr. 2022.

PERES, Rodrigo Sanches; SANTOS, Manoel Antônio dos. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. *Interações*, São Paulo, v. 10, n. 20, 109-126, 2005. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-29072005000200008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072005000200008)>. Acesso em: 06 abr. 2023.

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

PINTO, Victoria Beatriz Costa. **Práticas avaliativas do 1º ano do ensino fundamental da escola de educação básica da UFPB no ensino remoto**. 2021. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2021.

Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21911>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina; BELLO, Suzelei Faria; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 2, 53-66, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.brapci.inf.br/index.php/res/v/40127>>. Acesso em 06 abr. 2023.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicologia escolar e educacional**, v. 9, p. 303-312, 2005.

Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/yLDq54PMBGp7WSM3TqyrDQz/>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

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

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

REINHOLD, Helga Hinkenickel. **O sentido da vida: prevenção de stress e burnout do professor**. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia como Profissão e Ciência) – PUC – Campinas, São Paulo, 2004. Disponível em: <<https://shp.icu/O80V>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

REIS, Eduardo J F Borges dos *et al.* Docência e exaustão emocional. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 229-253, 2006. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/es/a/sbzFLvJbZLg69wmdVx7Ppkm/>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

RODRIGUES, Elisa. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes [online]**, jun, 2020. Disponível em:

<<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/ensino-remoto-na-educacao-superior/>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

ROTHEN, José Carlos; BORGES, Regilson Maciel. Avaliação do processo de ensino e aprendizagem remota em tempos de isolamento social. *In: Processos e Práticas de Ensino no IFTM*. Uberaba: IFTM, 2021.

SALAS, Paula. *Ansiedade, medo e exaustão: como a quarentena está abalando a saúde mental dos educadores*. **Nova Escola**, 2020. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/19401/ansiedade-medo-e-exaustao-como-a-quarentena-esta-abalando-a-saude-mental-dos-educadores>>. Acesso em: 04 ago. 2022.

SANTOS, Aleide Macedo da Cruz. Atividades escolares: instrumentos/procedimentos avaliativos em meio a pandemia do Covid-19. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura

em Pedagogia). Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32693>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

SANTOS, Monalize Rigon; VARELA, Simone. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**, ano 1, n. 1, p.1-15, ago./dez. 2007. Disponível em <[https://web.unifil.br/docs/revista\\_eletronica/educacao/Artigo\\_04.pdf](https://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf)>. Acesso em: 06 abr. 2023.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-24. 2020. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/218250>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

SAUL, Ana Maria. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 25, nov. 2008, p. 17-24, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Disponível em: <<https://shp.icu/Darv>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

SILVA, Josefa Natali; SILVA, Josefa Silvana da; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. A avaliação da aprendizagem: concepções de professores do ensino fundamental nos anos iniciais do município de Passira-PE. **Anais VII Conedu**, Congresso Nacional de Educação [online], nov., 2020. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/67510>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

SILVA, Paula Eduarda Nunes da; VARJAL, Elizabeth. A Avaliação Da Aprendizagem Em Tempos De Pandemia. Dificuldades Enfrentadas Por Professores De Escolas De Referência Em Ensino Médio Do Recife. *In: Anais do VIII Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco*, 2022. Pernambuco. Editora Realize. 1418 – 1438 p. Disponível em: <[https://editorarealize.com.br/editora/anais/epepe/2021/TRABALHO\\_EV167\\_MD1\\_SA104\\_ID716\\_22092021191937.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/epepe/2021/TRABALHO_EV167_MD1_SA104_ID716_22092021191937.pdf)>. Acesso em: 06 abr. 2023.

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

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

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

SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Marcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 1105-1121, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/bTWb5wmPrcTwq49rTRNKfPM/>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

SOUZA, Katia Reis de *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação & Saúde**, v. 19, p. 1-14, Rio de Janeiro. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/RrndqvwL8b6YSrx6rT5PyFw/>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

TOSTES, Maiza Vaz *et al.* Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde em Debate**, v. 42, p. 87-99, jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.org/article/sdeb/2018.v42n116/87-99/>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007. Disponível em: <<https://shp.icu/kLC2>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

VIDAL, Elisabete. **Ensino à Distância vs Ensino Tradicional**. 2002. Monografia. Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2002. 76f. Disponível em: <<https://vdocuments.pub/ensino-distncia-vs-ensino-para-um-conceito-que-apareceu-muitos-anos-depois-o.html?page=1>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

