

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

THE EVALUATION OF SCHOOL LEARNING IN PANDEMIC TIMES

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE ESCOLAR EN TIEMPOS DE PANDEMIA

**Luma de Oliveira Silva¹, Márcia Simone Uchoa de Sousa Nogueira²,
Marasella del Carmen Silva Rodrigues Macedo³.**

Especialista em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade UniBF¹, Graduada em Pedagogia pela Faculdade Metropolitana, Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia -UNIR.

Resumo

Este artigo comunica uma pesquisa qualitativa que analisou a avaliação escolar no ensino fundamental durante o isolamento social impulsionado pela pandemia da Covid-19. Participaram 12 professores do 1º ao 5º ano de uma escola pública, localizada na Zona Leste de Porto Velho-RO. O isolamento acentuou distâncias estruturais e culturais, afetando pessoas que esperam da escola possibilidades de apropriação do conhecimento científico para a promoção de mudanças nas próprias vidas e na sociedade, isto significa que a avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia só aumentou a distância física, estrutural, econômica, política e cultural, de uma população que espera da escola um ensino de qualidade.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem Escolar. Fracasso Escolar. Ensino Fundamental. Alunos. Teorias Pedagógicas Contra-hegemônicas.

Abstract

This article communicates a qualitative research that analyzed school evaluation in elementary school during social isolation driven by the Covid-19 pandemic. Took part in the research 12 teachers from the 1st to the 5th year in a public school, located in the East Zone of Porto Velho-RO. The isolation has accentuated structural and cultural distances, affecting people who expect from the school possibilities of appropriating scientific knowledge to promote changes in their own lives and in Society, this means that the assessment of learning in times of a pandemic has only increased the physical, structural, economic, political and cultural distance of a population that expects from school a quality education.

Keywords: Evaluation of School Learning. School failure. Elementary School. Students Counter-hegemonic Pedagogical Theories.

¹ Faculdade Metropolitana, Porto Velho, Rondônia, Brasil, lumadeoliveirasilva199@gmail.com. ² Faculdade Metropolitana, Porto Velho, Rondônia, Brasil, marciasimone184@gmail.com. ³ Universidade Federal de Rondônia -UNIR, Porto Velho, Rondônia, Brasil, marasella@gmail.com.

¹<http://lattes.cnpq.br/4904733025168268>, <https://orcid.org/0000-0002-0775-3932>.

²<http://lattes.cnpq.br/7738586474936120>, <https://orcid.org/0000-0002-4650-7654>.

³ <http://lattes.cnpq.br/2215437646037376>, <https://orcid.org/0000-0003-0794-6520>.

Resumen

Este artículo comunica una investigación cualitativa que analizó la evaluación escolar en la escuela primaria durante el aislamiento social impulsado por la pandemia de Covid-19. Participaron doce profesores del 1º al 5º año de una escuela pública, ubicada en la Zona Este de Porto Velho-RO. El aislamiento acentuó las distancias estructurales y culturales, afectando a las personas que esperan de la escuela posibilidades de apropiación del conocimiento científico para promover cambios en la propia vida y en la sociedad, esto quiere decir que la valoración de los aprendizajes en tiempos de pandemia solo aumentó la distancia física, estructural, económica, políticos y culturales, de una población que espera de la escuela una educación de calidad.

Palabras clave: Evaluación de los Aprendizajes Escolares. Fracaso Escolar. Enseñanza fundamental. Estudiantes. Teorías pedagógicas. Contra hegemónicas.

INTRODUÇÃO

Considerando o atual período de ilusões veiculadas pelas redes sociais, no formato de “Fake News”, acrescido do esvaziamento da função da escola, como principal meio de transmissão dos conhecimentos científicos, e enquanto as mortes e a pobreza se agudizam em nome de posições autoritárias que se mostram obstinadas em excluir da escola o chamado “viés ideológico”, os educadores e pesquisadores comprometidos com a garantia de oferta de educação pública de qualidade devem se posicionar e enfrentar as barreiras que se apresentam no plano imediato, em busca da superação da atual condição vivenciada pela maioria da população brasileira.

No que se refere à educação escolar a situação que o Brasil atravessa é preocupante, pois, antes de se apropriarem dos bens culturais elaborados, as camadas pobres da sociedade dependem das condições necessárias para existirem. No entanto, de acordo com estudo desenvolvido nos dois últimos meses do ano passado, pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede PENSSAN), a maioria das famílias brasileiras, representada por 55,2% da população total, vive em condições severas de insegurança alimentar (LACERDA, 2021). Outro aspecto agravante é a pandemia da Covid-19 que de acordo com dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), desde o seu início até a elaboração deste artigo, já ceifou a vida de 381.475 brasileiros (WHO, 2021) em um período cumulativo de treze meses. Diante dessas e de outras condições limitadoras de humanização, a educação escolar se apresenta como uma possibilidade de desenvolvimento da consciência das pessoas, com vistas à melhoria das condições de vida.

Atualmente, as escolas realizam mudanças significativas no processo de ensino, porém, ainda existem muitos gestores, professores e até mesmo familiares com resistência em superar o ensino tradicional, calcado em pressupostos baseados no autoritarismo e,

tampouco em buscar meios para descobrir como pode vir a ocorrer a avaliação dos alunos. Esta situação de fragilidade e desconhecimento tem sido agravada pela já mencionada pandemia que, desde o mês de março de 2020, tem provocado um distanciamento cada vez maior por força da necessidade de as pessoas se manterem afastadas para evitar o contágio pelo coronavírus, o que afetou, também, a escola. Diante dessa contingência, o ensino remoto, com o uso de tecnologias digitais, passou a ser o principal meio de realização das aulas.

