

# Avaliação da aprendizagem escolar em matemática no contexto remoto: reflexões a partir de dizeres docentes

---

JULIANA ALVES DE SOUZA<sup>I</sup>

MARIANA SOUZA INNOCENTI<sup>II</sup>

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v14i43.3669>

## Resumo

O presente trabalho, de natureza qualitativa, tem como objetivo investigar e discutir processos relacionados à avaliação da aprendizagem escolar em matemática durante o período remoto, sob a perspectiva de professores. Para tanto, foi realizado um questionário com dez professores de matemática atuantes na Educação Básica para buscar conhecer como lidaram com a avaliação da aprendizagem escolar nesse período. As informações foram agrupadas por similaridade e as discussões realizadas à luz de autores da Avaliação Formativa. A atuação remota movimentou algumas "estruturas" dos processos avaliativos, dentre elas, a drástica redução do controle do professor sobre a produção do aluno; a consulta e a cola, que podem amenizar a carga emocional no avaliado; além de dificuldades de comunicação.

**Palavras-chave:** avaliação da aprendizagem escolar; avaliação como oportunidade de aprendizagem; instrumentos de avaliação; consulta; contexto remoto.

Submetido em: 10/09/2021

Aprovado em: 18/05/2022

---

<sup>I</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Aquidauana (MS), Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-9454-0208>; e-mail: [jullyana\\_allves@hotmail.com](mailto:jullyana_allves@hotmail.com)

<sup>II</sup> Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina (PR), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-7837-8754>; e-mail: [mariinnocenti@gmail.com](mailto:mariinnocenti@gmail.com)

## Assessment of learning in mathematics in the remote period: reflections from teaching sayings

### **Abstract**

The present paper, of a qualitative nature, aims to investigate and discuss processes related to the assessment of learning in mathematics during the remote period, from the teacher's perspective. Therefore, a questionnaire was carried out with ten mathematics teachers working in basic education to seek to know how they dealt with the assessment of learning in this period. The information was grouped by similarity and the discussions were carried out in the light of the authors of the formative assessment. Remote work moved some "structures" of the assessment processes, among them, the drastic reduction of the teacher's control over the student's production, consultation and cheating, which can ease the emotional burden on the subject; as well as communication difficulties.

**Keywords:** assessment of learning; assessment as a learning opportunity; assessment instruments; consultation; remote context.

## Evaluación del aprendizaje escolar en matemáticas en el contexto remoto: reflexiones a partir de respuestas de profesores

### **Resumen**

El presente trabajo, de carácter cualitativo, tiene como objetivo investigar y discutir los procesos relacionados con la evaluación del aprendizaje escolar en matemáticas durante el período remoto, en la perspectiva de los docentes. Por ello, se realizó un cuestionario con diez profesores de matemáticas que actúan en la educación básica para buscar saber cómo abordaban la evaluación del aprendizaje escolar en este período. Las informaciones fueron agrupadas por similitud y las discusiones se llevaron a cabo a la luz de la Evaluación Formativa. La actuación a distancia movió algunas "estructuras" de los procesos de evaluación, entre ellas, la drástica reducción del control del profesor sobre la producción del estudiante; consultas y trampas, que puede aliviar la carga emocional del sujeto, así como dificultades de comunicación.

**Palabras clave:** evaluación del aprendizaje escolar; evaluación como oportunidad de aprendizaje; instrumentos de evaluación; consulta; contexto remoto.

## INTRODUÇÃO

Em março de 2020, as instituições brasileiras de ensino tiveram que se reinventar devido à pandemia mundial da COVID-19. De forma repentina, as atividades presenciais foram suspensas para que ocorressem de maneira remota como uma alternativa emergencial de controle no contágio do coronavírus.

Para se ajustar às diferentes realidades, as aulas remotas foram ministradas por meio de: materiais impressos para quem não tinha acesso à *internet*<sup>III</sup>; aulas síncronas, com professor e alunos conectados simultaneamente em um ambiente virtual; aulas assíncronas, em meio virtual, desconectadas do tempo real, com a disponibilização de materiais para aqueles que tinham acesso à *internet* estudar em seus ritmos, tempos e espaços, e até meados de 2021, a conciliação dos formatos citados anteriormente com encontros presenciais, variando de região para região.

Nesse cenário, os professores enfrentaram e continuam enfrentando diferentes desafios e tensões para dar continuidade à Educação: de ordem pessoal e profissional (haja vista a quase fusão de ambas); psicológica, socioemocional, estrutural, tecnológica, metodológica e pedagógica, etc. Eles tiveram que aprender um conjunto de recursos tecnológicos em curtos espaços de tempos; ajustar as aulas para diferentes formatos, respeitando as distintas realidades dos alunos; otimizar tempos de aulas, vídeos, materiais, conteúdos, espaços de impressão etc.; avaliar seus trabalhos; realizar atendimentos de diferentes maneiras e horários; motivar e acolher seus alunos em tempos adversos; transformar sua casa em uma sala de aula, seu celular em instrumento de trabalho e sua família em ajudantes, dentre tantos outros desafios que os conduziram e, ainda conduzem, para fora de suas zonas de conforto. Para os alunos não foi diferente. Houve uma interrupção drástica de suas rotinas devido ao fechamento físico de escolas, um dos ambientes sociais mais importantes para crianças e adolescentes. Perdeu-se por um tempo o contato face a face com seus pares e professores. Alguns estudos apontam que os estudantes sofreram diversos impactos, dentre os quais: sócio emocional, cognitivo e de aprendizagem (FONSECA; SGANZERLA; ENÉAS, 2020); psicológicos e de sono (CELLINI; DI GEORGIO; MIONI; DI RISO, 2021); depressão, ansiedade, desamparo, preocupação, medo, estresse por isolamento social, problemas emocionais e

---

<sup>III</sup> Nesse caso, o material era disponibilizado para retirada e devolução pelos alunos na instituição ou, no caso de zonas rurais, entrega e retirada nas residências dos estudantes devido às suas dificuldades de locomoção.

comportamentais, frustração, tédio, sobrecarga de informações, bem-estar físico comprometido, pais sob condições de estresse extra, além de problemas sociais e econômicos. Enfim, múltiplos e negativos impactos, sendo afetados de forma multifacetada (FIGUEIREDO; SANDRE; PORTUGAL; OLIVEIRA; CHAGAS; RAONY; FERREIRA; ARAÚJO; SANTOS; BOMFIM, 2021). Acrescenta-se ainda as dificuldades de acesso, tanto de *internet* quanto de aparelhos eletrônicos necessários.

Presencialmente, o professor sempre teve (ou supunha ter) controle sobre o processo de avaliação, tanto formais quanto informais. A observação poderia ocorrer de maneira direta, a participação e interação no mesmo tempo e espaço físico estavam sob seu olhar. Os momentos de prova escrita, geralmente individuais, seguiam um rito, assim como a realização de trabalhos e tarefas. Consultar, muitas vezes, não era permitido.