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

XAVIER, Amanda Rezende Costa *et al.* A avaliação no ensino remoto emergencial. **UNIFAL-MG: Prograd**, 2020. 13 p. Disponível em: <<https://shp.icu/KQOp>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

ZAIDAN, Junia de Mattos; GALVÃO, Ana Carolina. COVID-19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. *In*: AUGUSTO, Cristiane Brandão; SANTOS, Rogério Dultra dos (orgs.). **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, 2020. 261-278 p. Disponível em: <<http://www.defesaclasetrabalhadora.com.br/wp-content/uploads/2020/05/Pandemias-e-pandem%C3%B4nio-no-Brasil.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2023.



**APÊNDICE A**

**DANIELLA GUALBERTO NEVES**

**CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

**UM OLHAR ACERCA DO PROCESSO AVALIATIVO E DA SAÚDE MENTAL  
DOCENTE APÓS O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: REFLEXÕES, DESAFIOS E  
NOVAS POSSIBILIDADES PARA TRANSFORMAR A EDUCAÇÃO**

**LAVRAS – MG**

**2023**



**DANIELLA GUALBERTO NEVES**

**CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

**UM OLHAR ACERCA DO PROCESSO AVALIATIVO E DA SAÚDE MENTAL  
DOCENTE APÓS O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: REFLEXÕES, DESAFIOS E  
NOVAS POSSIBILIDADES PARA TRANSFORMAR A EDUCAÇÃO**

Produto Educacional apresentado à Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

Orientador

Dr. Regilson Maciel Borges

**LAVRAS – MG**

**2023**

*“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.*

Paulo Freire (1991).

## 1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores da educação básica é compreendida como um elemento primordial da sua profissionalização na condição de atores formadores de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nos processos da aprendizagem com vista na qualificação para o trabalho e no desempenho da sua prática social (BRASIL, 2020).

Desta forma, o presente trabalho tem como objetivo, apresentar uma proposta de um curso de formação continuada para professores da educação básica dos anos iniciais dentro da temática que abarque o campo da educação e da saúde mental, intitulado “Um olhar acerca do processo avaliativo e da saúde mental docente após o ensino remoto emergencial: reflexões, desafios e novas possibilidades para transformar a educação”.

A pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA) mostra-se alinhada à essa proposta e traz como título “Avaliação da aprendizagem e saúde mental docente: os desafios do ensino remoto emergencial na educação sob a ótica de professores de uma escola do Sul de Minas Gerais” sendo o objetivo geral compreender quais foram os desafios de avaliar a aprendizagem vividos pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental durante o período de ERE em uma escola municipal localizada no Sul de Minas Gerais, bem como investigar as implicações das atividades remotas na saúde mental desses profissionais. No que diz respeito aos objetivos específicos, esses são: a) compreender como ocorreram os processos avaliativos no ERE e quais os efeitos das atividades remotas na saúde mental docente; b) expor os dados de uma revisão bibliográfica sobre a produção de conhecimento com recorte nos anos de 2020 e 2021 a respeito da avaliação da aprendizagem no ERE; c) discutir a temática da avaliação da aprendizagem na concepção de autores de referência, bem como descrever o panorama do contexto educacional na pandemia e os efeitos do ERE nos processos avaliativos e na saúde mental docente; d) analisar, apresentar e discutir os dados acerca dos desafios de avaliar a aprendizagem de maneira remota e dos efeitos do ERE na saúde mental docente; e) elaborar um produto educacional que esteja alinhado com o campo de desenvolvimento profissional docente e com a proposta de pesquisa aqui apresentada, a fim de contribuir de forma didática reflexiva com os processos de ensino e aprendizagem no âmbito da educação e com a promoção da saúde mental docente.

Acerca da proposta de um curso que visará contribuir com a formação continuada, destaca-se nesse trabalho como justificativa, o reconhecimento da necessidade e da relevância de promover a capacitação de professores a fim de que possam se manter atualizados e adquirir

conhecimentos que auxiliem na reflexão e no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que contribuam para uma educação de qualidade e para a prevenção e promoção da saúde mental dos que atuam neste campo.