Em que pese à especificidade da educação escolar, avaliar o processo de aprendizagem dos alunos já se configura em uma tarefa complexa, sobretudo diante do distanciamento entre quem ensina e quem aprende. Este artigo tem como propósito, ponderar sobre a avaliação da aprendizagem escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, fomentando reflexões em torno da seguinte questão: quais as formas de avaliação escolar para a promoção da aprendizagem dos alunos dos anos iniciais de uma escola da rede pública municipal de Porto Velho durante o período de isolamento social, impulsionado pela pandemia da Covid-19, e qual é a perspectiva do professor acerca desse processo?

Desde a chegada dos jesuítas no Brasil, a tendência pedagógica tradicional está presente nas escolas brasileiras. Os métodos de ensino pautados nessa perspectiva eram somente vinculados na transmissão de conteúdo e na autoridade do professor. (QUEIROZ; MOITA, 2007).

A despeito das muitas mudanças provocadas em cada período histórico da educação brasileira, desde a sua gênese, a educação brasileira sofre com a ausência de uma identidade científica e de um direcionamento para a população, pois, já no seu período inicial não havia a preocupação com uma estrutura educacional muito ampla ou com a formação científica das pessoas e a educação era universalista, elitista de caráter confessional e sem muito apoio, as escolas funcionavam praticamente nas casas dos professores (SAVIANI, 2010).

Em análise a alguns períodos históricos é perceptível que a educação segue cumprindo necessidades de toda ordem, a exemplo do que ocorreu no princípio da década de 1920, com a disseminação de padrões escolares voltados para a sustentação de processos que atendessem às necessidades do capital e a importação de modelos advindos, sobretudo, dos Estados Unidos e da Europa, como foi o movimento escolanovista. Outro exemplo que vale ser mencionado é o modelo tecnicista, que marcou o século XX, atendendo a um período de necessária pujança, em nome do desenvolvimento

do País e do fortalecimento de relações agroindustriais e comerciais, ligando o Brasil a outras potências econômicas. Vale ressaltar que essas tendências educacionais não desaparecem completamente até que outro modelo surja. Eles se sobrepõem e permanecem exercendo as funções às quais se propõem. Disso, também, decorreram os atuais modelos comprometidos com as relações financeiras internacionais, tendo com um dos principais marcos, a publicação do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XX, do francês Jacques Delors, transformado em livro e amplamente popularizado e divulgado sob o título “Educação um tesouro a descobrir” (DELORS, 1996).

É dessa forma que se tem estabelecido a necessidade de aumento de índices educacionais positivos a serem demonstrados pelos alunos, embora não se tenha o atendimento desejado nas escolas. Em contraposição a essa linha de verdadeira subserviência do sistema educacional brasileiro em favor da lógica do capital, entende-se, portanto, que o próprio sistema nacional de educação segue esse critério quando adota o modelo internacional de avaliação fundamentado em aspectos quantitativos, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação Estudantes (PISA).

Saviani (2019, p. 24) confirma essa ideia:

[...] um modelo de avaliação orientado pela formação de rankings e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país por meio da “Provinha Brasil”, “Prova Brasil”, “ENEM”, “ENADE”, avaliações que estão, na prática, convertendo todo o “sistema de ensino” numa espécie de grande “cursinho pré-vestibular”, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão se organizando em função da busca de êxito nas provas visando aumentar a pontuação no IDEB e no PISA. Caminham, portanto, na contramão das teorizações pedagógicas formuladas nos últimos cem anos para as quais a avaliação pedagogicamente significativa não deve se basear em exames finais e muito menos em testes padronizados. Devem, sim, procurar avaliar o processo, considerando as peculiaridades das escolas, dos alunos e dos professores.

Com a experiência obtida pelo Estágio Curricular Supervisionado, durante a formação no curso de Pedagogia, foi observado, de um lado, que alguns professores ainda não estão abertos para as mudanças, por outro lado, existem educadores que estão dispostos a aderirem novas perspectivas de ensino e que adotam referências críticas para subsidiarem as suas práticas pedagógicas. Esses fatores influenciaram as autoras a buscarem maior compreensão deste tema.

A relevância da busca de soluções para este problema reside na intenção de contribuir com a ciência, pois, percebe-se nessas contradições que ainda são necessários

estudos que possam conduzir à superação do que Luckesi (2002) denomina pedagogia do exame, partindo da compreensão limitada da avaliação apenas como provas, para uma avaliação que eleve toda a ação educativa à condição de práxis revolucionária, a exemplo do que assevera Lima, Lombardi e Dominschek (2020), quando defendem que somente a superação do senso comum poderá conduzir a educação escolar para os seus objetivos reais.

Destarte, tem-se como proposta promover novos estudos sobre essa temática, ajudando as escolas e os professores a promoverem uma avaliação de qualidade que tenha por meta a promoção de conhecimentos, aprendizagens, saberes, formação da consciência e não apenas para a progressão escolar em anos ou períodos.

Guiou-se pela hipótese de que as provas, apenas com a função classificatória, resultam na culpabilização do aluno como o único responsável pelo seu fracasso na sua trajetória escolar. Outro fator recorrente é a atribuição de notas para os alunos com bom comportamento, e a segregação dos alunos que apresentam mal comportamento.

Estes aspectos podem sinalizar a ausência do compromisso da avaliação no processo de aprendizagem, além do distanciamento existente entre os componentes curriculares, a didática e as necessidades dos estudantes.

As dificuldades de acesso a suportes, como dispositivos eletrônicos, e acesso à rede mundial de computadores, decorrentes das condições precárias às quais grande parte das famílias responsáveis pelos estudantes das escolas públicas estão submetidos, também podem resultar no agravamento do fracasso escolar, principalmente durante o período de distanciamento social em decorrência da pandemia da COVID-19.

