

## **Análise psicossocial da avaliação da aprendizagem na EJA no contexto pandêmico, em Boa Vista (RR)**

André Felipe Costa Santos\*, Maria Lucenir de Sousa da Silva\*\* e Clarilza Prado de Sousa\*\*\*

### **Resumo**

Foi realizada uma análise psicossocial da avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante a pandemia de COVID-19 em Boa Vista-RR, focando nas representações sociais dos professores de escolas públicas. A pesquisa utilizou o aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2012) associado aos estudos da avaliação educacional (Stufflebeam, 1971; Scriven, 1967). Trinta professores da EJA foram entrevistados, e o software IRaMuTeQ auxiliou na análise psicossocial dos dados. Os resultados revelaram elementos representacionais como à falta de apoio do Estado, o receio dos professores em relação ao aumento do abandono e evasão escolar, as mudanças no tempo-espaço e clima escolar, e o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na educação. Esses resultados evidenciam a complexidade das representações sociais dos professores sobre a avaliação da aprendizagem nesse contexto, destacando a necessidade de políticas públicas efetivas e suporte adequado para enfrentar os desafios impostos pela pandemia. A pesquisa contribui para uma melhor compreensão das dinâmicas educacionais durante crises sanitárias e oferece subsídios para futuras intervenções na área da EJA.

**Palavras-chave:** avaliação da aprendizagem; representações sociais; pandemia.

## **Psychosocial analysis of learning assessment in Youth and Adult Education in the pandemic context, in Boa Vista (RR)**

### **Abstract**

A psychosocial analysis of learning assessment in Youth and Adult Education (YAE) during the COVID-19 pandemic in Boa Vista-RR was conducted, focusing on the social representations of public school teachers. The research utilized the theoretical-methodological framework of Social Representations Theory (Moscovici, 2012) combined with educational evaluation studies (Stufflebeam, 1971; Scriven, 1967). Thirty YAE teachers were interviewed, and the IRaMuTeQ software aided in the psychosocial analysis of the data. The results revealed representational elements such as the lack of state support, teachers' concerns about increased dropout and truancy rates, changes in school time-space and climate, and the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT) in education. These findings highlight the complexity of teachers' social representations of

\* Doutor e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estácio de Sá (PPGE/UNESA). Pesquisador associado do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação (CIERS-ed/FCC) da Fundação Carlos Chagas (FCC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6139-5603>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6126792842727625>. E-mail: [andrefelipecostasantos@gmail.com](mailto:andrefelipecostasantos@gmail.com).

\*\* Doutorado em Educação pela Universidad Internacional Tres Fronteras. Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Docente do Ensino Básico e Tecnológico - Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Roraima. (SEED). Membro do grupo "Cultura, Educação e Representações Sociais" (CERES) da UNESA. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0380-9073>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6520521690804040>. E-mail: [silva.lucenir@hotmail.com](mailto:silva.lucenir@hotmail.com).

\*\*\* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação (PED) e do Programa de Mestrado Profissional Formação de Formadores (FORMEP). Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações sociais (NEARS) da PUCSP; Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1C. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6417-7030>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4090219754109759>. E-mail: [clarilza.prado@gmail.com](mailto:clarilza.prado@gmail.com).

learning assessment in this context, emphasizing the need for effective public policies and adequate support to address the challenges posed by the pandemic. The research contributes to a better understanding of educational dynamics during health crises and provides insights for future interventions in the field of YAE.

**Keywords:** learning assessment; social representations; pandemic.

## **Análisis psicosocial da evaluación del aprendizaje en la Educación de Jóvenes y Adultos en el contexto de pandemia, en Boa Vista (RR)**

### **Resumen**

Se realizó un análisis psicosocial de la evaluación del aprendizaje en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) durante la pandemia de COVID-19 en Boa Vista-RR, enfocándose en las representaciones sociales de los profesores de escuelas públicas. La investigación utilizó el marco teórico-metodológico de la Teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici, 2012) asociado a los estudios de evaluación educativa (Stufflebeam, 1971; Scriven, 1967). Se entrevistó a treinta profesores de EJA, y el software IRaMuTeQ ayudó en el análisis psicosocial de los datos. Los resultados revelaron elementos representacionales como la falta de apoyo estatal, la preocupación de los profesores por el aumento del abandono y la deserción escolar, los cambios en el tiempo-espacio y el clima escolar, y el uso de Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) en la educación. Estos resultados evidencian la complejidad de las representaciones sociales de los profesores sobre la evaluación del aprendizaje en este contexto, destacando la necesidad de políticas públicas efectivas y un apoyo adecuado para enfrentar los desafíos impuestos por la pandemia. La investigación contribuye a una mejor comprensión de las dinámicas educativas durante las crisis sanitarias y ofrece información para futuras intervenciones en el área de la EJA.

**Palabras clave:** evaluación del aprendizaje; representaciones sociales; pandemia.

### **INTRODUÇÃO<sup>1</sup>**

Objetivou-se realizar uma análise psicossocial da avaliação da aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da pandemia da Covid-19, colocando em relevo analítico as representações sociais dos professores de escolas públicas da EJA de Boa Vista – Roraima, Brasil – sobre dada avaliação na citada conjuntura histórico-social. Articulando o aporte da Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2012) com os estudos da avaliação educacional (AE) (Stufflebeam, 1971; Scriven, 1967), esta investigação assumiu como prerrogativas para sua efetivação duas justificativas de naturezas *social* e *teórica*.

No tocante à justificativa social, a investigação em torno da avaliação da aprendizagem na EJA durante o contexto da pandemia da Covid-19 assume relevância ao permitir colocar luz sobre um dos principais domínios educacionais responsáveis por subsidiar insumos para a tomada de decisão (Stufflebeam, 1971). Nesse sentido, ao se entabular uma pesquisa dedicada a analisar a avaliação da aprendizagem no contexto escolar da pandemia,

---

<sup>1</sup> Este artigo é fruto da dissertação “Análise Psicossocial Da Avaliação Da Aprendizagem Na Educação De Jovens E Adultos No Contexto Pandêmico, em Boa Vista-RR” (Silva, 2023) de Maria Lucenir de Sousa da Silva orientada pelo Prof. Dr. André Felipe Costa Santos (UNESA) na Universidade Estácio de Sá (UNESA).

oportuniza-se melhor conhecer como os atores escolares, diante de suas contingências materiais e simbólicas, dinamicamente se apropriaram e se reapropriaram de dada avaliação para planejar, estruturar e implementar suas decisões, considerando um contexto social esgarçado por um mal-estar coletivo que reorientou e estremeceu as crenças, os valores e os julgamentos sobre os sujeitos e suas realidades (Gatti, 2020; Gatti; Shaw; Pereira, 2021).