Conforme Shigunov Neto e Maciel (2002), na sociedade atual ocorrem muitas mudanças, e para acompanhar essas modificações é preciso um novo profissional de educação que possa valorizar a investigação como estratégia de ensino e desenvolver uma reflexão crítica da prática, se preocupando sempre com processo de formação continuada.

Segundo Marquezan e Savegnago (2019), para que se possa construir uma educação de qualidade é preciso implementar políticas que estejam voltadas ao aperfeiçoamento da qualificação dos profissionais da educação. Assim sendo, do ponto de vista da qualificação, a formação continuada se configura como uma possibilidade de oferecer um espaço de compartilhamento de ideias, experiências e práticas pedagógicas que contribua com a melhoria da atuação docente.

No que diz respeito à construção de um produto educacional, vale ressaltar que os mestrados profissionais que integram a área de ensino têm se configurado como um espaço de qualificação profissional em relação à formação docente, pois possibilita que o aluno possa refletir acerca das práticas e obstáculos enfrentados no âmbito educacional, buscando construir uma conduta inovadora junto à função educativa (PASQUALLI; VIEIRA; CASTAMAN, 2018).

Deste modo, o produto é um requisito da categoria de pós-graduação *stricto sensu* e se mostra como um objeto de aprendizagem que faz parte dos processos educativos que compõem os programas de mestrados profissionais onde o discente precisa desenvolver uma proposta aplicável no contexto de sala de aula ou demais espaços de educação. Este produto é compreendido pela área de ensino como resultado de um processo criativo que foi desenvolvido a partir de uma proposta de pesquisa e que esteja alinhada ao campo da prática profissional (BRASIL, 2016).

Assim sendo, optou-se por elaborar um produto educacional a partir dos resultados obtidos na pesquisa desenvolvida no mestrado sobre a avaliação no ensino remoto emergencial (ERE) e os impactos dessa modalidade na saúde mental docente, onde foi identificado a viabilidade de um curso de formação continuada para os professores da instituição onde o estudo foi realizado com base nas demandas apontadas pelos resultados, a fim de contemplar temáticas sobre a educação no contexto de pandemia, avaliação da aprendizagem e seus desafios frente ao ERE, a tecnologia aplicada aos processos de ensino e aprendizagem, e os

impactos das atividades remotas na saúde mental docente. A formação continuada visará, portanto, promover um espaço de qualificação, aperfeiçoamento dos saberes, diálogo e trocas de experiências vivenciadas no ensino remoto.

## 2 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

Intitulado “Um olhar acerca do processo avaliativo e da saúde mental docente após o ensino remoto emergencial: reflexões, desafios e novas possibilidades para transformar a educação”, este produto educacional tem como objetivo promover a formação continuada de professores da educação básica abordando temas como ensino remoto emergencial, avaliação da aprendizagem e saúde mental, a fim de contribuir com a evolução constante do trabalho docente. Acredita-se que a formação continuada fomenta a criação de novos contextos de aprendizagens e consequentemente a reorientação das práticas pedagógicas.

**Público:** Professores que participaram da pesquisa desenvolvida no mestrado, bem como outros profissionais que se interessam pelo tema.

**Modalidade:** Presencial.

**Duração:** Três encontros sendo um por semana, no período de 8 às 11h.

**Organizadora:** Daniella Gualberto Neves.

**Instituição de ensino:** Escola municipal, campo de estudo da pesquisa, e responsável pela oferta do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

| <b>Programação do Curso de Formação Continuada</b> |  |
|--|--|
|  | <p><b>8h</b> - Abertura do curso e apresentação dos resultados obtidos na pesquisa desenvolvida no mestrado intitulada Avaliação da aprendizagem e saúde mental docente: os desafios do ensino remoto emergencial na educação sob a ótica de professores de uma escola do Sul de Minas Gerais, realizada por Daniella Gualberto Neves.</p> <p>Justificativa: a ideia de trazer os resultados da pesquisa no primeiro encontro se dá pela importância de contextualizar os participantes acerca do trabalho realizado e de promover uma reflexão diante dos resultados, explicitando o que este</p> |