Já no contexto remoto, em aulas síncronas, era comum os alunos ficarem com suas câmeras desligadas e o professor visualizar apenas o ícone dos seus perfis, os microfones deveriam ficar desligados para evitar microfonia e ruídos externos, assim, tanto a observação quanto à participação foram modificadas. Em aulas remotas, não se tinha o controle a respeito de como os alunos realizavam suas tarefas. A possibilidade de consultar materiais, fontes, pessoas ou recursos tecnológicos eram disponíveis, uma vez que não era possível controlar como e quando os alunos as faziam.

Considerando esse cenário, este trabalho busca conhecer como professores de matemática lidaram com a avaliação durante o período de aulas não presenciais e o que pensam do uso de materiais para consulta nessas aulas. Com esse propósito, suscitaram-se questões como: quais instrumentos de avaliação os professores de matemática utilizaram para avaliar os trabalhos de seus alunos no período de aulas remotas<sup>IV</sup>? Houve mudanças? O que entendem por avaliação? O que pensam a respeito da possibilidade de consulta por parte dos alunos no processo de avaliação? Quais os principais desafios e aprendizagens relacionados à avaliação eles vivenciaram com as aulas remotas? Tendo em vista essas inquietações, o objetivo deste trabalho é investigar e discutir, sob a perspectiva de professores de matemática, processos relacionados à avaliação da aprendizagem escolar em matemática durante o período remoto<sup>2</sup>, para tanto o artigo traz alguns aportes

---

<sup>IV</sup> De março de 2020 a junho de 2021, período em que a pesquisa foi realizada.

teóricos e metodológicos para subsidiar posteriores análises e discussões das informações coletadas com dez professores de matemática da Educação Básica.

### **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR**

Esteban e Pina (2021, p. 422) afirmam que a avaliação “não se limita à constatação, ela interroga, desafia, conecta e propõe”, porém, cada uma dessas ações pode ter um significado diferente dependendo do contexto em que se efetiva. Para Fernandes (2013, p. 13) a avaliação da aprendizagem escolar é “um processo social complexo que envolve pessoas que funcionam em determinados contextos, com os seus valores, as suas práticas e políticas próprias e envolve também a natureza do que está a ser avaliado”.

Autores como Hadji (1994; 2001), Barlow (2006), Pedrochi Junior e Buriasco (2019) distinguem a Avaliação da Aprendizagem Escolar em Avaliação Somativa e Avaliação Formativa. A Avaliação Somativa, ou de rendimento, está presente na tradição escolar desde o século XIX, ocorre em momentos específicos, geralmente por meio de provas nas quais são atribuídas notas. Esse tipo de avaliação está focada no produto, que é a nota, e sua função, de acordo com Hadji (1994), é de certificar e classificar. As informações coletadas permitem verificar se o aluno domina as competências que fazem parte do ensino. Para Barlow (2006, p. 109), uma das funções da Avaliação Somativa é “verificar se os alunos fizeram o que lhes foi pedido”, além de “fazer um balanço do que o aluno aprendeu e comunicar ao exterior” (BARLOW, 2006, p. 110). Esse balanço costuma ser relativo ao trabalho solicitado em aula.

A Avaliação Formativa ocorre a todo momento de aprendizagem, começa no primeiro dia de aula e termina ao final do curso. Nela, o professor, ou qualquer sujeito envolvido nos processos de ensino e de aprendizagem, seja os colegas de sala ou o próprio aluno, são incentivados a fornecer *feedbacks* genuínos visando oportunizar a aprendizagem. A Avaliação Formativa é “[...] uma avaliação que se esforça por fazer um diagnóstico preciso das dificuldades do aluno, a fim de lhe permitir ‘encontrar-se’ num duplo sentido: compreender os seus erros e, em função disso, tornar-se capaz de os ultrapassar” (HADJI, 1994, p. 123). Tem foco no processo, ou seja, na aprendizagem, e ocorre durante a ação de formação e dentre as suas funções estão a de oportunizar a aprendizagem e regular os processos de ensino e de aprendizagem (PEDROCHI JUNIOR; BURIASCO, 2019). Segundo esses autores, a

oportunidade de aprendizagem é tomada como ocasião conveniente ao ato de aprender e deve estar atrelada ao processo de avaliação. Nessa perspectiva, o processo de avaliação está amalgamado aos processos de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, a Avaliação como oportunidade de aprendizagem deve favorecer esses processos, isto é, o aluno deve aprender alguma coisa quando é avaliado. Barlow (2006, p. 111), ainda complementa que a função da Avaliação Formativa é "explorar ou identificar certas características do aprendiz [...] visando escolher a sequência de formação mais adequada às suas características".

Pedrochi Junior e Buriasco (2019) indicam que um elemento importante da Avaliação como oportunidade de aprendizagem é a autoavaliação. Para esses autores,

A autoavaliação possibilita ao professor fazer a autoanálise da sua prática docente, reconhecendo os pontos fracos e levantando hipóteses de como diminuí-los. Aos alunos possibilita avaliarem sua própria aprendizagem e sua conduta como estudantes, refletindo nas suas atitudes, sejam elas positivas ou negativas. A autoavaliação também propicia que o estudante faça uma reflexão sobre seu próprio trabalho, o que é importante para tomar consciência de seus erros a fim de superá-los, percebendo suas dificuldades e progressos (PEDROCHI JUNIOR; BURIASCO, 2019, p. 44).

Considerando a perspectiva de Avaliação como oportunidade de aprendizagem, é interessante que o professor use mais de um tipo de instrumento de avaliação e que saiba o que aquele instrumento pode revelar, quais são as suas limitações e o que é possível recolher com ele (SANTOS, 2008). Hadji (1994, p. 161) estabelece que "um instrumento é um utensílio manual de trabalho que serve para agir sobre uma matéria para a trabalhar ou para a transformar". O autor afirma que o instrumento de avaliação é um facilitador da práxis docente, que oportuniza ao professor aprender a respeito dos processos de aprendizagem de seus alunos.

A prova escrita, um instrumento de avaliação bastante utilizado, desperta uma forte carga emocional no avaliado. Segundo Domingues (2006), as provas são, geralmente, o principal instrumento de avaliação escolar e também a mais ritualizada, repleta de elementos de controle. Estudos realizados no GEPEMA (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática e Avaliação) têm buscado ressignificá-la em direção à avaliação como oportunidade de aprendizagem. Recursos como a cola e a consulta têm sido investigados como possibilidades, sendo oportuno discuti-los em contexto remoto, uma vez que suas utilizações se

intensificaram. Em suas pesquisas, Forster (2016), Souza (2018) e Innocenti (2020) apresentam e discutem estratégias de utilização de cola em provas escritas. Cabe ressaltar que essa cola “se caracteriza como um tipo de consulta com restrições e regras e que, por estratégia, recebe o nome de cola para que essa problemática seja posta em discussão” (SOUZA; BURIASCO, 2020, p. 156). Nessas pesquisas a cola foi tomada como estratégia docente. O estudante dispôs de um quarto de folha de papel A4 no qual pôde registrar, frente e verso, de forma manuscrita, informações para serem utilizadas durante uma prova escrita. O tamanho é arbitrário, nesses casos, foram assim delimitados para que os estudantes fossem levados a fazer escolhas. A produção da cola demanda estudo prévio, análise e reflexão. Assim, o recurso torna-se a única fonte permitida de ser consultada no momento da realização da prova e é elaborada pelo próprio estudante. Desse modo, difere-se da convencional prova com consulta em que o estudante pode utilizar todos os seus materiais, elaborados por ele ou não.