A pesquisa está circunscrita no âmbito da abordagem qualitativa, aplicada, do tipo estudo de caso, de temporalidade transversal, realizada em uma escola da rede pública municipal de ensino, envolvendo 12 professores que atuam em turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e, para a análise, pautou-se na teoria fundamentada, calcada na indução de ideias e possibilidades de formulação de novas hipóteses, estabelecendo relações com as teorias existentes (GIBBS, 2009).

Assim, elegeu-se como objetivo primário analisar as formas de avaliação escolar para a promoção da aprendizagem dos alunos dos anos iniciais de uma escola da rede pública municipal de Porto Velho durante o período de isolamento social, impulsionado pela pandemia do Covid-19, e identificar a perspectiva do professor acerca desse processo. Os objetivos secundários foram: investigar a percepção do professor acerca do processo de avaliação da aprendizagem escolar no período de isolamento social; identificar os métodos

e materiais destinados à avaliação adotados pelos professores nesse período; verificar os pontos positivos e os fatores limitadores para a realização da avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia, e analisar as relações entre a avaliação escolar e a promoção da aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, durante o período de isolamento social, na perspectiva do professor.

MÉTODO OU METODOLOGIA

O ato de investigar como ocorre a processo de avaliação, não é uma tarefa fácil, principalmente quando pesquisadores e pesquisados se encontram geograficamente distantes. Este estudo está inscrito no contexto da pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. A coleta de dados foi realizada no segundo semestre do ano letivo de 2020, junto a 12 (doze) professores que atuam em turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, em uma escola municipal de ensino fundamental, localizada na Zona Leste da cidade de Porto Velho, capital do estado de Rondônia.

Cujos instrumentos foram um questionário preparado a partir do aplicativo Google Forms®, a realização de entrevistas, com a adoção de um roteiro semiestruturado, e ainda o acesso a alguns arquivos e materiais pedagógicos utilizados no período de pandemia; mediante a devida autorização dos participantes. Optou-se pela adoção de meios remotos, considerando a necessidade de resguardar a todos os envolvidos de possíveis riscos de infecção pelo coronavírus. Sobre a pesquisa qualitativa, Gibbs (2009, p. 8) lembra que: “Este tipo de pesquisa visa a abordar o mundo ‘lá fora’ (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios), e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de diversas maneiras diferentes [...]”.

A análise de dados foi estruturada em reflexões envolvendo produções teóricas referentes ao assunto e o trabalho empírico. Os dados coletados na escola foram analisados e comparados com a teoria sobre o processo de avaliação. Vale ressaltar o compromisso ético adotado e o cumprimento de todos os preceitos preconizados pela legislação que visa resguardar os direitos dos participantes que se dispõem a colaborar com pesquisas científicas.

Para Miles e Huberman (1994) apud Gil (2014, p. 175): [...] numa das mais conhecidas obras que tratam da pesquisa qualitativa, apresentam três etapas que geralmente são seguidas na análise de dados: redução, exibição e conclusão/verificação.

A redução é tratada no processo de escolha dos objetos de estudo, conforme é feita a seleção dos assuntos, momento em que também é feita a organização dos mesmos para acontecer a exibição (GIL, 2014). Por último, vem a conclusão que consiste em analisar tudo o que foi proposto e chega-se à finalização, que confirmará ou refutará as proposições de verdade acerca do que foi pesquisado.

Na intenção de resguardar o sigilo e a confidencialidade necessária, apresentou-se os resultados, adotando-se códigos para as manifestações dos participantes nos instrumentos de investigação. Por esta forma, os professores serão identificados por códigos compostos pela letra “P” e códigos numéricos, representativos das respectivas ordens de resposta dos formulários e entrevistas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram da pesquisa 12 professores, sendo uma professora da sala de recursos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), dois professores de Educação Física e nove professores titulares de turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. A formação inicial predominante é o curso de Pedagogia (06 professoras); seguida de curso de formação em magistério em nível médio (03 professoras) e licenciatura em Educação Física (dois professores).

Quanto à formação continuada, tem-se que, à exceção das professoras que possuem o curso de magistério em nível médio, todos os demais professores possuem cursos de pós-graduação, cujas áreas de formação são cursos de especialização em campos diversos, a exemplo de Gestão Escolar; Gestão Estratégica; Treinamento Desportivo; Orientação e Supervisão; Metodologia do Ensino Superior; Educação de Jovens e Adultos; Alfabetização e Atendimento Educacional Especializado (AEE); Docência nos Ensinos Fundamental e Médio; Gestão Educacional e Mídias na Educação; Educação Física Escolar e Alfabetização e mestrado em Psicologia.

Sobre a formação de professores para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, percebe-se um imbróglcio histórico, pois, desde a sua promulgação a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, já apresentava, ainda que implicitamente, um embate entre os interesses educacionais de alunos, professores e comunidade escolar, de um lado, e os interesses do capital, representado pela elite empresarial proprietária de escolar normais de formação de

professores no magistério em nível médio. No Art. 87 da sua primeira versão, a referida Lei instituiu a “Década da Educação” e estabeleceu que: “§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996).

No entanto, no ano de 1999, o então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, instituiu o Decreto Nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, onde estaria previsto no § 2º do Art. 3º que: “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores” (BRASIL, 1999, grifo nosso). Mas a vigência desses termos no decreto presidencial foi breve, considerando a necessidade de atender às escolas de ensino médio que se ocupavam da formação de professores, sendo substituído pelo Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000 que preconizava: “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores” (BRASIL, 2000, grifo nosso). A disputa ideológica em questão foi plenamente finalizada, ficando a classe trabalhadora em situação desfavorável, com a promulgação da Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que definiu:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, **admitida**, como formação mínima **para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal**. (BRASIL, 2017, grifos nossos).