Nessa linha, como comentam Arroyo *et al.* (2020), olhar para a avaliação da aprendizagem, especificamente do público da EJA durante a pandemia, situa-se na possibilidade de melhor compreender as ações, as estratégias e as decisões que a escola e o Poder Público efetuaram para o cumprimento do direito à educação de uma população que historicamente foi alijada e marginalizada pelo sistema escolar e, fundamentalmente, diante da conjuntura da pandemia tiveram um conjunto de fatores sociais – desemprego, exclusão digital, risco de ser contaminado com a Covid-19, não letramento digital etc. (Fantinato; Freitas; Dias, 2020) – que poderiam intensificar o abandono, a evasão e o fracasso escolar tensionados.

No que diz respeito à justificativa *teórica*, estabelecer uma articulação com o aporte teórico-metodológico da TRS com os estudos da AE significa inter-relacionar uma análise a partir de uma perspectiva psicossocial da avaliação educacional com a teoria avaliativa consagrada. Nesses termos, oportuniza-se reforçar no pensamento avaliativo uma ontologia e uma ética na qual o sujeito não é reduzido a determinações sociais ou mesmo é mero produto independente, mas figura-se com um ser social, ativo, histórico, contraditório, de afetos, de potências e outros elementos psicossociais que inscrevem sua complexidade (Jodelet, 2017). Com essa perspectiva, a avaliação educacional rompe com paradigmas avaliativos que priorizam o controle, a produtividade e a eficiência (Afonso, 2014) – primazia da técnica – em detrimento dos sujeitos e prioriza uma análise que situa o *pensar* e o *fazer avaliativo* em realidades sociais construídas dialogicamente pelas relações sujeito-outro-objeto (Moscovici, 2012).

Com esse entendimento, a perspectiva psicossocial da avaliação atenta-se para um conjunto de dimensões da vida humana, fazendo com que o ato de avaliar assumira a finalidade e a responsabilidade social com o desenvolvimento processual e contínuo do sujeito. Assim, a avaliação é compreendida segundo o reconhecimento que os sujeitos envolvidos guardam em sua potencialidade de elaboração de saberes e do “exercício

consciente das ações no contexto avaliado” (Ferreira; Marcondes; Novaes, 2021, p. 886). Consequentemente, a avaliação da aprendizagem é entendida como:

[...] uma prática educativa/formativa que deve ser compartilhada, visando criar junto aos alunos a responsabilidade pelo seu próprio desempenho e, portanto, seu desenvolvimento. A atuação do professor nessa dimensão pedagógica está comprometida com os processos de construção da subjetividade do aluno, juntamente com sua tarefa de garantir a aquisição de saberes e a possibilidade de aprendizagem (Sousa; Ferreira, 2019, p. 19).

Com base nessas justificativas, analisaram-se as representações sociais de professores da EJA sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia da Covid-19 em Boa Vista (RR).

## **MÉTODO<sup>2</sup>**

A pesquisa foi qualitativa de cunho exploratório (Chizzotti, 2018) e foi fundamentada na abordagem sociogenética da TRS (Moscovici, 2011; Jodelet, 2017) tendo seu desenvolvimento empírico realizado no decurso do segundo semestre de 2022 – período em que se transcorria a pandemia<sup>3</sup>, porém, em alguns Estados e Municípios já havia a abertura dos estabelecimentos educacionais.

A fim de melhor delimitar o lócus da investigação, conforme os dados do Portal QEdu, denota-se que no ano de 2022 o quadro educacional da cidade de Boa Vista apresentava uma taxa de rendimento escolar – que alberga dados do abandono escolar ou reprovação segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) –, no tocante à reprovação, de 3,5% (509.356 reprovações) nos anos iniciais, de 6% (713.952 reprovações) nos anos finais e de 7,7% (598.413 reprovações) no Ensino Médio. Por seu turno, no que diz respeito ao abandono, verificaram-se 0,5% (72.765 abandonos) nos anos iniciais, 1,9% (226.085 abandonos) nos anos finais e 5,7% (442.981 abandonos) no Ensino Médio. Ou seja, esses dados revelam um crescimento das taxas de rendimento escolar em todas as etapas escolares se comparado com os dados registrados nos anos de 2020 e 2021 (QEdu, 2022).

---

<sup>2</sup> Este estudo recebeu aprovação do Comitê de Ética de uma instituição universitária brasileira, sob o registro CAAE 64418522.5.0000.5284, em conformidade com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

<sup>3</sup> Vale destacar que a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou oficialmente o fim da pandemia de COVID-19 apenas no dia 5 de maio de 2023.

No que diz respeito à realidade da EJA na supracitada cidade no ano de 2022, identifica-se o registro da matrícula de 3.625 estudantes em 39 escolas – desse universo 26 escolas eram estaduais, 11 escolas municipais, 2 escolas federais e 27 escolas se situavam na área urbana, apresentando 3.203 matrículas, e 12 escolas se localizavam na área rural com 422 matrículas (QEdu, 2022).

Esta breve caracterização macroestrutural do cenário educacional e da EJA em Boa Vista no ano de 2022 permitiu a realização da pesquisa em dez escolas que de certa forma contemplaram os perfis descritos. Assim foram selecionadas escolas públicas estaduais que ofertavam a modalidade de ensino em estudo – sendo seis escolas com administração militarizada e quatro com administração civil. Dessas escolas, seis se localizavam no centro da cidade, três em áreas intermediárias e uma na periferia. Conforme dados das administrações escolares, tais instituições de ensino atendiam estudantes oriundos de famílias com renda média de R\$ 1.101,10.

Participaram voluntariamente do estudo 30 professores da EJA com o seguinte perfil sociodemográfico: 21 (70%) do gênero masculino e 9 (30%) do gênero feminino; a idade média do grupo investigado foi de 46 anos; 19 (66%) participantes declararam ser católicos, 9 (30%) evangélicos e 2 (4%) não responderam o item; 28 (94%) declararam ser heterossexuais e 2 (6%) homossexuais; 14 (47%) declararam ser pardos, 9 (30%) negros e 7 (23%) brancos. O tempo médio de experiência no magistério do grupo pesquisado foi de 21 anos. Mais detalhadamente, observou-se que 15 (50%) professores lecionavam exclusivamente na EJA do Ensino Médio, 9 (30%) atuavam tanto na EJA do Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental, e 6 (20%) dedicavam-se à EJA do Ensino Fundamental.

Para a produção dos dados, utilizou-se um questionário sociodemográfico e entrevistas semiestruturadas individuais por adesão (Poupart et al., 2010; Szymanski, 2011). Docentes devidamente registrados na Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Roraima (SEED) foram convidados aleatoriamente. Mediante a aceitação dos participantes e em total respeito às medidas cautelares de ordem sanitária, as entrevistas foram realizadas presencialmente no Centro Estadual de Formação de Profissionais de Educação (CEFRR) da SEED. As entrevistas seguiram um roteiro desenvolvido a partir da integração reflexiva do referencial teórico da TRS combinado com os estudos da AE, focando em três eixos analíticos complementares. Conforme sintetiza o organograma de especificação:

Figura 1 - Organograma de Especificação dos Eixos Analíticos



Fonte: Elaborado pelos Autores

Seguindo os princípios metodológicos de Bauer e Gaskell (2017), as entrevistas foram conduzidas até que a equipe de pesquisa identificasse uma possível saturação dos dados. Isso ocorreu quando começaram a surgir temas ou informações mencionados repetidamente pelos participantes, e não foram mais observadas novas “surpresas ou percepções” (Bauer; Gaskell, 2017, p. 71) com relação ao objeto investigado no momento.