A pesquisa de Forster (2016), cujo objetivo foi apresentar um estudo da utilização de uma prova-escrita-com-cola em uma disciplina de um curso de pós-graduação, como recurso à aprendizagem na avaliação como oportunidade de aprendizagem, apontou que, na utilização da prova-escrita-com-cola, a oportunidade de aprendizagem é oferecida em pelo menos dois momentos: quando o aluno prepara a sua cola e quando constrói e valida o gabarito da prova com seus pares na sala de aula. Souza (2018) investigou a utilização da cola em uma prova-escrita-em-fases como estratégia docente na formação inicial de professores de matemática. Ao final, considerou que a prova-escrita-em-fases alterou a natureza da cola, incentivou o estudo, colocou o aluno no direito de errar sem ser penalizado e lhe ofereceu a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, a partir de suas maneiras de lidar em seus tempos e caminhos. Já Innocenti (2020) investigou a utilização da prova-escrita-com-cola em uma turma de 8º ano de uma escola pública de um município do norte do Paraná, buscando discutir quais elementos da Avaliação Didática estão subjacentes à utilização da prova-escrita-com-cola no âmbito da Educação Básica. A pesquisa mostrou indícios de que a cola foi utilizada como recurso pelos alunos, servindo como um meio para professores que ensinam matemática e buscam utilizar instrumentos avaliativos que possam oportunizar a aprendizagem de seus alunos.

Essas pesquisas utilizaram-se da ideia de cola como meio de provocar (outros) caminhos e possibilidades, entre eles, aliar-se a ela, utilizando-a não como um instrumento para obtenção de nota, mas como um recurso ao estudo e à aprendizagem “em um processo de subversão, isto é, partir de uma conduta comum dos discentes para uma estratégia docente que pode favorecer o estudo e a formação dos estudantes” (SOUZA, 2018, p. 13). A nota passou a ser uma consequência. Pesquisas como as acima citadas, mostraram que a permissão da consulta e/ou cola, oportuniza estudos e aprendizagens e evita a exclusiva memorização dos conteúdos. Esse tipo de cola torna-se aliada de ambos os parceiros da relação didática, não apenas um subterfúgio dos estudantes. O foco não é a repetição de informação, mas a compreensão aliada a um instrumento de avaliação formativa (SOUZA, 2018).

Quando se altera a natureza do instrumento de avaliação, altera-se também a natureza da cola (SOUZA; BURIASCO, 2020). A natureza da avaliação pode transformar a cola inconveniente em um recurso conveniente. É válido pontuar que podem existir diversos encaminhamentos para utilizar esses (e outros) recursos em um instrumento de avaliação. Cada professor tem autonomia para realizar os ajustes que julgar necessários à sua realidade. O mais importante é tornar a avaliação como oportunidade de aprendizagens.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este trabalho, de natureza qualitativa, busca investigar e discutir processos relacionados à avaliação da aprendizagem escolar em matemática durante o período remoto, sob a perspectiva de dez professores da Educação Básica. Nele, a interpretação é um elemento importante que acontece de forma simultânea com as inferências. A partir de questões orientadoras e da coleta de informações essencialmente descritivas, é dada ênfase ao processo, com ações e procedimentos regulados para sistematização e análise das informações (GARNICA, 2001).

Para alcançar o objetivo deste trabalho, foi elaborado um questionário por meio de um formulário eletrônico composto por 10 perguntas, o qual foi enviado para professores de matemática atuantes no Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio em uma cidade do Estado do Mato Grosso do Sul e duas do Estado do Paraná. As respostas foram enviadas de forma anônima, sem identificação da instituição de ensino vinculada ao docente ou qualquer outra informação que permitisse

reconhecê-los. Dez professores, nomeados de P01 a P10, enviaram suas respostas, compondo o *corpus* de análise deste artigo.

As perguntas iniciais foram feitas para mapear a etapa de ensino em que atuavam, o tempo de atuação docente e como estavam conduzindo suas aulas (síncrona, assíncrona, impressa, híbrida). Dos dez professores, cinco atuavam no Ensino Fundamental, um no Ensino Médio e quatro nas duas etapas. Dois deles (P07 e P08) afirmaram atuar nessas etapas de ensino há dois anos; um (P10) há três anos; quatro (P01, P03, P04, P06) de cinco a dez anos de atuação e três (P02, P05 e P09) há mais de dez anos. Três participantes trabalharam de forma híbrida, dois por meio de aulas síncronas, um com aulas assíncronas, outro utilizava material impresso e três todas essas opções.

Em seguida, procurou-se conhecer o que os professores de matemática entendem por avaliação, quais instrumentos utilizavam antes da pandemia e durante suas aulas remotas, visando analisar se o período remoto provocou mudanças, uma de nossas inquietações. Na sequência, foi perguntado se eles permitiam que os alunos realizassem consultas ao material durante provas e o que pensavam a respeito, visto que durante a pandemia todo tipo de consulta estava disponível aos estudantes. Por fim, responderam os principais desafios que vivenciaram para avaliar o trabalho de seus alunos remotamente e as aprendizagens e descobertas relacionadas à avaliação construídas durante esse período e que, possivelmente, gostariam de manter no presencial.

## **AValiação DA APRENDIZAGEM ESCOLAR EM CONTEXTO REMOTO**

Para análise das respostas<sup>v</sup> foram realizados seis agrupamentos<sup>vi</sup> que reúnem respostas por suas semelhanças. Os agrupamentos foram levantados para estabelecer uma organização das respostas recebidas e alcançar o objetivo do trabalho, visando orientar análises. Considerando as inquietações levantadas, conforme Quadro 01, eles foram formados por sentenças relativas aos tipos de perguntas realizadas e respostas fornecidas, representando um conjunto de informações semelhantes. Esses agrupamentos representam uma perspectiva das

---

<sup>v</sup> Para tornar a leitura mais fluida, as respostas dos professores passaram por um leve processo de textualização, ou seja, foram retirados vícios de linguagem (por exemplo: né, daí) e ajustadas as falhas de digitação (como inversão da ordem de letras em uma palavra).

<sup>vi</sup> Agrupar é o mesmo que reunir em grupos, juntar; ordenar, organizar, dispor em grupo a partir de algum critério (HOUAISS, 2009).

pesquisadoras e o resultado do esforço de uma síntese a fim de possibilitar análises. Os agrupamentos emergiram das informações, ou seja, a posteriori e não são mutuamente excludentes. A distinção serve para demarcá-los e reservar-lhes um espaço de discussão.