O retrocesso que essa Lei representa corrobora com a desvalorização docente e com o esvaziamento dos conteúdos fundamentais da formação de professores para atuarem nos primeiros anos da educação básica, o que compreende a etapa da educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Acrescenta-se a crítica à compreensão ingênua de não são necessários muitos elementos na formação do professor para o complexo trabalho educacional na infância.

O binômio cuidar e educar sempre esteve presente nas discussões acerca do preparo dos professores para o trabalho com crianças. Concordamos com Arce e Martins (2013, p. 7), quando afirmam que devemos ser categóricos na defesa de que:

[...] a educação escolar é, também, para as crianças pequenas, um direito inalienável e uma condição indispensável para a humanização. Nessa direção, concebendo a escola como instituição de ensino e aprendizagem para além dos domínios pragmáticos requeridos pela vida cotidiana, afirmamos que a essencialidade da escola de educação infantil não se garante pela suposta superação, articulação ou resolução entre o cuidar e educar.

A visão aligeirada da formação do professor e, por vezes até mesmo a não formação consistente, encontra suporte nas atuais teorias que defendem professores reflexivos, baseados no que Duarte (2011, p. 1) afirma fazer parte dos “ideários pedagógicos centrados no lema do aprender a aprender”.

Embora em uma discussão fomentada em outro contexto, qual seja referente às relações entre a personalidade e a formação do professor, Martins (2009) apresenta elementos para a análise da falta de incentivo e de políticas públicas que garantam uma sólida e consistente preparação docente para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental:

No bojo das considerações negativas sobre o papel informativo da escolarização, sobre a pedagogia científica que legitima a racionalização do ensino, sobre a excessiva valorização dos saberes científicos, etc, deixa-se implícita a secundarização da educação escolar. Por diferentes estratégias, tais como a afirmação de que não é só pela escola que se ensina e que se aprende, pela apologia do saber experiencial, pelo primado do conhecimento que a vida proporciona, etc., ratifica-se a cotidianidade do contexto escolar. Está contida nessas posições uma concepção que parece ignorar inteiramente a distinção entre a realidade alienada, isto é, a empiria fetichista que não ultrapassa o nível das aparências, e as possibilidades de uma nova realidade, de uma nova prática, a partir da crítica ao fetichismo da realidade social capitalista (MARTINS, 2009, p. 138).

A ausência de investimentos referendada pelo poder público na formação docente, mantém, ainda que de maneira velada, o descompromisso com educação de qualidade. Os subsídios destinados a essa formação são transformados em ações pontuais, manifestas nos eventos de atualização, onde são apresentadas propostas de técnicas e métodos de ensino, mas não em fundamentos que superem a atual condição de escolarização daqueles professores que ainda não possuem a formação superior para atuarem na educação básica, o que demonstra parecer não haver interesse por parte do poder público que os seus professores melhorem as suas condições de trabalho quando o assunto é a apropriação de conhecimentos científicos. Essa afirmação encontra eco na análise da trajetória docente explicitada pelos próprios professores, participantes da pesquisa, pois, o tempo de atuação dos professores na área da educação escolar varia entre 8 a 34 anos,

sendo que, das três professoras com formação em cursos de magistério em nível médio, duas atuam há mais de 18 anos e uma atua há 25 anos na educação básica.

Quando perguntados se os métodos de avaliar a aprendizagem dos alunos foram influenciados pelo isolamento ocasionado pela pandemia da Covid-19, 83,3% responderam que sim, enquanto 16,7% dos professores afirmaram que não houve influência em seus métodos para realizar avaliação da aprendizagem.

Em resposta ao que mudou no processo avaliativo dos seus alunos, os professores apontaram para a consideração da participação diária e valorização na atuação efetiva dos alunos nas atividades nos contatos remotos, em detrimento da avaliação dos conteúdos propostos. Os professores mencionaram, também, a necessidade de maior sensibilidade, cuidado e valorização das atividades que os alunos desenvolvem e que passaram a agir com mais flexibilidade na avaliação, deixando a rigidez para atrás.

Quando questionados sobre as formas de avaliar a aprendizagem dos alunos durante a pandemia da Covid-19, os professores apontaram que adotam a participação no grupo do WhatsApp®, vídeos gravados e fotos das atividades feitas pelo os alunos, para os que têm acesso e, as atividades impressas na escola, para aqueles que não têm. Estudos e exercícios nos livros didáticos, aplicativos disponíveis na internet, a exemplo do Youtube®, Blogger® e Google Meet®, vídeo aula, vídeo chamadas, mas o mais utilizado pelos alunos é o WhatsApp®.

Para os participantes, pelo o fato de não ser possível manter o contato diário presencial com os alunos, não é possível avaliar esse discente como um todo. Por isso, a forma encontrada para avaliar foi por meio das atividades indicadas nos livros didáticos, das devolutivas dos trabalhos e tarefas que foram atribuídas a eles, pelos meios já mencionados.

De acordo com uma das professoras:

A avaliação com os alunos é feita conforme eles encaminham as fotos das atividades, além das avaliações escritas, impressas e distribuídas pela escola. O acompanhamento das atividades é realizado da plataforma AVA, material xerocopiado, livros, vídeos e fotos enviados pelo WhatsApp® (P6).

Foram apontadas limitações importantes que, na visão dos professores, compromete o processo de avaliação:

É necessário levar em consideração as limitações dos alunos ao acesso à tecnologia, pois nem todos têm acesso a computadores, tablet ou internet em casa. Às vezes, a família do aluno só tem um único aparelho celular para

o acontecimento das aulas remotas (P11).