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| <p><b>Atividades 1º dia</b></p> | <p>estudo mostrou sobre os processos de avaliação da aprendizagem não só na pandemia, mas de modo geral, e sobre os impactos das atividades remotas na saúde mental das professoras.</p> <p><b>9h - Palestra:</b> A importância da formação continuada para o novo cenário de ensino: mudanças e perspectivas.<br/>Prelecionista: Prof<sup>a</sup>. Dr. Francine de Paulo Martins Lima (UFLA).<br/>Justificativa: a pandemia do COVID-19 provocou várias mudanças na educação e com isso as escolas estão vivendo novas situações. É relevante promover uma reflexão acerca da importância da formação continuada para que os professores busquem qualificar suas práticas de ensino, uma vez que novos tempos exigem novas medidas.</p> <p><b>10h - Palestra:</b> Educação no contexto de pandemia e os desafios do retorno das aulas presenciais.<br/>Prelecionista: Daniella Gualberto Neves<br/>Justificativa: diante de tantas mudanças ocasionadas pelo ensino remoto se faz necessário discutir sobre os desafios da educação nesse período e como tem sido superar os impactos do isolamento social nos processos de aprendizagem.</p> <p><b>11h – Encerramento</b> do primeiro dia de curso.</p> |
|                                 | <p><b>8h – Palestra:</b> Avaliar para aprender: da avaliação da aprendizagem à avaliação para a aprendizagem.<br/>Prelecionista: Prof. Dr. Regilson Maciel Borges (UFLA).<br/>Justificativa: a avaliação da aprendizagem é um processo pedagógico que vai muito mais além de atribuir notas aos</p>   |

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| <p><b>Atividades 2º dia</b></p> | <p>alunos. A avaliação no âmbito educacional durante muito tempo foi utilizada como um instrumento classificatório excluindo o professor das responsabilidades educativas. Porém, este procedimento deve ser encarado como uma reorientação das práticas pedagógicas para consequentemente uma aprendizagem significativa.</p> <p><b>9h</b> – Mesa redonda</p> <p>Tema: Desafios da avaliação da aprendizagem no ensino remoto emergencial - ERE.</p> <p>Prelecionistas: Prof. Dr. Regilson Maciel Borges e Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas (UFLA).</p> <p>Justificativa: a proposta da mesa redonda é viabilizar a discussão acerca dos desafios da avaliação durante o ERE, uma vez que este procedimento ocorreu remotamente e foi importante para saber a qualidade das aprendizagens dos alunos frente aos recursos de ensino adotados pelos professores.</p> |
|                                 | <p><b>10h</b> – Palestra: Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental: o diagnóstico do aprendizado do discente.</p> <p>Prelecionista: Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas (UFLA).</p> <p>Justificativa: a avaliação da aprendizagem é um componente fundamental do processo pedagógico, sendo tomada constantemente como resultado do processo de ensino-aprendizagem. Considerando sua dimensão diagnóstica, essa palestra tem como objetivo identificar processos avaliativos que conduzam para a tomada de decisão que auxiliem o processo de aprendizagem dos alunos.</p> <p><b>11h</b> – Encerramento do segundo dia de curso.</p>   |
|                                 | <p><b>8h</b> – Palestra: Tecnologia e educação: novas possibilidades de recriar a escola pós pandemia.</p>  |

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Atividades 3º dia</b></p>          | <p>Prelecionista: Prof. Dr. Braian Garritto Veloso (UFLA).<br/>Justificativa: discutir o uso da tecnologia como ferramenta de ensino de modo a preparar os alunos para o mundo moderno, inovando e promovendo novos meios de interação.</p> <p><b>9h</b> - Roda de conversa com o tema “Saúde mental docente: vamos falar sobre isso?”.</p> <p>Prelecionista: Daniella Gualberto Neves, psicóloga e pós-graduada em saúde mental.<br/>Justificativa: Sabe-se que a pandemia do COVID-19 impôs grandes desafios a toda a sociedade e na educação não foi diferente. No contexto educacional os professores tiveram que reinventar as suas práticas pedagógicas para conseguirem dar continuidade às aulas diante da nova realidade de ensino. O novo cenário trouxe medos, incertezas e dificuldades que acabaram gerando um impacto negativo na saúde psíquica de muitos docentes. Desta forma, a proposta de uma roda de conversa com esse tema é abordar como as atividades remotas afetaram o trabalho docente e a saúde mental desses profissionais, com o objetivo de promover interação entre os participantes, oferecendo um espaço de diálogo onde todos possam expor as experiências vivenciadas no período de ensino remoto.</p> <p><b>10h</b> – Encerramento do terceiro dia de curso e <i>coffee break</i>.</p> |
| <p><b>Metodologias</b></p>               | <p>Palestras, mesa redonda, roda de conversa.<br/>Recurso didático: <i>Datashow</i>, caixa de som, microfone.</p>   |
| <p><b>Período de realização</b></p>      | <p>Essa proposta de curso de formação continuada tem previsão para ocorrer após a finalização do mestrado que será no primeiro semestre do ano de 2023.</p>   |
| <p><b>Critério para certificação</b></p> | <p>Participação em todos os eventos ofertados.</p>  |