Quadro 1 - Relação entre os questionamentos e os agrupamentos de análise

Inquietações	Questões realizadas	Agrupamentos de análise
- Quais instrumentos de avaliação os professores utilizaram para avaliar os trabalhos de seus alunos no período de aulas remotas? - Houve mudanças? - O que entendem por avaliação?	4. O que você entende por avaliação escolar? 5. Quais instrumentos de avaliação você tem utilizado atualmente <sup>vii</sup> ? 6. Quais instrumentos de avaliação você utilizava antes do ensino remoto?	- Agrupamento 1: Avaliação como rendimento.  - Agrupamento 2: Avaliação como processo.  - Agrupamento 3: Não foi possível identificar a perspectiva de avaliação.
- O que pensam a respeito da possibilidade de consulta por parte dos alunos no processo de avaliação?	7. Você permite que os alunos realizem consultas ao material durante provas? 8. O que você pensa sobre o aluno realizar consultas durante uma prova?	Agrupamento 4: Permissão de consultas em provas.
- Quais os principais desafios e aprendizagens relacionados à avaliação eles vivenciaram com as aulas remotas?	9. Quais os principais desafios você tem vivenciado quanto a avaliar o trabalho de seus alunos durante o ensino remoto? Comente. 10. Em relação à avaliação, houve aprendizagens e descobertas durante o ensino remoto que você gostaria que permanecesse no ensino presencial? Se sim, quais? Comente.	- Agrupamento 5: Aprendizagens em avaliação durante o contexto remoto.  - Agrupamento 6: Desafios docentes para avaliar os alunos durante o contexto remoto.

Fonte: As autoras (2022).

O primeiro agrupamento, denominado “Avaliação como rendimento”, reúne informações dos professores que sinalizaram entender que o foco da avaliação está no produto, ou seja, no desempenho do aluno. O segundo agrupamento, “Avaliação como processo”, é composto pelos professores que deixaram indícios de avaliação que ocorreu ao longo de todo período. Dois professores compuseram o terceiro agrupamento, no qual não foi possível identificar suas perspectivas de avaliação.

<sup>vii</sup> O questionário foi realizado durante o período de aulas remotas, assim, o “atualmente” refere-se a esse período.

Três professores (P01, P07, P10) apresentaram indícios de que a avaliação escolar é uma forma de verificar, estimar e valorar o que os alunos aprenderam em um período (agrupamento 01). Um deles (P10) acrescentou que por meio da avaliação é possível que o professor identifique falhas no processo de ensino:

P01 - Rendimento, sondagem do nível das habilidades necessárias ao ensino formal.

P07 - Um método utilizado para estimar o quanto um aluno participou do processo de ensino-aprendizagem e o quanto consegue expor num papel sobre determinada temática estudada, para posteriormente o professor poder explorar (de maneira diferente) os assuntos que não foram compreendidos pela maioria da turma.

P10 - é uma forma de verificar o processo de ensino/aprendizagem do estudante e, também, da forma como o professor está ensinando.

Aparentemente, esses três professores adotam a perspectiva de Avaliação Somativa em suas aulas, entretanto, ao responderem às perguntas “quais instrumentos de avaliação você tem utilizado atualmente?” e “quais instrumentos de avaliação você utilizava antes do ensino remoto?” eles apontaram avaliar o desenvolvimento das atividades realizadas ao longo das aulas, trabalhos, provas, participação e colaboração nas aulas, refacção de tarefas feitas no *Google Forms*, devolutivas semanais ou quinzenais e atividades pedagógicas complementares, deixando indícios de que há um movimento de avaliação ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem (HADJI, 1994; BARLOW, 2006; PEDROCHI JUNIOR; BURIASCO, 2019).

Quadro 2 - Respostas dos professores P01, P07 e P10 às questões 05 e 06

<b>05. Quais instrumentos de avaliação você tem utilizado atualmente?</b>	<b>06. Quais instrumentos de avaliação você utilizava antes do ensino remoto?</b>
P01 - Desenvolvimento das atividades em primeiro lugar e depois quando possível, o nível de habilidades alcançadas.	P01 - Atividades diárias em sala como caderno, Trabalho, provas, etc.
P07 - Comparecimento nas aulas síncronas [...] ou procura no WhatsApp. Pontuações obtidas nos Formulários que contém somente questões objetivas. Refacção dos formulários após o envio das respostas corretas das questões.	P07 - Participação e colaboração nas aulas e registros no caderno.
P10 - Os estudantes são avaliados de acordo com as suas devolutivas semanais/quinzenais. São avaliados através das APC (Atividades Pedagógicas Complementares).	P10 - Costumava avaliar os estudantes através de provas, trabalhos, devolutiva/participação durante as aulas, cadernos, etc.

Fonte: As autoras (2022).

Os professores P01 e P10, aparentemente, pararam de utilizar o trabalho e a prova escrita no contexto remoto. P07 passou a analisar a participação e colaboração dos alunos nas aulas a partir das pontuações obtidas nos formulários e nas suas refações, parou de analisar os registros feitos no caderno e considerou como instrumento de avaliação a presença do aluno nas aulas síncronas.

Cinco professores (P03, P04, P05, P08, P09) afirmaram que a avaliação é um processo (agrupamento 02). Três consideraram (P03, P04, P09) que a avaliação envolve o processo de aprendizagem. Desses três, dois (P04, P09) afirmaram ainda que a avaliação pode ser tomada como fonte de investigação da aprendizagem dos alunos e da prática do professor. Outros dois (P05, P08) sinalizaram que a avaliação é um processo e que se deve avaliar continuamente desde o primeiro dia de aula:

P03 - É todo o processo que envolve a aprendizagem ou não do aluno.

P04 - Um processo no qual devemos priorizar as oportunidades de aprendizagem e fonte de investigação, para regularmos os processos de ensino e de aprendizagem.

P05 - É um processo contínuo de construção do conhecimento.

P08 - O processo em avaliar o aluno desde o seu primeiro dia de aula.

P09 - Um processo contínuo e reflexivo, como prática de investigação. Ligadas aos processos de ensino e de aprendizagem com propósito de oportunizar aprendizagens.

Os indícios sinalizam que a compreensão de avaliação desses professores converge com a perspectiva de Avaliação Formativa (HADJI, 1994; BARLOW, 2006; PEDROCHI JUNIOR; BURIASCO, 2019). Nela leva-se em conta o que o aluno sabe e não o que ele não sabe. Não existe um modelo ideal de aluno para que todos sigam esse "exemplo", cada um tem sua particularidade e percorre seu caminho. Isso mostra o caráter subjetivo, contínuo e inacabado da avaliação.

Em relação aos instrumentos de avaliação utilizados antes e durante as aulas remotas, esses cinco professores relataram a utilização de instrumentos que condizem com a perspectiva de avaliação informada. Vale ressaltar que o uso que o professor faz do instrumento e das informações obtidas por meio dele é o que torna o instrumento formativo (HADJI, 1994).