Macedo (2020) aponta para a necessidade de os professores se apropriarem dos fundamentos da educação e da psicologia, sob o risco de continuarem acreditando na visão classificatória da avaliação. A apropriação desses fundamentos poderá fortalecer a capacidade de análise do processo de avaliação dos alunos, promovendo efetivamente a aprendizagem e refletindo na conduta de si mesmos e dos estudantes, utilizando a ciência veiculada pela escola nas ações cotidianas da própria vida em sociedade, e não apenas detectando a capacidade de responder a questões elementares em instrumentos de avaliação, tomando-os como se fossem a própria avaliação.

Cumpram-se apontar que provas e trabalhos escolares ligados à atribuição de notas e conceitos não são avaliação, mas produtos dela. A avaliação da aprendizagem escolar é um processo complexo e que deve ocorrer durante todos os momentos de ensino. Quanto à compreensão do processo avaliativo, os professores apontaram que a avaliação diagnóstica foi feita no início do ano e o desempenho durante as atividades, as ferramentas são virtuais e através de avaliação escrita a distância.

Para a professora da sala de recursos do Atendimento Educacional Especializado (AEE): “É difícil falar o método quando se trata de crianças com necessidades especiais. O processo de aprendizagem é lento, porém, toda evolução é avaliada por meio de atividades escritas, leituras por áudio vídeo” (P10).

Quando questionados se receberam algum tipo de formação sobre as tecnologias e os métodos que estão utilizando para avaliar os seus alunos, 66,7% dos participantes afirmaram não terem recebido formação consistente para avaliarem os seus alunos no período de pandemia. Apenas 33,3% disseram que receberam a formação.

Quando questionados acerca das relações entre a avaliação escolar e a promoção da aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, durante o período de isolamento social foi possível identificar quatro categorias de respostas. No primeiro grupo, apresentou-se a descrença diante da promoção automática:

Não há nenhuma relação entre a avaliação escolar e a promoção da aprendizagem dos alunos porque, independentemente de avaliação, os alunos serão promovidos para a série seguinte. (P6).

A avaliação fica sem sentido já serão todos promovidos. (P1).

No segundo grupo de respostas foi possível identificar concepções de avaliação, independentemente da pandemia:

aprendizagem dos alunos durante a escolarização, sendo assim, as relações entre a avaliação e a aprendizagem são dois elementos estreitamente ligados na grande tarefa de educar no contexto escolar. Não há possibilidade de identificar os avanços na aprendizagem e, conseqüentemente no desenvolvimento dos alunos sem uma avaliação eficaz. (P2).

Creio que a avaliação está concentrada no desempenho do aluno, o quanto ele evoluiu ou não. (P3).

Não deveria haver diferença com período antes da pandemia, mas a dependência de uma infraestrutura deficitária altera o panorama. (P4).

O resultado dessa quarentena pode e deve ser positivo, apesar de alguns entraves. No fim, todos querem e estão buscando o melhor, portanto, precisamos estabelecer relacionamentos respeitosos, transparentes e objetivos. (P7)

A avaliação escolar nos permite um melhor direcionamento durante a elaboração dos planejamentos, objetivando que a aprendizagem possa ocorrer, mesmo nas atividades remotas. (P10).

No terceiro grupo estão as respostas que apontam para o comprometimento do processo avaliativo, diante do distanciamento provocado pela pandemia:

A avaliação escolar exige a presença do professor, a orientação para que o aluno alcance o aprendizado. A promoção da aprendizagem está sendo feita através de diversas atividades, mas não estamos tendo o retorno esperado, a participação no caso de minha turma é baixa. (P5).

Muito restrito. (P12)

Já no quarto grupo, localizam-se as respostas que indicam a preocupação com a vida:

Acho que os alunos não devem ser prejudicados, o aprendizado se recupera a vida não. (P8).

A avaliação precisa ser feita, mas acredito que este ano foi de superação, pois não estávamos preparados para esta questão, mas acredito que algo foi plantado de melhor para cada aluno para sua real aprendizagem. (P11)

No entanto, apesar de dois grupos de respostas mostrarem a importância da avaliação da aprendizagem escolar, quando perguntados se acreditam que as formas de avaliação adotadas durante o período de pandemia garantem a promoção da aprendizagem dos alunos, 50% dos participantes não acreditam haver progresso em termos de aprendizagem.

A partir das justificativas obtidas para a questão apresentada anteriormente, classificamos as respostas em três grupos. O primeiro está relacionado à atribuição de responsabilidades aos alunos e às suas famílias:

O aluno que quer estudar, aceita novos desafios e no caso das séries iniciais a participação da família é indispensável. (P3).

Acredito que muitos alunos não participaram da forma adequada e a promoção da aprendizagem fica relativizada ao pequeno grupo que realmente se dedicou. (P6).

Em parte, sim, mas muitos alunos não realizaram atividades ficando a aprendizagem comprometida. (P8).

Depende da deficiência de cada criança e como ela se desenvolveu no processo de aprendizagem. (P9).

O segundo grupo de respostas corrobora a descrença nos métodos escolares durante a pandemia:

Reafirmo que a avaliação nesse período é secundária. (P4)

Não temos e nem sabemos o que nossos alunos realmente aprenderam. (P5).

O terceiro e último grupo de respostas aponta para a possibilidade de aprendizagem e crescimento:

É mais uma forma de consolidarmos o nosso compromisso de revolução da educação por meio da tecnologia. (P7).

Mesmo que em nível diferente das atividades presenciais, acredito que ocorra a aprendizagem dos alunos. (P10).