Para categorização e análise dos dados, foi utilizado o software gratuito IRaMuTeQ - versão 2014 -, permitindo análises estatísticas de corpus textuais. Foram empregadas a Análise de Similitude e a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do *software*, seguidas pela leitura das palavras de cada classe no contexto das frases ditas, conforme orientado por Leblanc (2015), possibilitando a emergência de categorias e subcategorias de acordo com o sentido geral. Assim, os dados foram interpretados a partir do aporte da TRS articulado com os estudos na AE.

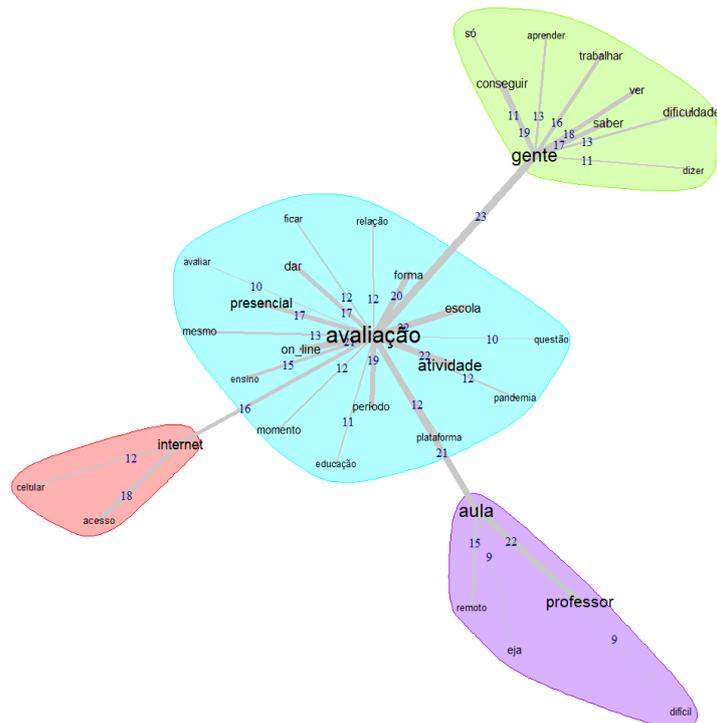
## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Apresentamos a interpretação dos dados, em momentos complementares: 1.º Momento: *Análise de Similitude*; 2.º Momento: *Classificação Hierárquica Descendente*. A saber:

## 1.º Momento: Análise de Similitude

Em apertada síntese, depreende-se a partir da Análise de Similitude que o grupo investigado, ao refletir sobre a “*avaliação da aprendizagem no contexto da COVID-19*”, apresenta como temas de relativa relevância quatro agrupamentos de ligação entre palavras do *corpus* textual. Como expõe a Figura 2:

**Figura 2 - Análise de Similitude**



**Fonte:** Software Iramuteq (2014)

No tocante ao primeiro e maior agrupamento – em azul –, denota-se que é colocada em relevo a *forma* (20 o.a<sup>4</sup>) em que a *avaliação* (159 freq.) da aprendizagem e as *relações* (12 o.a) organizacionais e interpessoais se engendraram antes da *pandemia* (12 o.a) – no *presencial* (17 o.a) – e diante do novo contexto imposto por esta; nota-se que são destacados as modificações e o uso de novos ambientes de aprendizagem e, especialmente, o surgimento de novas *questões* (10 o.a) didático-pedagógicas a serem ponderadas na implementação da avaliação da aprendizagem e do ensino remoto.

Por seu turno, no segundo maior agrupamento – em verde –, verifica-se possivelmente o registro das contingências laborais enfrentadas pelos professores para darem continuidade ao ensino, ao planejamento e à execução da avaliação da aprendizagem no

<sup>4</sup> o.a = ocorrências associativas.

supracitado período. Nessa linha, são destacadas as *dificuldades* (13 o.a) enfrentadas por esses profissionais, o receio de os alunos não *conseguirem* (10 o.a) ter assegurados seus direitos à educação e, sobretudo, a cristalização de um novo trabalho docente – *trabalho* (16 o.a) – com tempo e espaço escolar diferenciados.

Como sintetiza o extrato:

– [...] Para quem não *conseguia acessar a internet* vinha buscar a *avaliação* da aprendizagem na *escola*. A gente fazia, deixava na coordenação e os pais dos alunos vinham buscar essa *avaliação*. O aluno fazia e em um tempo determinado. Depois os pais devolviam essa *avaliação* para a coordenação que, em seguida, repassava para o *professor* fazer a correção e lançar a nota. Eles traziam claro, do jeito deles, umas vinham toda respondida, mas nem tanto. [...] Tudo isso a *gente aprendeu*, assim na marra com a necessidade e a coordenação junto com a *gente* que foi nos ajudando. Não vejo com bons olhos, claro, a *gente aprendeu* bastante, mas houve uma perda significativa de conhecimento por parte dos alunos. Não *conseguimos* alcançar 100 % [...] (Entrevista 3).

No terceiro agrupamento – em roxo – depreende-se que são encontrados termos associados em torno da avaliação da aprendizagem estabelecida em salas de *aulas* (113 freq.) *remotas* (15 o.a) e em *plataformas* (21 o.a) digitais de aprendizagem. Verificaram-se, de modo reiterado, as *dificuldades* (9 o.a) estruturais e formativas dos *professores* (22 o.a) e dos estudantes da *EJA* (9 o.a) para executar a avaliação, agora mediada por ambientes virtuais de aprendizagem.

Por sua vez, no quarto agrupamento – em vermelho – constatam-se a cristalização de termos associados em torno da avaliação da aprendizagem na *internet* (62 freq.), as problemáticas de *acesso* (18 o.a) da comunidade escolar a dado recurso e o emprego do *celular* (12 o.a) como uma das principais ferramentas tecnológicas de informação e comunicação entre a comunidade escolar durante a pandemia. Como ilustra o extrato:

- Na verdade, não é novidade para ninguém, que as *aulas* eram *on-line*, tinha que produzir conteúdo, mandar as *avaliações on-line* por meio do *celular*, popularmente conhecido como Whatsapp, Google Meet e Classroom. Foi dimensionada a *dificuldade* dos alunos em *acessar* esses aplicativos por não têm *internet* de qualidade e precisava de um *celular* bom e conhecimento, como não tinham nenhum dos 3 não conseguiram *acessar*. [...] (Entrevista 6)

Com base nesses dados iniciais, averigua-se que, possivelmente, as representações sociais da avaliação da aprendizagem para o grupo investigado situam-se

associadas: 1. às ações impetradas e dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar em prol de assegurar a educação no período pandêmico; 2. à instalação da necessidade de mudanças relacionais e dos ambientes de aprendizagem na escola; 3. à adesão acelerada das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas escolas.