Quadro 3 - Respostas dos professores P03, P04, P05, P08 e P09 às questões 05 e 06

<b>05. Quais instrumentos de avaliação você tem utilizado atualmente?</b>	<b>06. Quais instrumentos de avaliação você utilizava antes do ensino remoto?</b>
P03 - Mapas mentais, listas de exercícios, provas no AVA.	P03 - Listas de exercícios e provas escritas.
P04 - Prova oral e escrita, observação e seminário.	P04 - Prova escrita (em fases, com cola), seminários.
P05 - Todas as atividades propostas, geralmente as atividades são avaliadas de zero a dez pontos e estas são quinzenais.	P05 - Toda atividade proposta, quiz na plataforma Classroom e atividades impressas para alunos que não tem condições de acesso ou não querem usar a plataforma.
P08 - Prova e tarefa.	P08 - Prova, tarefa, trabalho.
P09 - Avalio pela observação das produções, participação dos alunos, perguntas feitas ou questionamentos. Também elaboro provas escritas que ficam dispostas no Google Classroom para que o aluno possa fazer quando quiser, dentro de um prazo estabelecido, consultando se desejar. Depois oportunico a mesma prova para oportunidades de melhorias. Também usei a autoavaliação - nela o aluno se deu uma nota acerca da sua produtividade escrevendo os porquês e uma outra questão em que ele teria que apontar duas ações para melhorar seu rendimento.	P09 - Prova escrita com cola, prova escrita em fases, autoavaliação, prova escrita com cola e em fase, observação, análise de produção escrita, prova para ser feita em casa, pesquisas, esquemas para serem expostos em cartolinas. Acho que mais ou menos isto, sem contar as obrigatórias exigidas pela escola que pouco me davam retornos.

Fonte: As autoras (2022).

O professor P03 passou a utilizar a construção de mapa mental no contexto remoto, já P04 a prova oral e a observação. Aparentemente, P05 indicou em ambas as perguntas os instrumentos que utilizou no contexto remoto. P08 manteve dois de seus instrumentos (prova e tarefa) e deixou de utilizar a realização de trabalhos. P09 indica uma variedade de instrumentos tanto em aulas presenciais quanto remotas, indo ao encontro das indicações de Santos (2008). Remotamente, P09 dispõe as provas escritas no ambiente *Google Classroom* para serem realizadas em um prazo estabelecido, deixando aberta a possibilidade de consultas e de refacção. Ele também indicou a autoavaliação, mais um indício de que esse professor utilizou a perspectiva de Avaliação Formativa (HADJI, 1994; 2001; BARLOW, 2006; PEDROCCHI JUNIOR; BURIASCO, 2019) em ambos os contextos de ensino (presencial e remoto).

Dentre os dez, dois professores (P02, P06) responderam que a avaliação é uma ferramenta de acompanhamento da aprendizagem do aluno. Esses professores foram reunidos em um terceiro agrupamento no qual "Não foi possível reconhecer a

visão de avaliação dos participantes". Um deles (P02) pontuou que avaliar é coletar informações a respeito do desenvolvimento dos conteúdos e das habilidades aplicadas e poder analisar e reconhecer a relação do método de ensino aplicado em sala de aula, o resultado do planejamento e o próximo passo a ser tomado. Já para P06, avaliar é uma forma de acompanhar a aprendizagem.

Em relação aos instrumentos de avaliação, eles relataram a utilização de instrumentos que podem ser utilizados na perspectiva de Avaliação Formativa. P02, por exemplo, relata que avaliava a participação dos alunos nas aulas. Por outro lado, ao responderem quais instrumentos utilizam no contexto remoto, ambos utilizaram o termo "avaliação impressa", designando o termo avaliação ao instrumento prova escrita.

Quadro 4 - Respostas dos professores P02 e P06 das questões 05 e 06

05. Quais instrumentos de avaliação você tem utilizado atualmente?	06. Quais instrumentos de avaliação você utilizava antes do ensino remoto?
P02 - Avaliação impressa e acompanhamento da participação nas aulas por meio de aplicativos de comunicação.	P02 - Listas de exercícios, participação em sala, desenvolvimento das atividades em sala incluindo verificação dos cadernos, trabalhos em grupos ou individuais, testes, avaliação bimestral.
P06 - Avaliação impressa com descritores e distratores, jogos e atividades de resolução de problemas.	P06 - Mesma metodologia, o que muda é o apoio no WhatsApp, Zoom e a plataforma.

Fonte: As autoras (2022).

Durante o período remoto, P02 reduziu para dois os instrumentos de avaliação: prova escrita e a participação dos alunos. Vale pontuar que suas aulas estavam ocorrendo apenas por material impresso. Já P06 afirmou que não houve mudanças na escolha de instrumentos de avaliação, a única alteração foi o apoio de ambientes virtuais.

Oito professores (P01, P02, P03, P04, P06, P08, P09 e P10) afirmaram utilizar a prova escrita nas aulas presenciais, ao passo que, durante as aulas remotas, esse número reduziu para seis (P02, P03, P04, P06, P08, P09). Três (P02, P07, P10) afirmaram utilizar a participação dos alunos como instrumento de avaliação no ensino presencial, enquanto remotamente dois (P02, P09) afirmaram utilizá-la.

O agrupamento 04, "Permissão de consultas em provas", reúne informações e discussões relativas às respostas dos professores relacionadas à permissão de

consultas em provas pelos seus alunos e o que pensam a respeito dessa possibilidade. A maioria (seis) dos professores de matemática considera a permissão de consultas ao material durante as provas, a depender da situação. Apenas dois afirmaram permitir a consulta durante provas, sem ressalvas. As informações necessárias para a realização de provas são expostas no quadro por um dos docentes. Outro respondeu que, por norma da instituição de trabalho, não é permitida a utilização de material para consulta em provas, mas que não tem controle disso quando a prova é realizada remotamente. Todos os professores se mostraram favoráveis a permitir a consulta em provas, sendo que três deles (P03, P06 e P09), consideraram-na como oportunidade de aprendizagem (FORSTER, 2016; SOUZA, 2018; INNOCENTI, 2020).

P02 defende a consulta, mas pondera quanto a cola convencional:

P02 - [...] a consulta é interessante, porém conduzir a sala de aula no ensino básico (obs.: já tive sala de 8º ano com mais de 40 alunos espremidos) para que esse aluno permaneça somente com seu material é um desafio. O problema não seria a consulta em seu material, mas sim a questão de um aluno fazer e repassar as informações para os demais.

Quando P02 aponta que “o problema não seria a consulta em seu material, mas sim a questão de um aluno fazer e repassar as informações para os demais” pode estar se referindo a cola tradicional, proibida e transgressora de regras. Os trabalhos de Forster (2016), Souza (2018) e Innocenti (2020), tomam um tipo de cola que seja aliada dos alunos, mas também de professores. Essa cola é um tipo de consulta limitada com algumas características particulares: é a única fonte de consulta permitida durante a avaliação; com tamanho arbitrário, mas delimitado para que o estudante seja levado a fazer escolhas e elaborada pelo próprio estudante de forma que demande estudo prévio e produção pessoal.