Acredito que sim, pois foi a forma que um conjunto de pessoas planejaram e decidiram não só para um tipo de aluno, mas para uma ampla diversidade de alunos. (P11).

Tudo está sendo aprendizagem para nós. (P12).

Por fim, quando questionados se receberam algum tipo de apoio institucional para essa uma nova forma de avaliação, obteve-se como resposta que 83,6% dos professores não receberam e 16,7% informaram terem recebido apoio. Na justificativa das respostas, observou-se a carência de fomento estrutural e suporte pedagógico para a realização das aulas durante a pandemia. Dessa forma, as respostas foram agrupadas em quatro categorias. Na primeira foram apontadas ações pontuais para que se pudesse manter o vínculo entre os alunos e a escola:

Orientações claras do que fazer. (P1).

As avaliações que foram impressas e entregues pela direção da escola. Relacionado a tecnologia, não recebi suporte. (P6)

Orientações sobre formas de proceder com a avaliação. (P10).

Ajuda como fazer, alguns caminhos a percorrer. (P11).

Apoiou em materiais para que possamos planejar nossas aulas. (P12).

A segunda categoria de respostas demonstrou a ausência de políticas públicas:

Por enquanto só discurso. (P3).

Orientações mais claras e consistentes. A secretaria Municipal também não estava preparada para dar este apoio. (P5).

A terceira categoria demonstrou a preocupação dos professores no que se refere ao acesso dos alunos e deles próprios à escola:

Minha preocupação é o alcance para todos os alunos, a avaliação passa ser secundária nesse período. (P4).

Ferramentas tecnológicas que facilitam e aprimoram o processo avaliativo. Principalmente para os alunos. (P7).

Para os professores faltou apoio tecnológico. Aulas limitadas ao celular para o professor que não teve condições de comprar computador. (P8).

E a última categoria de respostas apontou para concepções acerca de prova e avaliação:

A única estrutura oferecida foi a impressão de matrizes de provas para serem entregues e preenchidas pelos alunos, o que, na minha compreensão não significa avaliação, pois a prova é apenas um instrumento de avaliação. (P2).

Nessa última resposta foi possível perceber que as duas concepções ainda se confundem no interior da escola. Avaliação da aprendizagem escolar de acordo com Libâneo (2013) é uma atividade didática que tem como objetivo a reflexão para que o professor possa avaliar seu método. Para Libâneo (2013, p. 195):

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em

relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Na citação acima o autor deixa claro que avaliação não se constitui somente de provas com fins de classificação dos alunos, mas se trata de um processo didático relacionado com as funções pedagógicas, com intuito de analisar o que os alunos aprenderam, considerando a eficácia dos métodos usados pelo educador para realização das aulas. Os resultados obtidos pelos alunos brasileiros nas avaliações em larga escala têm sido pouco significativos. De acordo com Barroco (2020, p. 9):

Os alunos da educação básica no Brasil demonstram uma dura realidade ao serem comparados com estudantes de outros países. Os brasileiros têm ocupado posições muito baixas nos rankings do PISA - Programa da OCDE para Avaliação Internacional de Estudantes, que avalia a capacidade de jovens de 15 anos de empregar conhecimentos e habilidades de leitura, matemática e ciências para enfrentar os desafios da vida real. Na edição de 2018/2019, a pesquisa analisou 79 países, incluindo o Brasil, cujos resultados foram: entre 58º e 60º lugar em leitura, entre 66º e 68º em ciências e entre 72º e 74º em matemática - com variação devida à margem de erro adotada pela pesquisa.

Desta forma, é possível afirmar que tanto o sucesso como o fracasso escolar estão relacionados com os investimentos em processos didáticos que vão desde o planejamento até o fim do processo expresso nos seus resultados, ou seja, quanto mais houver estímulo para educação, mas ela será de qualidade. (LUCKESI, 2011). Então, os poucos resultados da educação no Brasil podem ser resultantes da ausência de investimentos, o que envolve mais do que simplesmente dinheiro.

Luckesi (2011, p. 217) diz que:

Exclusivamente, orçamento maior não produz melhores resultado na medida em que nossas escolas são carentes, sim, tanto de mais recursos financeiros e melhores condições de ensino, quanto de investimento na gestão administrativa e na gestão pedagógica, que inclui a prática pedagógica em sala de aulas.

Para esse autor, não basta somente investimento em dinheiro nas escolas, mas é preciso ações que colaborem com o processo de educação como um todo. Essa visão mostra que o apoio do poder público vai para além de se dispor do mínimo ou do básico em dinheiro. A pandemia mostrou que é preciso, além de recursos, sensibilidade e ação rápida e compromisso com as questões sociais e educacionais.

O ensino fundamental é a etapa essencial para os alunos ser autodescobrirem, conforme aponta Hoffmann (2009). Na perspectiva dessa autora, para uma avaliação significativa é importante o educador se apropriar das teorias e baseado nisso, está aberto a várias possibilidades de sua matéria.

A ação avaliativa abrange justamente a compreensão do processo de cognição. Porque o que interessa fundamentalmente ao educador é dinamizar oportunidade de o aluno refletir sobre o mundo e de conduzi-lo à construção de um maior número de verdades, numa espiral necessária de formulação e reformulação de hipóteses (abstração reflexiva). Não há começo nem limites nem fim absolutos no processo de construção do conhecimento [...] (HOFFMANN, 2009, p. 20).

A autora ressalta que o conhecimento está em constante construção, não sendo algo pronto que deve ser transferido para os alunos, então, se o educador estiver aberto a novas fórmulas de aprendizagem, promovendo a reflexão os conhecimentos para os alunos, mostrando que os conhecimentos não estão acabados, e que estão em constante inovação. Segundo Queiroz e Moita (2007), as tendências pedagógicas liberais continuam a exercer uma ação muito presentes nas práticas pedagógicas nos dias atuais.