Denota-se da análise dos dados apresentados que o contexto pandêmico contribuiu para que o grupo investigado fiasse suas representações sociais a partir de um processo dialógico (Marková, 2017) que memorava e comparava a avaliação da aprendizagem na EJA a partir das experiências e vivências (Jodelet, 2017) desses professores antes da pandemia, com a presencialidade e o uso diminuto das TDIC no processo didático-pedagógico, e depois com a instalação da Covid-19 e as tentativas de implementação da avaliação da aprendizagem – e da própria educação *per se* – mediada pelas TDIC.

Nessa linha, é possível supor, a partir de Menezes (2021) e de Grandisoli, Jacobi, Marchini (2023), que, apesar de o ensino remoto exigir no âmbito ideal uma avaliação da aprendizagem planejada segundo suas especificidades, no âmbito real, parece que no contexto do grupo investigado dada avaliação foi, preponderantemente, pensada e executada ainda sob os reflexos de uma lógica escolar que não mais se fazia vigente. Logo, esses dados primários, possivelmente, evidenciam que, a despeito do esforço da comunidade escolar, a avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia foi implementada ainda segundo o anteparo de saberes enraizados em uma educação que havia caducado (Nóvoa; Alvim, 2021), porém, com base no desenvolvimento inventivo e criativo de ‘novos’ conhecimentos a fim de responder à ‘nova realidade’ que se impunha. Poderíamos melhor dizer que os professores, não tendo sido preparados para realizar uma avaliação baseada em tecnologias digitais, lançaram mão da experiência que já possuíam, muitas delas não adequadas aos tempos atuais. De toda forma, a exposição a que tais professores foram submetidos revelou a necessidade de mudanças, visto que eles próprios puderam comprovar as exigências dessa nova realidade que vem se impondo nas escolas, como consequência do período pandêmico.

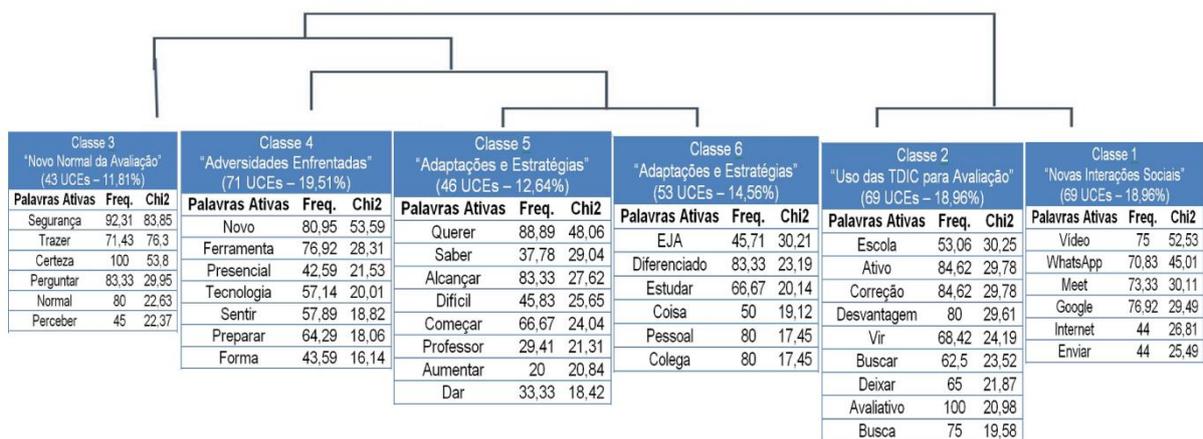
## **2.º Momento: Análise da Classificação Hierárquica Descendente**

No atual momento, objetivando melhor conhecer os conteúdos abordados nas entrevistas, foi realizada uma análise do conteúdo a partir do método de CHD por intermédio do *software* IRaMuTeQ (versão 2014). A partir da lematização das 30 entrevistas registrou-se: a

ocorrência de 14.729 termos; 2.282 formas distintas; 426 termos com frequência maior ou igual a três; e de um universo de 418 segmentos textuais foram analisados 364, permitindo, assim, o aproveitamento de 87,08% deles.

Descritivamente, formaram-se seis classes. No dendrograma, da direita para a esquerda, o primeiro eixo divide duas classes (Classe 1 – 18,96% e Classe 2 – 22,53%) das demais, indicando um distanciamento estatístico maior. No outro extremo, origina-se um segundo eixo que separa a Classe 3 (11,81%), enquanto um terceiro eixo, à esquerda, solidifica a Classe 4 (19,51%). No extremo oposto, inicia-se um quarto eixo que origina as Classes 5 (14,56%) e 6 (12,64%), possivelmente indicando uma maior homogeneidade nos conteúdos dessas últimas classes. Vale destacar que o número de classes sugere uma heterogeneidade de abordagens nas entrevistas. Como ilustra a Figura 3:

**Figura 3 - Dendrograma de Classificação das Classes**



Fonte: Elaborado pelos Autores

Em linhas gerais, na Classe 1, categorizada como 'Novas Interações Sociais' (18,96%), evidencia-se que o grupo pesquisado menciona o desenvolvimento do ensino e da avaliação da aprendizagem no contexto pandêmico, sendo efetuados em novos ambientes de aprendizagem, e, em especial, notificam a cristalização de novas interações sociais em face do emprego das TDIC na educação. Nota-se que são memoradas as tentativas de transposição didático-pedagógica do uso de livros e das apostilas, conjuminado com o emprego do aplicativo WhatsApp e de plataformas como o Google Meet para enviar e receber atividades pedagógicas, bem como realizar as aulas online.

Nessa linha, denota-se que, uma vez que tanto os estudantes da EJA como os professores encontraram dificuldades estruturais e formativas para utilizarem plenamente os recursos da TDIC na educação, foi entabulado um conjunto de interações sociais apoiado no processo de letramento digital (Araújo; Aragão; Nunes, 2021) de toda a comunidade escolar. Nessa perspectiva, depreende-se que houve a reelaboração de uma cultura escolar que até outrora era proeminentemente não digitalizada para uma cultura escolar em acelerado processo de digitalização (Morgado; Sousa; Pacheco, 2020). Foram modificados, assim, elementos contextuais psicossociais centrais das interações sociais da cultura escolar como o meio, o espaço, o tempo, as linguagens e as comunicações – emprego de áudios, vídeos, *gifs*, memes, entre outros –, intragrupo e intergrupo (AUTORES, 2023) e, especialmente, das ações sociais, atravessadas pela conjuntura do mal-estar pandêmico.