Outros professores fizeram ressalvas para que permitam a consulta pelos alunos:

P01 - Tenho que ter um objetivo específico para isso. Se a atividade exigir do meu aluno que consulte, não vejo problemas. Agora, por exemplo, eles estão consultando e eu prefiro que consultem e façam do que nem tentem...

P04 - Se combinado antes, nenhum problema.

P05 - Dependendo do nível de dificuldade da prova concordo plenamente.

P10 - Não acho a forma mais interessante de verificar a aprendizagem do aluno. Mas dependendo da situação acho válido aplicar uma prova com consulta. É uma maneira interessante de saber se o aluno pelo menos entende o conteúdo e sabe aplicar as fórmulas de maneira correta.

Não é possível conjecturar que tipo de atividade P01 considera que pode requerer consulta ou não. Os professores P07 e P08 veem a consulta como uma forma de perceber se os alunos são capazes de operar com seus registros:

P07 - Penso que a pontuação obtida por cada aluno, demonstra o quanto ele é capaz de operar com seus registros no caderno e usar tudo que anotou nas aulas para responder questões dispostas num documento, chamado Avaliação Bimestral, que só pelo nome, causa estresse, ansiedade e muitas vezes até insônia no aluno.

P08 - Não tenho nada contra. Mas, com a modalidade de ensino que estamos tendo hoje, percebo que o aluno não sabe usar seu material para consulta. Ele espera que tenha exatamente a mesma escrita do material na prova. Não consegue por meio daquela informação reformular sua resposta.

O professor P07 lembra a carga emocional que determinada prova pode gerar no aluno, e possivelmente a consulta seria uma maneira de minimizar esse fator. Já o P08 considera que as aulas remotas mostraram que os alunos não sabem utilizar seus materiais para consulta, limitando-se apenas à reprodução exata de informações.

O agrupamento 05, "Desafios docentes para avaliar os alunos durante o contexto remoto", diz respeito às tensões apontadas pelos professores quanto à avaliação, além de outros que emergiram em suas respostas, sinalizando a abundância do assunto. Os professores listaram diversos desafios relacionados não só à avaliação. A maior parte deles (sete), citou a dúvida em saber se quem fez a atividade foi realmente o aluno:

P01 - [...] não é possível mensurar efetivamente se ele fez ou não.

P02 - Saber se esse aluno realmente fez [...].

P03 - Saber se o que o aluno escreveu foi ele que tentou fazer sozinho.

P05 - Muitos desafios, será que foi ele que fez? [...].

P08 - Saber se foi o aluno realmente que fez tal trabalho.

P09 - O maior desafio é não ter a certeza de que o aluno está produzindo para seu autoconhecimento e reflexão. Há relatos de alguns alunos que outra pessoa "fez" por determinado aluno [...].

P10 - [...] saber se realmente é o estudante que está fazendo as atividades.

Todos esses professores citaram "o fazer" - referindo-se à atividade do estudante - como um desafio. P09 coloca como "o maior desafio". Como não era possível aos professores visualizarem como as tarefas eram feitas, saber quem fez era uma dúvida para eles, deixando indícios de uma perda de controle docente sobre parte do processo de avaliação (DOMINGUES, 2006).

Avaliar a aprendizagem dos estudantes também foi um desafio recorrente (6 de 10) aos professores:

P01 - O rendimento do aluno. Não é possível mensurar efetivamente se ele fez ou não, aprendeu ou não, de fato (grifo nosso).

P02 - [...] quais suas dúvidas quando ele deixa de colocar a resolução e apresenta somente a resposta, mesmo eu tendo orientado que preciso ter acesso a todas as resoluções.

P05 - [...] será que vai dar conta de responder essa questão? Será que principalmente o aluno do material impresso tem condições de responder o que estou avaliando? Enfim, será que é o que tem conseguido aprender?

P08 - [...] saber se há dificuldades com o conteúdo ou não.

P09 - Há relatos de alguns alunos que outra pessoa "fez" por determinado aluno. Nesta situação, não enxergo reais pistas de aprendizagem ou um retorno para eu refletir para reorientar minha prática.

P10 - [...] A dificuldade que o aluno tem em relação ao conteúdo [...].

Suas respostas deixam sinais de que, no período de aulas remotas, foi um desafio ter acesso às dificuldades, questionamentos e indícios de aprendizagem dos alunos, gerando dúvidas e incertezas na orientação pedagógica (BARLOW, 2006), conforme respostas de P02, P05 e P09. Os professores citaram ainda desafios de comunicação:

P06 - [...] chamar atenção na plataforma ao vivo.

P07 - Falta de comunicação ao vivo. Muitos alunos não entram nas aulas síncronas, por falta de acesso à *internet*, o que me impossibilita de fazer perguntas que me ajudam saber se o aluno está envolvido na discussão e proposta das atividades.

P09 - [...] os alunos têm muita vergonha de expor o que pensam ou suas dúvidas em aulas síncronas, o que também dificulta o retorno para mim.

Os desafios de comunicação, seja por inibição ou falta de acesso à *internet*, afetam diretamente na relação entre professor e aluno e, possivelmente, dificultam

a avaliação de aprendizagens, como citado anteriormente por seis dos dez participantes. Além disso, elencaram outros desafios:

P01 - [...] tenho que levar em consideração o ato dele fazer e isso já tem que ser considerado. Se eu for levar em consideração erros e acertos tão somente, a situação é gritante!

P04 - A falta de interesse na realização deles em algo que não está disponível para cópia da *internet*.

P06 - A devolutiva das atividades [...].

P10 - É difícil avaliar os alunos com notas, pois sabemos que não é fácil estudar dessa forma. Temos que levar em consideração vários aspectos... [...] as condições que os estudantes encontram nesse momento de pandemia. E outras situações. É difícil avaliar só com certo ou errado.

O professor P01 relata que tem que levar em conta o ato do aluno fazer, sem levar em consideração acertos e erros, caso contrário a situação seria “gritante<sup>VIII</sup>”. P10 também cita o desafio de avaliar por acertos e erros ponderando outros aspectos relacionados à situação dos alunos, como a dificuldade em estudar remotamente e as condições adversas de cada um em cenário pandêmico. As respostas destes dois professores sinalizaram que os critérios de atribuição de notas também foram afetados e modificados.

O agrupamento 06, denominado “Aprendizagens em avaliação durante o contexto remoto”, trata do que os professores de matemática indicaram ter aprendido a partir das aulas remotas e o que gostariam de utilizar em suas aulas presenciais. Levando em consideração que, nesse período, as ações docentes foram desafiadas e deslocadas para fora da zona de conforto, esse agrupamento traz contribuições e discussões quanto a possíveis aprendizagens construídas por eles. As três mais mencionadas estão relacionadas à possibilidades de avaliação, atitudes dos alunos e novos recursos tecnológicos. P01, P05 e P07 mencionaram ideias relacionadas a avaliação:

P01 - Avaliação Formativa e nota por Somatório.