As Tendências Pedagógicas Liberais surgiram no século XIX, sob forte influência das ideias da Revolução Francesa (1789), de “igualdade, liberdade, fraternidade”. Receberam também, contribuições do liberalismo no mundo ocidental e do sistema capitalista. Para os liberais, a educação e o saber já produzidos (conteúdos) são mais importantes que a experiência vivida pelos educandos no processo pelo qual ele aprende. Dessa forma, os liberais, contribuíram para manter o saber como instrumento de poder entre dominador e dominado. (QUEIROZ; MOITA, 2007, p. 3, grifos das autoras).

Cada tendência teve uma importância em sua época, elas são divididas entre Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressista e, dentro de cada uma dessas Pedagogias, existem tendência que demonstram o perfil de escola, de professor, de métodos de ensino e avaliação e, conseqüentemente, seguem modelos de sociedade que se espera formar. A Pedagogia Liberal prevê as seguintes tendências: Tradicional, Renovada Progressivista, Renovada Não-Diretiva e Tecnicista. E a Pedagogia Progressista contempla: Libertadora, Libertária e a Crítico-Social dos Conteúdos. A teoria que fundamenta este projeto circunscreve-se no âmbito da tendência Crítico-Social dos Conteúdos, atualmente conhecida como Pedagogia Histórico-crítica.

O criador desta teoria é o educador brasileiro Dermeval Saviani. Na visão de Saviani (2012, p. 13):

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Nessa vertente teórica, educação escolar deve ser intencional e ocupa um lugar central para a humanização dos seres humanos.

[...] a capacidade de avaliar pode ser um fator determinante para o acompanhamento da promoção plena das pessoas como integrantes do gênero humano, isto é, para o desenvolvimento de um nível de genericidade mais elevado e consciente e, que na escola se recorre à avaliação como meio para acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens (MACEDO, 2012, p. 28).

Portanto nesse trecho vemos que o poder de avaliar tem como objetivo determinar o nível de desenvolvimento pleno das pessoas. Assim, as relações entre avaliação e desenvolvimento humano são intrínsecas. Concordamos com Macedo (2012, p. 37), quando diz que:

A avaliação é uma prática utilizada desde os primórdios da existência humana, ainda que apenas para a sobrevivência. Esta prática foi levada a outros campos mais complexos da atividade dos homens e foi traduzida pela escola como critério para a identificação dos potenciais dos estudantes para a concretização da sua promoção.

No entanto, a despeito de a avaliação por muitos anos, ter sido vista como forma de sobrevivência, com o passar dos anos viram a importância e a necessidade da avaliação para a identificação do potencial dos estudantes. Sabe-se que ainda estamos distantes da realidade desejada:

Observa-se que as preocupações de educadores e pesquisadores são predominantemente vinculadas à educação como área de formação e estão centradas no sentido que os professores, os alunos e as suas famílias

atribuem à avaliação; nas dificuldades encontradas em operacionalizá-la no interior das escolas; na formação e promoção dos alunos (MACEDO 2012, p. 42).

Os mediadores são regularmente vinculados à formação da educação, como professores, alunos e familiares, contribuem na avaliação, portanto encontrando dificuldades. O processo de avaliação está relacionado com as políticas públicas da educação e da sociedade, baseado nesse pressuposto são implementados os planos educacionais para formação de cidadãos. Por isso, é preciso assumir que a mudança da educação exige a transformação das pessoas. Professores são uma representação desses seres que irão mediar esse processo. Assim, a avaliação é uma ação educacional de caráter universal na qual todo o indivíduo passa ao longo de sua vida, transforma os outros, a sociedade e transforma-se a si próprio. Isto é, estamos em constante avaliação seja de caráter educacional ou não.

Para Luckesi (1989, p. 24 apud MACEDO, 2012, p. 107): “[...] educador é todo ser humano envolvido em sua prática histórica transformadora”. Esta prática é traduzida nas relações dialéticas cotidianas que constante e espontaneamente são desenvolvidas, nas quais ao mesmo tempo em que ensinamos, também somos ensinados. (MACEDO, 2012, p. 107).

De acordo com Luckesi o ato de ensinar é uma relação mútua na qual os conhecimentos são trocados entre professor e aluno. Os discentes trazem consigo uma carga de conhecimentos, na qual é importante o docente valoriza. Por isso, o autor afirma que o professor aprende enquanto ensina.

Chamamos a atenção para os dados significativos encontrados no campo de investigação e, ainda diante do papel que a avaliação da aprendizagem escolar ocupa como um ato pedagógico na intenção de averiguar a qualidade da ação educativa com vistas à tomada de decisão (LUCKESI, 2011). Um desses aspectos identificados é uma contradição, pois, quando se aponta as mudanças na forma de avaliar ocasionadas pela pandemia, surgiu a participação diária dos alunos. Esse aspecto mostra o quanto a avaliação ainda está encerrada nas provas e exames.

Conforme aponta Macedo (2012) há uma espécie de mercantilização da avaliação, onde são “trocados”, por assim dizer, pontos na média, por resultados nas provas. Conforme o histórico traçado na introdução deste artigo, mostrado por Saviani (2010), esse aspecto também transcende os limites das salas de aula e atravessam cada parte do Brasil

e do mundo, quando só se valoriza um sistema de notas e pouco se investe em uma educação escolar de qualidade.