Por sua vez, na Classe 2, categorizada como ‘*Uso das TDIC para Avaliação*’ (22,53%), verifica-se que o grupo investigado privilegiou o uso das TDIC no processo de avaliação da aprendizagem, preponderantemente como *meio instrumental para comunicação* e divulgação de frequências e notas entre professor-aluno-Secretaria; em adição, o grupo sublinhou que não foi entabulada uma plataforma digital de aprendizagem adequada à realidade dos docentes e discentes. Assim, em concordância com Almeida (2021) e com o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (2021), observa-se que, se antes da pandemia as TDIC já não tinham suas potencialidades educacionais plenamente exploradas no planejamento e execução do currículo e da própria avaliação da aprendizagem, durante a pandemia o uso das TDIC na educação não foi diferente e ainda foi agravado pela urgência social. Como ilustra o fragmento:

- *Na escola não houve avaliação por meio virtual, sendo todas impressas em formato de apostila. Foram orientadas pela coordenação da escola, de forma que alunos retirassem a prova impressa na própria escola, levasse para casa, para após resolução devolver para devidas correções. [...] Com relação à aula remota foi bastante difícil, pois muitos não cumpriam horários determinados entrar na plataforma para assistir aula. Também, não cumpria os prazos determinados pela escola buscar avaliações e devolverem para correção e, frequentemente, lançar nota. [...] (Entrevista 26 – grifo nosso).*

Em adição, observa-se que os pesquisados apontaram que, uma vez que o ensino e a formação dos estudantes tiveram que se adequar a uma lógica emergencial, foi necessário a avaliação da aprendizagem se adaptar a uma conjuntura em que tanto alunos como

professores, por vezes, não dispunham de recursos tecnológicos digitais apropriados para educação, outros não sabiam operar tais recursos e outros não queriam dar continuidade a seu processo laboral e educacional de forma remota. Tais razões, somadas aos empecilhos sociais do contexto pandêmico e da própria história de exclusão social do perfil do alunado da EJA (Fernandes *et al.*, 2023), fizeram com que, diante do crescimento da evasão e do abandono escolar desses discentes, os professores reforçassem as redes de apoio para eles e os alunos, realizassem buscas ativas e tentassem usar as TDIC em estreita harmonia com as singularidades e contingências de uma comunidade escolar em crise.

Por seu turno, na Classe 3, categorizada como ‘*Novo Normal da Avaliação*’ (11,81%), constata-se a modificação das práticas sociais que tiveram que ser implementadas para execução da avaliação da aprendizagem diante da ‘nova normalidade’ que se impunha com as medidas sanitárias de distanciamento social e o fechamento por vezes total ou parcial das instituições de ensino. De modo complementar, evidencia-se nessa categoria a cristalização de duas subcategorias: 1. *Baixo rendimento*; 2. *Retorno ao presencial*.

No tocante à primeira subcategoria, observa-se que os investigados reiteram criticamente que durante o período de pico da pandemia – abril de 2021 – foi constatado que parcela significativa dos discentes da EJA apresentou baixo rendimento nas avaliações de aprendizagem. Paralelamente, defluiu-se que o grupo pesquisado aponta como possíveis justificativas de dada ocorrência: 1. A implementação açodada do ensino remoto emergencial; 2. O estabelecimento de uma organização escolar em disritmia com as necessidades de adaptações sociais drásticas a fim de manter a segurança sanitária e laboral do serviço pedagógico; 3. O desenvolvimento inesperado da pandemia, associado a uma crença de que dado fenômeno transcorreria rapidamente.

Na segunda subcategoria, são trazidas a lume menções relativas ao arrefecimento da pandemia e à composição de um ‘*novo normal*’ em que a avaliação da aprendizagem se encontrava situada na transição do ensino remoto emergencial para o retorno do ensino presencial. No olhar dos pesquisados, dada transição permitiu uma melhor execução da avaliação da aprendizagem, ao passo que do retorno ao presencial “[...] trouxe mais segurança, pois podemos trabalhar diretamente com nossos alunos e poder orientar de forma mais eficaz [...]” (Entrevista 23). Simetricamente, evidencia-se nessa subcategoria que emergem

elementos psicossociais temporais (Marková, 2017) que fazem alusão como o grupo pesquisado foi reelaborando suas representações sociais da avaliação da aprendizagem, considerando o arcabouço de conhecimentos e as experiências antes da Covid-19, no período de pico e de esmorecimento da pandemia. Nessa linha, é válido indicar que as representações sociais da avaliação da aprendizagem nesse grupo foram sendo coconstruídas sob o anteparo das tensões dialógicas do espaço de experiência e o horizonte de expectativa (Koselleck, 2006) da condição humana do agrupamento em um contexto disruptivo (Santos, 2021).

Seguidamente, na Classe 4, emerge a categoria '*Adversidades Enfrentadas*' (19,51%), em que se aglutinam apontamentos que aduzem sobre as continências que os pesquisados experienciaram para implementação do ensino e da avaliação da aprendizagem na EJA. Nessa linha, denota-se que cristalizam-se três subcategorias complementares: 1. debilidades da formação docente; 2. fragilidade dos governos e estado; 3. dificuldades dos alunos.

No que diz respeito à primeira subcategoria, averigua-se que o grupo pesquisado sublinhou criticamente que, embora o contexto pandêmico em Boa Vista tenha deixado flagrante a constituição de uma malha docente com debilidades formativas para integrar as TDIC na educação e de uma estrutura escolar inepta para plenamente executar sua função social, paralelamente, o contexto pandêmico resultou em parte positivamente em seu trabalho e em sua profissionalidade, uma vez que permitiu que eles se requalificassem e formassem redes informais de apoio em prol da continuidade do serviço educacional.

Somando-se a esse apontamento, na segunda subcategoria, constata-se que os investigados denunciaram as fragilidades dos governos – *federal e estadual* – e do próprio Estado brasileiro, a fim de assegurar o direito à educação dos estudantes da EJA. No bojo dessa crítica, os professores sublinharam que a avaliação da aprendizagem teve que ser planejada diante de um cenário em que o ensino era debilmente efetivo em face das questões técnicas – falta de acesso à internet de qualidade, ausência de aparelhos tecnológicos informáticos, setores da administração pública fechados ou trabalhando com redução de efetivo etc. – e organizacionais – debilidades da equipe escolar, ausência de respaldo legal e administrativo para as ações, redução do tempo escolar, abandono escolar, desarticulação entre os atores públicos, entre outras. Tal cenário vem ao encontro dos estudos de Lima (2020), Lobardi (2023) e outros, indicando que dado mal-estar dos docentes com o Poder Público não foi isolado ou

pontual na realidade roraimense, mas se situou em um palco social macro que foi corroído pelo autoritarismo de agentes públicos, negacionismo da pandemia, malversação da coisa pública e pelo desprestígio da educação e da própria ciência. Como retrata o fragmento:

- [...] Mexer no celular para fazer uma pesquisa de curiosidade e fazer uma pesquisa técnica é totalmente diferente e a gente está falando de EJA, um público que não teve um estudo muito aprofundado em relação a isso. Então não foi fácil por causa disso, foi difícil aceitarem. *A princípio, teve muita desistência, pois não sabiam mexer nas plataformas. Governo não dava apoio nenhum, tanto o estadual e o próprio federal no meio dessa campanha onde tinha que ter acesso à internet.* Não temos acesso de qualidade, qualquer instituição aqui não tem acesso de qualidade, então muitas vezes era muito difícil. (Entrevista 10 – grifo dos autores).