P05 - A avaliação em forma de formulário quiz.

P07 - A possibilidade de os alunos consultarem os materiais disponibilizados nas aulas para realizar as avaliações. Pois pela pontuação obtida é possível analisar se o aluno buscou apoio nos materiais disponibilizados.

---

<sup>VIII</sup> Gritante é aquilo que grita, clama.

Os professores P02 e P03 citaram mudanças de atitudes dos alunos:

P02 - Os alunos acabam se mostrando mais na hora de perguntar por aplicativo na forma privada. Eles não têm receio do julgamento dos colegas quando falam com o professor no privado. É interessante buscar mais esse espaço de fala dos alunos para compreender seus anseios, dúvidas, medos e orientá-los da melhor forma possível.  
P03 - Penso que despertar a autonomia dos alunos.

Já P09 e P10 apontaram aprendizagens de recursos tecnológicos que podem auxiliar tantos processos de ensino e aprendizagem, como de avaliação:

P09 - jogos *online* relacionados a matemática ficaram mais fáceis e possíveis de usar remotamente. Também o uso de instrumentos computacionais como *Google Earth*, pesquisas rápidas, como saber um determinado conceito formal ou alguma curiosidade histórica de determinados matemáticos. A lousa interativa foi algo muito legal também [...] que dê para realizar no presencial.  
P10 - *Google Classroom* e o *Google Forms*. São ferramentas que podem ser muito úteis em tempos "normais". Tanto para as avaliações quanto para a disponibilização de materiais de apoio para os estudantes.

Os professores P06 e P08 revelaram que não houve aprendizagem e P04 respondeu não se lembrar naquele momento se houve aprendizagens relacionadas a avaliação.

## **ALGUMAS DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES**

No seio da atividade docente perpassa diversos tipos de controle: social, disciplinar, visual, de presença, participação, regras, notas, realização de provas, de condições de realização de provas, de cola, etc. Para Domingues (2006, p. 151), "as provas de avaliação constituem campo onde desenvolvem relações dialéticas de poder", por isso ela constitui meio de controle social. Durante o período remoto, o presumido controle docente sobre as ações dos alunos, tão impregnado nas práticas avaliativas, precisou ser deixado de lado. Como alguém poderia pensar que isso um dia aconteceria? Nesse quesito, o desafio indicado pela maioria (sete) dos professores participantes foi em (não) saber se foi realmente o aluno quem fez a tarefa, uma vez que não era possível vê-los fazendo. Avaliar suas aprendizagens foi o segundo aspecto sinalizado por eles, tendo em vista a dificuldade em ter acesso às dúvidas e indícios de aprendizagem dos estudantes, possivelmente afetada pela

dificuldade de comunicação, outro dos principais desafios emergidos (agrupamento 06).

O fato de o aluno fazer uma tarefa garante que ele aprendeu? E quando se faz com a ajuda de alguém? E quando não se sabe se foi ele quem fez? É possível mensurar efetivamente a aprendizagem de alguém? Ao fazer uma tarefa, o estudante pode estar reproduzindo informações, procedimentos ou fórmulas de maneira mecânica, sem realmente compreendê-las? Ser ajudado por alguém pode ser construtivo? Por outro lado, não receber uma tarefa impede que o professor tenha acesso à produção do aluno e, conseqüentemente, a indícios de seu processo de construção de conhecimentos e de sua própria prática.

O rito da prova escrita, não ficou de fora das ressignificações. Utilizando as palavras de P09, o aluno pode "fazer quando quiser, dentro de um prazo estabelecido, consultando se desejar". Remotamente, a possibilidade de consulta ou cola estava sempre aberta e à disposição dos alunos. Antes dessa investigação, levantou-se como hipótese a possibilidade de os professores de matemática, a partir das aulas remotas, estarem mais abertos à permissão de tipos de consulta, uma vez que, de forma inédita e por um período considerável, os alunos estavam realizando todas as avaliações longe do olhar e controle docente. Contudo, apenas P07 fez essa sinalização (agrupamento 05) de aprendizagem. Não se defende aqui este ou aquele instrumento de avaliação, o que torna formativo é o uso que o professor faz dele (HADJI, 1994).

Emergiu do agrupamento 04 que todos os professores pesquisados se mostraram favoráveis à permissão de consulta em provas, mas com ressalvas para quatro deles, como: objetivos definidos e/ou que a tarefa requeira consulta (P01), combinado prévio com os alunos, nível de dificuldade da prova e da situação (P04, P05 e P10, respectivamente). Outros três consideraram-na como oportunidade de aprendizagem indo ao encontro da ideia de Avaliação Formativa (HADJI, 1994; 2001; BARLOW, 2006; PEDROCHI JUNIOR; BURIASCO, 2019).

Recursos como a consulta e a cola como estratégia docente, além de suavizar a forte carga emocional no avaliado, potencializada no período remoto (FONSECA; SGANZERLA; ENÉAS, 2020; FIGUEIREDO; SANDRE; PORTUGAL; OLIVEIRA; CHAGAS; RAONY; FERREIRA; ARAÚJO; SANTOS; BOMFIM, 2021; CELLINI; DI GEORGIO; MIONI; DI RISO, 2021) podem favorecer o estudo, oportunizar aprendizagens e a formação dos

estudantes (FORSTER, 2016; SOUZA, 2018; INNOCENTI, 2020). O gerenciamento da nota fica sempre a critério do professor. Foi possível perceber que a fortaleza “nota”, característica da Avaliação Somativa, também foi afetada. Nas palavras de P10, ficou “difícil avaliar os alunos com notas [...] avaliar só com certo ou errado sem levar em consideração vários outros aspectos”.

Quanto ao questionamento inicial da compreensão de avaliação pelos professores de matemática e de mudança de instrumentos de avaliação no período remoto, com os agrupamentos 01, 02 e 03 foi possível perceber que a prova escrita era usada por oito dos dez professores. Já em contexto remoto, reduziu para seis: P01 e P10 indicaram não manter esse instrumento remotamente. Enquanto dois professores (P06 e P08) não sinalizaram mudanças de instrumentos, apenas de ambiente (P06), outro (P07) passou a considerar inclusive a presença do aluno nas aulas síncronas e P05, todas as atividades propostas.

Alguns dos professores participantes (P01, P07 e P10), sinalizaram determinada compreensão de avaliação. Entretanto, ao descreverem os instrumentos e os modos de avaliar seus alunos, foi possível perceber que parte das suas práticas atuais se aproximavam da ideia de Avaliação Formativa. Será que essa experiência também servirá para oportunizar aprendizagens aos professores de matemática quanto à abertura de utilização da consulta ou da cola como estratégia docente e a ampliação de seus leques de possibilidades de avaliação? Talvez essa percepção só seja percebida posteriormente, quando retornarem ao presencial.