### **3 RESULTADOS ESPERADOS**

Conforme Chimentão (2009), a formação continuada de professores tem sido compreendida como um processo de constante aperfeiçoamento dos saberes essenciais à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de garantir um ensino de melhor qualidade aos educandos.

Deste modo, visto a relevância da formação continuada para a construção da prática docente, espera-se com este curso contribuir com a melhoria do ensino ofertado pela instituição, uma vez que este método de capacitação possibilita o aprendizado de novas metodologias que irão auxiliar os professores na resolução de problemas e desafios que surgem no trabalho em sala de aula, principalmente no que se refere aos procedimentos e instrumentos para avaliação da aprendizagem. Espera-se também conscientizar esses profissionais sobre a importância do cuidado com a saúde mental para que o exercício da docência não venha causar sofrimento e/ou adoecimento psíquico.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Documento de Área -Ensino.2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília – DF, 2020.

CHIMENTÃO, L. K. **O significado da formação continuada docente.** Londrina: UEL, 2009.

MARQUEZAN, L. P.; SAVEGNAGO, C. L. O mestrado profissional no contexto da formação continuada e o impacto na atuação dos profissionais da educação. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 6, p. e020011, 2019.

PASQUALLI, R.; VIEIRA, J. de A.; CASTAMAN, A. S. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 4, n. 07, 2018. DOI: 10.31417/educitec.v4i07.302.

SHIGUNOV NETO, A; MACIEL, L, S, B. (Org.) **Reflexões sobre a formação de professores.** Campinas: Papyrus, 2002.



## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Prezado/a docente,

Meu nome é Daniella Gualberto Neves e sou mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras - UFLA. Estou desenvolvendo uma pesquisa que tem como objetivo geral compreender quais foram os desafios de avaliar a aprendizagem vividos pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental durante o período de ERE em uma escola municipal localizada no Sul de Minas Gerais, bem como investigar as implicações das atividades remotas na saúde mental desses profissionais, e este questionário é um dos instrumentos de coleta de dados que será utilizado para fornecer subsídios a esse estudo. As perguntas dispostas têm como finalidade traçar o perfil dos participantes a partir de características sociodemográficas, bem como investigar alguns aspectos relacionados à avaliação da aprendizagem durante a pandemia. O requisito para participar é ter lecionado nesta instituição por no mínimo 6 meses nos anos de 2020 e 2021, uma vez que o interesse é em aspectos referentes à docência durante o período de ensino remoto emergencial. Portanto, venho por meio deste, solicitar gentilmente sua colaboração com o meu trabalho, respondendo as questões a seguir. Ressalto, que o preenchimento deste questionário não necessita de identificação e que os dados coletados serão utilizados somente para atender os objetivos desta pesquisa em caráter confidencial. É muito importante que ao se propor a responder, você não deixe nenhuma pergunta em branco. Fique à vontade caso não se sinta confortável para participar. Desde já, agradeço sua disponibilidade e interesse em contribuir com a pesquisa e me coloco à disposição para outros esclarecimentos.

#### 1. Idade

- ( ) 20 a 30 anos
- ( ) 31 a 40 anos
- ( ) 41 a 50 anos
- ( ) 51 ou mais

#### 2. Gênero

- ( ) Feminino  
 ( ) Masculino

**3. Formação Acadêmica**

- ( ) Licenciatura em \_\_\_\_\_  
 ( ) Especialização em \_\_\_\_\_  
 ( ) Mestrado em \_\_\_\_\_  
 ( ) Doutorado em \_\_\_\_\_