Na terceira subcategoria, observa-se que o grupo salienta os desafios dos alunos da EJA para continuar seus estudos. O grupo identifica como dificuldades dos alunos da EJA: 1. queda no engajamento educacional; 2. dificuldade de acesso à internet; 3. falta de recursos tecnológicos apropriados; 4. desafios na disciplina para estudar remotamente e com autonomia; e 5. perda de empregos e crescimento do desalento. De modo complementar, observa-se nas entrevistas que, possivelmente, esses elementos representacionais supracitados ao somarem-se com os resultados registrados na Classe 2, categorizada como *'Uso das TDIC para Avaliação'* (22,53%), cristalizam-se como calçamentos discursivos do grupo investigado para *justificar* as possíveis evasões escolares e o baixo rendimento dos alunos da EJA nas avaliações de aprendizagem, bem como servem como elementos que *orientaram* suas práticas pedagógicas em torno do desenho da avaliação da aprendizagem realizada, suas tomadas de posição e sobretudo da forma de usar as TDIC na educação em face das idiosincrasias dos estudantes e contextuais.

Na Classe 5, categorizada como *'Adaptações e Estratégias'* (12,64%), constatam-se elementos representacionais que aludem às modificações e táticas empregadas pelo grupo investigado para implementação da avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia. Nesse sentido, nota-se que se assentam três subcategorias: 1. Análise do real; 2. Reformulações; 3. Novas táticas.

Na primeira subcategoria, o grupo destaca que a realidade objetiva da escola e dos alunos impôs alterações significativas do pensar e executar a avaliação da aprendizagem durante a pandemia. Eles enfatizam que a equipe docente, a partir de observações não

sistemáticas e de reuniões pedagógicas, teve que se conscientizar de que muitos estudantes estavam perdendo seus empregos, que o ambiente doméstico dos alunos, por vezes, não era adequado para que pudessem estudar remotamente e, principalmente, que os alunos mais velhos da EJA exigiam maior atenção da comunidade escolar em virtude da maior propensão ao abandono e à evasão escolar.

Nessa linha, constata-se que foram implementadas reformulações – segunda subcategoria –, entre elas: uso de apostilas e outros materiais impressos para os estudantes que não dispunham de recursos ou não operavam as TDIC; gravação e compartilhamento das aulas; intensificação do uso da avaliação da aprendizagem do tipo formativa, considerando uma processualidade em que o tempo e o espaço escolar se reorientaram; estruturação de trabalhos mais lúdicos e que priorizavam a autonomia dos discentes em um ambiente de aprendizagem não escolar. Logo, a avaliação da aprendizagem teve que assumir novas colorações e os objetivos e metas da escola tiveram que ser repensadas diante de uma comunidade escolar esfacelada.

Em acréscimo, denota-se que a equipe docente precisou adotar novas táticas de intervenção pedagógica – terceira subcategoria –, baseando-se em uma postura mais flexível e sensível com relação à avaliação da aprendizagem. Pelos relatos, ficam evidenciados elementos representacionais que evidenciam o receio de os professores entabularem uma avaliação da aprendizagem que potencializasse a evasão e/ou abandono escolar e desestimulasse os estudantes. Em outras palavras, os professores salientaram que não se tratava apenas de considerar na escolha pedagógica a avaliação da aprendizagem como somativa ou formativa, mas sim de compreender que, diante do diagnóstico social de um excepcional imposto pela pandemia, era crucial desenvolver um olhar avaliativo que contribuísse para assegurar a permanência dos alunos. Como sublinha o fragmento:

- A avaliação durante o período da pandemia foi realizada de forma parcialmente remota e por via de avaliação de material impresso. Os alunos que não tinham acesso internet ao ensino remoto vinham buscar avaliações impressas na escola e depois entregavam para posterior correção. Agora com relação ao desempenho dos alunos na avaliação ou a participação na avaliação foi muito precária, tanto no sentido da participação numérica, ou seja, a quantidade de alunos que fizeram avaliações remotas ou impressas, como também no sentido da qualidade da avaliação. *Tivemos que ser extremamente flexíveis para aproveitar qualquer rabisco que aluno produzisse nesse período de avaliação para atribuir nota e passar. Na prática os alunos foram aprovados de maneira mecânica e aleatória. Os que compareciam para*

*avaliação nesse momento eram automaticamente aprovados. Tínhamos que, atribuir notas para o discente para que pudesse migrar para série seguinte. (Entrevista 9 – grifo nosso).*

Portanto, esses dados evidenciam que no contexto pandêmico da Covid-19 as representações sociais do grupo investigado sobre a avaliação da aprendizagem, bem como suas tomadas de decisão, foram estreitamente modeladas por um processo de “acolher a realidade como ela é” (Luckesi, 2011, p. 265) e segundo uma postura ético-moral (Sousa; Ferreira, 2019), em que os valores morais e crenças foram tencionados em face do receio do abandono e evasão dos estudantes da EJA. Nessa linha, verifica-se que no bojo desses elementos de representações o grupo pesquisado não restringiu a avaliação da aprendizagem a uma tarefa técnica ou operacional, mas apresentou uma sensibilidade de inserir dada avaliação em uma conjuntura complexa e cindida entre a vida e a morte (Santos, 2021) e, especialmente, com os sujeitos que apresentavam “experiências vividas” (Jodelet, 2017, p. 435) assentadas em um trauma psicossocial (Martín-Baró, 2017; Birman, 2020).

Por seu turno, na Classe 6, categorizada como ‘*Vantagens e desvantagens*’ (14,56%), emergem ponderações sobre pontos negativos e positivos que inscreveram a execução da avaliação da aprendizagem durante a pandemia da Covid-19, segundo o grupo investigado. Como pontos negativos, destacam-se: 1. Desmotivação, abandono e evasão dos alunos; 2. rendimento escolar baixo; 3. falta de estrutura escolar; 4. falta de conhecimento dos professores e alunos para manusear as TDIC na educação; 5. modificação do tempo e espaço escolar; 6. abandono do Estado e União; 7. intensificação dos sistemas de controle burocrático no trabalho do professor. Como explicita o fragmento:

*- [...] E digo ainda que, nenhum de nós tivemos suporte, nenhum apoio pedagógico no que tange essas questões, tais como: escola fechada, professores não podiam vir e capacitar online que é algo muito difícil, quando a gente fala em capacitar online para trabalhar online não bate. [...]. Forma de avaliação veio da secretaria, veio em uma estrutura, relatório já veio predeterminado, era um relatório na verdade, mas não perguntava avanço do aluno. Perguntavam: quantos alunos estavam presentes; quantos alunos fizeram atividades; quantos estavam online e quantos não estavam. Nesse relatório perguntavam: que recurso você usou; foi motivador; você fez para suprir? Só pergunta sobre que nós fizemos, mas não teve resultado, pergunta sobre que realmente importa é se o aluno aprendeu ou não (Entrevista 16 – grifo nosso).*

Por outro lado, como pontos positivos, conforme os participantes inscreveram a avaliação da aprendizagem na pandemia, sobressaem-se: 1. estreitamento das relações sociais professor-aluno e professor-coordenação; 2. aperfeiçoamento do diálogo na comunidade escolar; 3. modernização das aulas mediadas por TDIC; e 4. desenvolvimento de novos saberes. Contrastando os pontos negativos e positivos apresentados e conjuminando esses dados com os dados supracitados na Classe 4 (categorizada como '*Adversidades enfrentadas*' – 19,51%), depreende-se que o uso das TDIC, apesar de ter se constituído em um desafio para a comunidade escolar, conforme os entrevistados, esses elementos não se figuravam como um fator central e determinante para a realização da avaliação da aprendizagem, uma vez que o agrupamento teve que reinventar suas práticas avaliativas em face das condições materiais e simbólicas que a realidade lhes oferecia.