A partir das discussões e reflexões acima postas, geradas pelos agrupamentos de análise, consideramos que os questionamentos inicialmente levantados a respeito de seus entendimentos de avaliação, mudanças nos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores no presencial para o remoto, a possibilidade de cola e consulta aberta indiscriminadamente, foram os principais desafios e aprendizagens relacionados a avaliação vivenciadas por eles com as aulas remotas que possibilitaram investigar e discutir, sob a perspectiva dos professores, processos relacionados à avaliação da aprendizagem escolar em matemática durante o período remoto, objetivo principal deste trabalho.

Por fim, é importante realizar duas sinalizações. O contexto remoto movimentou as “estruturas” das práticas habituais não só de avaliação, mas de sala de aula. A comunicação e interação, bases da relação entre professor e aluno,

foram reconstruídas. Os espaços e tempos, reestruturados. O formato de aula e de sala de aula foram ressignificados. As práticas pedagógicas, os recursos didáticos, os padrões, as estratégias... Tudo precisou ser repensado e reorganizado. É inegável que todas essas e outras mudanças levaram professores e estudantes para fora de suas zonas de conforto e causaram impactos sem precedentes e de forma multifacetada (FIGUEIREDO; SANDRE; PORTUGAL; OLIVEIRA; CHAGAS; RAONY; FERREIRA; ARAÚJO; SANTOS; BOMFIM, 2021). Além disso, é importante salientar que quando se discorre a respeito do contexto remoto, há que se considerar diferentes situações, tanto de formatos (impresa, síncrona, assíncrona, híbrida) quanto de ambientes e contextos de alunos e professores, de acesso a recursos como *internet* e aparelhos tecnológicos, enfim, de condições de desenvolvimento. Em outras palavras, o remoto se deu de forma bastante variada, tanto de região para região quanto de formato: síncrono, assíncrono, impresso, híbrido. Essas especificidades e diferenças, interferem diretamente nas possibilidades de implementação de processos avaliativos, o que torna injusta comparações entre desiguais. Contudo, ainda que em meio a um cenário tão adverso, permeado de desafios, tensões, ressignificações e aprendizagens, professores e alunos fizeram (e continuam fazendo), o que estava ao seu alcance para dar continuidade à Educação.

**REFERÊNCIAS**

- AGRUPAR. In: HOUISS, A. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- BARLOW, M. *Avaliação escolar: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CELLINI, N.; DI GEORGIO, E.; MIONI, E.; DI RISO, D. Sleep and psychological difficulties in Italian school-age children during COVID-19 lockdown. *Journal of Pediatric Psychology*, Oxford, v. 46, n. 2, p. 153-167, 2021. DOI: 10.1093/jpepsy/jsab003. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33517438/>. Acesso em: 30 abr. 2022.
- DOMINGUES, I. *O copianço na universidade: o grau zero na qualidade*. Lisboa: RÉ S XXI, 2006.
- FERNANDES, D. Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 11-34, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/352>. Acesso em: 3 abr. 2022.
- ESTEBAN, M. T.; PINA, B. de S. F. Silenciamento e diálogo na avaliação escolar. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, out./nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.52977>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/52977>. Acesso em: 1 maio 2022.
- FIGUEIREDO, C. S. de; SANDRE, P. C.; PORTUGAL, L. C. L.; OLIVEIRA, T. M. de; CHAGAS, L. S.; RAONY, I.; FERREIRA, E. S.; ARAÚJO, E. G. de; SANTOS, A. A. dos; BOMFIM, P. O. S. COVID-19 pandemic impact on children and adolescents' mental health: biological, environmental, and social factors. *Progress in Neuropsychopharmacology and Biological Psychiatry*, [S. l.], v. 126, p. 1-7, 2021. DOI: 10.1016/j.pnpbp.2020.110171. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0278584620304875>. Acesso em: 30 abr. 2022.
- FONSECA, R. P.; SGANZERLA, G. C.; ENÉAS, L. V. Fechamento das escolas na pandemia de COVID-19: impacto socioemocional, cognitivo e de aprendizagem. *Debates em Psiquiatria*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 28-37, out./dez. 2020. DOI: 10.25118/2763-9037.2020.v10.23. Disponível em: <https://revistardp.org.br/revista/article/view/23>. Acesso em: 1 maio 2022.
- FORSTER, C. *A utilização da prova-escrita-com-cola como recurso à aprendizagem*. Orientadora: Regina Luzia Corio de Buriasco. 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: [http://www.uel.br/grupo-estudo/gepema/Dissertacoes/2016\\_Forster\\_dissertacao.pdf](http://www.uel.br/grupo-estudo/gepema/Dissertacoes/2016_Forster_dissertacao.pdf). Acesso em: 23 ago. 2021.

- GARNICA, A. V. M. Pesquisa qualitativa e educação (matemática): de regulações, regulamentos, tempos e depoimentos. *Mimesis*, Bauru, SP, v. 22, n. 1, p. 35-48, 2001. Disponível em: [https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis\\_v22\\_n1\\_2001\\_art\\_02.pdf](https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v22_n1_2001_art_02.pdf). Acesso em: 2 maio 2022.
- HADJI, C. *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HADJI, C. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- INNOCENTI, M. S. *Prova-escrita-com-cola em aulas de matemática no 8º ano do ensino fundamental*. Orientadora: Regina Luzia Corio de Buriasco. 2020. 78 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: <https://pos.uel.br/pecem/wp-content/uploads/2021/08/INNOCENTI-Mariana-Souza.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2021.
- PEDROCHI JUNIOR, O.; BURIASCO, R. L. C. de. A avaliação como fio condutor da prática pedagógica. *Revista de Ensino e Educação e Ciências Humanas*, Londrina, v. 20, n. 4, p. 370-377, 2019. DOI: 10.17921/2447-8733.2019v20n4p370-377. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/ensino/article/view/7615>. Acesso em: 1 maio 2022.
- SANTOS, E. R. dos. *Estudo da produção escrita de estudantes do ensino médio em questões discursivas não rotineiras de matemática*. Orientadora: Regina Luzia Corio de Buriasco. 2008. 166 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008. Disponível em: <https://pos.uel.br/pecem/wp-content/uploads/2021/08/SANTOS-Edilaine-Regina-dos.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2021.
- SOUZA, J. A. de. *Cola em prova escrita: de uma conduta discente a uma estratégia docente*. Orientadora: Regina Luzia Corio de Buriasco. 2018. 146 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018. Disponível em: [http://www.uel.br/grupo-estudo/gepema/Teses/2018\\_Souza\\_tese.pdf](http://www.uel.br/grupo-estudo/gepema/Teses/2018_Souza_tese.pdf). Acesso em: 21 ago. 2021.
- SOUZA, J. A.; BURIASCO, R. L. C. de. Influências da natureza da avaliação na utilização de uma cola. *Educação Matemática em Pesquisa*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 140-159, 2020. DOI: <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2020v22i1p133-1521983-3156.2020v22i1p140-159>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/43223>. Acesso em: 21 ago. 2021.