A educação escolar brasileira é marcada historicamente por diversos movimentos, lutas e tentativas de melhorar a condição do que se ensina e, conseqüentemente dos resultados desse ensino materializado na aprendizagem dos alunos. Contudo, enquanto as teorias pedagógicas não forem claramente assimiladas pelos professores e demais agentes escolares, recairemos na tentativa de soluções imediatas que favoreçam respostas que jamais teremos sem que sejam explicitados os problemas que balizam os fracassos.

Saviani (2019) traz ponderações importantes no que se refere à compreensão das teorias pedagógicas, desde àquelas hegemônicas, que ao nosso ver prometem imediatismos e modismos e as contra-hegemônicas, que se apoiam na compreensão de há forças antagônicas pulsando em todas as relações sociais e que reverberam no interior da escola. Para esse autor, essas teorias contra-hegemônicas expressam os interesses da classe trabalhadora e que são orientadas para novas perspectivas, mas que somente serão alcançadas mediante a garantia do direito de todos a uma educação sólida e balizada na apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos pelos alunos das camadas populares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação teve como objetivo analisar as formas de avaliação escolar para a promoção da aprendizagem, durante o período de isolamento social e identificar a perspectiva do professor acerca desse processo. Anteriormente, já tínhamos algumas formulações e hipóteses de como estava sendo avaliação, e a compreensão de que os desafios presentes nesse momento poderiam ser muitos, a exemplo das dificuldades de acesso às tecnologias, provas e atividades com função de classificação, ausência de apoio institucional, dentre outras limitações que as escolas brasileiras enfrentam há tempos, demarcada desde a constituição do País como nação.

O problema da pesquisa foi respondido, pois os professores mostraram como estão sendo realizadas as avaliações e suas opiniões sobre esse processo educativo. Todavia, outros questionamentos se apresentaram, principalmente aqueles relacionados às condições precárias às quais os alunos e professores usufrutuários das escolas públicas estão submetidos.

As dificuldades encontradas foram na familiarização de novos meios de aulas

remotas, pelo fato de a escola e as famílias não estarem preparadas para o uso de alguns aplicativos como: Google Forms, Google Meet e demais possibilidades. Ressalta-se que os antigos percalços se agigantaram, como a falta de recursos de toda ordem para a oferta de um trabalho educativo de qualidade, a formação de professores inexistente ou distante dos reais propósitos, que deveriam estar vinculados a prepará-los para a formação de consciência crítica como a única forma de interpretação da realidade em que vivemos e o vislumbre de sua superação.

Conclui-se que a avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia só aumentou a distância física, estrutural, econômica, política e cultural, de uma população que espera da escola, sobretudo a pública, de qualidade o compromisso de superar as enormes distâncias existentes entre a criação de possibilidades de apropriação do conhecimento científico, no sentido de promover mudanças nas próprias vidas e na sociedade, com ou sem isolamento social. A pesquisa é importante, pois, por meio dela, a sociedade e a comunidade envolvidas poderão acessar um trabalho que está voltado para contribuir com o processo de avaliação significativa, ajudando os educadores, gestores e pais ou responsáveis a entenderem melhor a avaliação.

Para entender a educação brasileira, não se pode prescindir da historicidade humana e, conseqüentemente da história particular de cada aluno. Este estudo poderá contribuir para a ciência, pois com análise dos métodos de avaliação da aprendizagem realizados na escola pesquisada, fornecerá novas possibilidades de reflexão e atuação pedagógica, podendo ser replicado para toda a rede municipal de ensino de Porto Velho.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?:** em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

BARROCO, Sonia Mari Shima. Prefácio. In: MACEDO, Marasella del Cármen Silva Rodrigues. **Vigotski e a avaliação da aprendizagem escolar.** Curitiba: Appris, 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm. Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 3.554, de 7 de agosto de 2000**. Brasília, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3554.htm. Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art2. Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art7. Acesso em: 28 dez. 2020.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa qualitativa).

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2014.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 35. ed. São Paulo: Mediação, 2009.

LACERDA, Nara. Brasil tem 19 milhões de pessoas passando fome em meio à pandemia. **Brasil de Fato**, São Paulo, 05 abr. 2021. Saúde. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/04/05/brasil-tem-19-milhoes-de-pessoas-passando-fome-em-meio-a-pandemia>. Acesso em: 15 abr. 2021.

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

LIMA, Marcos Roberto; LOMBARDI, José Claudinei; DOMINSCHKE, Desiré Luciane. A Pedagogia Histórico-crítica no âmbito da educação brasileira: do senso comum à práxis revolucionária na educação. **HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, 1-17, Jul. 2020. DOI: DOI: <http://dx.doi.org/10.20396/rho.v20i0.8655835e>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655835/22649>. Acesso em: 5 nov. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002

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

MACEDO, Marasella del Carmen Silva Rodrigues. **A avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da psicologia histórico-cultural**. 2012. 170 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

MACEDO, Marasella del Carmen Silva Rodrigues. **Vigotski e a avaliação da aprendizagem escolar**. Curitiba: Appris, 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. A personalidade do professor e a atividade educativa. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias.; TULESKI, Silvana Calvo; BARROCO, Sonia Mari Shima. (org.). **Escola de Vigotski**: contribuições para a psicologia e a educação. Maringá: Eduem, 2009. p. 135-150.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação contemporânea).

Saviani, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019. E-book.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Coronavirus Disease (COVID-19)**, 23 abr. 2021. Disponível em: <https://covid19.who.int/region/amro/country/br>. Acesso em: 23 abr. 2021.

Endereço para contato:

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia (PPGE)
Campus José Ribeiro Filho, Sala 110-C, Bloco 4A
BR-364, Km 9,5 (sentido Acre) – CEP: 76815-800
Porto Velho/RO, Brasil