Perante esses apontamentos, em alinhavo interpretativo, evidencia-se que as representações sociais da avaliação da aprendizagem na EJA no contexto da pandemia da Covid-19 para o grupo de professores investigados foram processualmente elaboradas sob o anteparo da reelaboração das experiências individuais e coletivas com a avaliação da aprendizagem antes da pandemia e o choque com as desigualdades sociais, formativas, organizacionais e técnicas (Neri, 2022) que a pandemia escancarou e exigiu superação do grupo para dar continuidade na educação escolar. Nessa linha, acompanhando o pensamento de Stufflebeam (1971) e Sousa (2000), denota-se que o contexto não foi internalizado pelo grupo na pandemia como uma variável ou um 'pano de fundo' da avaliação da aprendizagem, mas como um fato social total (Mauss, 1988) que compeliu o grupo a reestruturar a avaliação segundo contingências em que as prioridades, as estratégias e, especialmente, as tomadas de decisão impunham uma sensibilidade e, primordialmente, um olhar ético sobre as circunstancialidades cotidianas que atravessavam o outro e as relações sociais no espaço escolar (Moll; Sousa; Ramalho, 2022; Marková, 2017).

Com esse entendimento, constatam-se de modo transversal evidências que, apesar de a realização da avaliação da aprendizagem ter sido uma preocupação constante dos investigados, ao mesmo tempo, em face do recrudescimento da pandemia, dada preocupação foi sendo eclipsada e reorientada perante o receio de o ensino remoto e as adaptações emergenciais da avaliação da aprendizagem contribuírem para ampliar o abandono e a evasão escolar dos estudantes da EJA. Aditivamente, averíguam-se registros de que o planejamento e

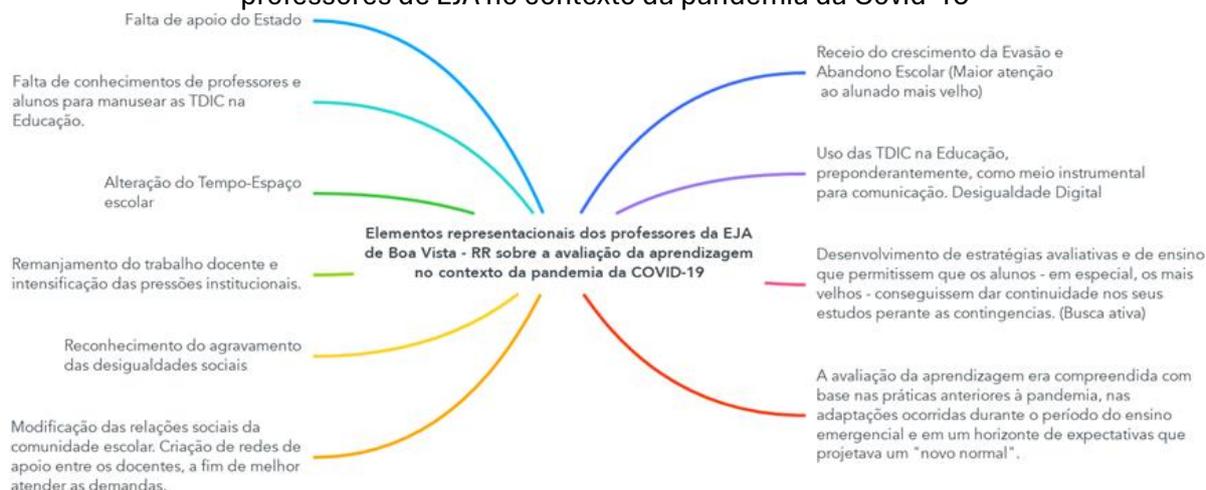
a execução dessa avaliação situaram-se perante um “professor avaliador” (André, 2005; Hoffmann, 2005) – sujeito social (Jodelet, 2017) –, que teve seu desamparo docente intensificado (Moll; Sousa; Ramalho, 2022) pela ausência de apoio do poder público – União e Estado –, pela amplificação das pressões/cobranças institucionais, pela agudização da precarização do trabalho e remanejamento total do clima escolar.

Tangenciando esses elementos representacionais evidenciados, é curioso verificar que, apesar de o grupo investigado demonstrar em todas as entrevistas atenção e compromisso social com a avaliação da aprendizagem durante a pandemia, nota-se que se cristalizam ‘*não ditos*’ (Arruda, 2020) que vociferam nos relatos, isto é, ao relatarem sobre o ensino e a avaliação da aprendizagem durante a pandemia, não houve nenhuma menção ao *medo, à angústia, ao luto, ao receio da contaminação, ao temor com relação ao vírus* e a outros elementos psicossociais centrais que circunscreveram o tecido social da pandemia da Covid-19 (Fundação Carlos Chagas, 2020); e a única alusão à *angústia e ao medo* se dá ao relatarem acerca do retorno dos alunos às aulas presenciais.

Assim, considerando que esses elementos psicossociais do mal-estar que entraram nas escolas e atravessaram em grande medida os sujeitos (Grandisoli; Jacobi; Marchini, 2023; Lima, 2020) – remanejando o contexto psicossocial –, é chamativo observar que possivelmente a cristalização desse *não dito* pode indicar que a organização dos elementos representacionais da avaliação da aprendizagem para o grupo investigado não foi associada, preponderantemente, a esses elementos, bem como sugerindo que a avaliação da aprendizagem na EJA e as tomadas de decisão executadas pelo agrupamento não obrigatoriamente foram entabuladas considerando precipuamente esses elementos.

Nessa perspectiva, as evidências produzidas indicam que as representações sociais do grupo de professores EJA investigados sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia da Covid-19 em Boa Vista (RR) encontram-se circunscritas aos seguintes elementos representacionais:

**Figura 4 - Elementos representacionais da avaliação da aprendizagem para professores de EJA no contexto da pandemia da Covid-19**



Fonte: Elaboração dos Autores

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar uma análise psicossocial (Moscovici, 2012) da avaliação da aprendizagem da EJA no contexto da pandemia da Covid-19, incidindo luz nas representações sociais de professores da EJA de Boa Vista – Roraima, Brasil – sobre dada avaliação, este estudo constatou que o contexto da pandemia, ao transfigurar-se com um fato social total (Perelman, 2021), que reorientou os quotidianos – ao dialogicamente (Marková, 2017) produzir e ser produto de novas formas de *pensar, de sentir e agir* –, confeccionou e tencionou no ambiente escolar novas e antigas práticas sociais que circunscrevem o público da EJA.