**4. Tempo de atuação no ensino fundamental**

- ( ) 1 a 4 anos  
 ( ) 4 a 6 anos  
 ( ) 6 a 8 anos  
 ( ) Mais de 8 anos

**5. Você lecionou no período de ensino remoto emergencial por quanto tempo?**

- ( ) 6 meses  
 ( ) 1 ano  
 ( ) 1 ano e meio  
 ( ) outro: \_\_\_\_\_

**Agora, serão apresentadas algumas questões referentes à avaliação da aprendizagem no período de ensino remoto emergencial. Vamos lá?!**

**Sabe-se que a pandemia afetou vários setores da sociedade, inclusive o campo da educação. As práticas de ensino utilizadas nas aulas presenciais precisaram passar por modificações e a avaliação da aprendizagem também adotou novas configurações para que pudesse continuar sendo realizada. Responda então:**

5. A avaliação da aprendizagem foi pauta de reuniões pedagógicas?

- ( ) Sim  
 ( ) Não

6. Quais dos procedimentos e instrumentos descritos abaixo você utilizou durante o período de ensino remoto emergencial para avaliar a aprendizagens dos seus alunos?

- ( ) atividades impressas a serem realizadas em casa e entregues ao professor/a;  
 ( ) vídeos e áudios de grupos de *WhatsApp*;  
 ( ) *Google Forms*;  
 ( ) *Google Meet*;  
 ( ) Outro/s

Caso marque a opção “outro/s”, favor especificar: \_\_\_\_\_

---



---

7. Na sua opinião, os procedimentos e instrumentos utilizados para avaliar a aprendizagem no ensino remoto emergencial contribuíram para uma avaliação eficaz?

( )Sim.

( )Não.

Justifique a sua resposta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Você teve apoio/orientação pedagógica por parte da instituição em relação ao que utilizar enquanto procedimentos e instrumentos de avaliação durante o período de ensino remoto?

( )Sim

( )Não

Obrigada por participar!

Contato da pesquisadora: -----



## APÊNDICE C

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Quando o ERE foi inserido aqui na escola, 2020 ou 2021?
2. Houve reuniões para discutir como seria o ensino remoto e ao longo deste período também? Em relação ao plano de ensino, teve algum material padronizado (se sim, justificar) ou cada professor teve autonomia para elaborar seus materiais e estruturar suas aulas?
3. Na sua opinião, como o ERE afetou a educação nesta escola?
4. O que você entende por avaliação da aprendizagem?
5. Você considera a avaliação da aprendizagem um processo importante? Por quê?
6. Quais procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem você utilizava antes do período de ERE?
7. E durante o ERE quais procedimentos e instrumentos de avaliação você utilizou? E qual foi a finalidade?
8. Foi possível avaliar a aprendizagem dos alunos de maneira eficaz no ERE? Por quê?
9. Após o processo de avaliação da aprendizagem durante o ERE quais eram as estratégias adotadas em relação aos alunos, principalmente aqueles que apresentavam baixo rendimento?
10. Sobre o feedback, você conseguiu dar este retorno sobre os resultados das avaliações? Se não, por quê? Se sim, como foi?
11. Foi um desafio avaliar a aprendizagem dos alunos no ERE? Por quê? O que foi mais difícil em relação a avaliação neste período?

12. No retorno das aulas presenciais, como tem sido avaliar a aprendizagem? Foi feita uma avaliação diagnóstica?
13. Para você, quais foram as possibilidades em relação às práticas pedagógicas que surgiram após o ERE, ou seja, teve algum recurso, procedimento que você utilizou nesse período e que você trouxe ou acha possível trazer para o ensino presencial?
14. Falou-se muito sobre a precarização do trabalho do professor no período de pandemia por conta das situações que ele teve que enfrentar durante o ERE. As condições que você trabalhou no ensino remoto foram difíceis? Cite algumas situações/condições que foram mais difíceis para você.
15. Ainda em relação às condições de trabalho no ensino remoto, você notou que elas afetaram a sua saúde mental? Você se sentiu em algum momento esgotada, percebeu aumento da irritabilidade, teve esquecimentos, estresse, ansiedade, alterações no sono ou outros sintomas que na sua opinião tinham relação com sofrimento e/ou adoecimento psíquico devido ao trabalho no ERE?
16. Pensando na saúde mental do professor, a escola ofereceu apoio no sentido de desenvolver estratégias/ações para acolher e orientar os professores acerca da saúde mental relacionada ao trabalho no período de pandemia, ou abriu espaço para debater temáticas sobre a saúde mental docente? E você considera importante que este tema faça parte de reuniões? Por quê?