Denota-se a partir dos elementos representacionais dos professores que este estudo, ao mesmo tempo que revelou o esforço e o compromisso ético-político dos docentes a fim de dar continuidade ao ensino e à avaliação da aprendizagem na EJA durante a pandemia, paralelamente, evidenciou os sofrimentos psicossociais em que dada avaliação foi operada. Nessa linha, o estudo permitiu constatar mais uma vez que, se historicamente os estudantes da EJA têm sido alijados do direito à educação (Haddad; Di Pierro, 2000), durante a pandemia isso foi agudizado – abandono, evasão escolar e baixo rendimento – e, em simetria, os professores dessa modalidade foram desamparados e desassistidos pelo Estado.

Com base no repertório representacional e nas experiências dos professores relativamente à avaliação da aprendizagem na EJA durante a pandemia, destaca-se a importância crucial de uma atuação mais robusta do Poder Público. Especialmente no cenário pós-pandêmico, é essencial implementar avaliações eficazes para diagnosticar a situação

atual da EJA. Esses diagnósticos podem fornecer subsídios para tomadas de decisão e a formulação de políticas públicas não apenas direcionadas aos alunos da EJA, mas também considerando toda a comunidade escolar que teve sua dinâmica social e cultural drasticamente impactada. Implementar e recuperar o direito à educação dessa população é um compromisso vital para a reconstrução e consolidação da cidadania no Brasil.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, 2014, 19: 487-507.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Narrativa das relações entre currículo e cultura digital em tempos de pandemia: uma experiência na pós-graduação. *Revista Práxis Educacional*, 2021, 17.45: 52-80.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livros, 2005.
- ARAÚJO, L. G.; ARAGÃO, C. O.; NUNES, T. R. O professor de ensino médio como agente de letramento digital na pandemia. **Ensino em Perspectivas**, [s. l.], v. 2, n. 4, p. 1-2, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem perspectivas/article/view/6711>. Acesso em: 9 out. 2023.
- ARROYO, M. G.; GIANNAZI, C.; GIANNAZI, C.; CAVALCANTE, L. A luta pelo direito à educação e a invisibilidade da EJA na pandemia. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kj1NutSMU9Y>. Acesso em: 10 set. 2020.
- ARRUDA, Angela. Imaginario social, imagen y representación social. *Cultura y representaciones Sociales*, 2020, 15.29: 37-62.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Editora Vozes Limitada, 2017.
- BIRMAN, J. **O trauma na pandemia do coronavírus**: suas dimensões políticas, sociais, econômicas, ecológicas, culturais, éticas e científicas. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Cortez editora, 2018.
- FANTINATO, M. C.; FREITAS, A. V.; DIAS, J. C. M. “Não olha para a cara da gente”: ensino remoto na EJA e processos de invisibilização em contexto de pandemia. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, v. 13, n. 1, p. 104-124, 2020.
- FERNANDES, J. R.; NOGUEIRA, M. F.; TRONCO, M. C. S. Tecnologias e currículo da EJA no Brasil em tempos de pandemia: para que, para quem?. **Revista e-Curriculum**, v. 21, p. e61652-e61652, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61652>. Acesso em: 17 nov. 2023.
- FERREIRA, S. L.; MARCONDES, A. P.; NOVAES, A. Indicadores psicossociais: um olhar ampliado para processos educativos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 874-894, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/4052>. Acesso em: 17 nov. 2023.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da educação básica: Informe 1. 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-emtempos-de-pandemia-informe-n-1/>. Acesso em: 17 nov. 2023.

GATTI, B. A.; SHAW, G. S. L.; PEREIRA, J. G. L. T. Perspectivas para formação de professores pós pandemia: um diálogo. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 511-535, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8361>. Acesso em: 29 nov. 2023.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, p. 29-41, set. 2020.

GRANDISOLI, E.; JACOBI, P. R.; MARCHINI, S. Docência e Covid-19: percepções de educadores da rede paulista de ensino. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 34, p. e09351, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/9351>. Acesso em: 23 nov. 2023.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005

JODELET, D. **Representações sociais e mundos de vida**. Curitiba (PR): Pucpres; Fundação Carlos Chagas, 2017

KOSELLECK, R. **Futuro passado**. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC-RJ, 2006.

LEBLANC, J.-M. Proposition de protocole pour l'analyse des données textuelles: pour une démarche expérimentale en lexicométrie. **Nouvelles Perspectives en Sciences Sociales**, v. 11, n. 1, p. 25-63, 2015.

LIMA, A. L. D.'I. *et al.* Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus: um olhar sobre múltiplas desigualdades. **Acesso Dia**, v. 13, 2020.

LOMBARDI, M. R. (coord.). Os empregos e o trabalho dos professores e das professoras da educação básica em tempos de pandemia. São Paulo: FCC, 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Cortez editora, 2011.

MARKOVÁ, I. **Mente dialógica: senso comum e ética**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017.

MARTÍN-BARÓ, I. Entre o indivíduo e a sociedade. In: MARTÍN-BARÓ, I. **Crítica e libertação na psicologia: estudos psicossociais**. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 101-161.

MAUSS, M. **Ensaio sobre a dádiva**. Lisboa: Edições 70, 1988.

MENEZES, J. B. F. Práticas de avaliação da aprendizagem em tempos de ensino remoto. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. e021004, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/5384>. Acesso em: 8 set. 2023.

MOLL, Sonja Gabriella; SOUSA, Clarilza Prado de; RAMALHO, Laurinda. Desafios de ser professor durante a pandemia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, 2022, 19.58: 179-192.

- MORGADO, J. C.; SOUSA, J.; PACHECO, J. A. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016197, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-43092020000100130&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092020000100130&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 9 out. 2023.
- MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Ed. Vozes, 2011
- NERI, M. C. **Mapa da nova pobreza**. Rio de Janeiro: FGV Social, 2022.
- NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e249236, 2021.
- PERELMAN, M. D. La pandemia como hecho social total, como crisis y la desigualdad urbana. **Caderno CRH**, v. 34, p. e021039, 2021.
- POUPART, J.; DESLAURIERS, J.-P.; GROULX, L.-H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A.P. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p.127-53
- QEDU. Busca de escolas, municípios e estados. 2022. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/municipio/4203204-camboriu/busca>. Acesso em: 12 de agosto de 2022.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. São Paulo: Boitempo, 2021.
- SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), **Perspectives of curriculum evaluation**. Chicago, IL: Rand McNally 1967
- SILVA, Maria Lucenir de Souza da Análise psicossocial da avaliação de aprendizagem de jovens e adultos no contexto pandêmico, em Boa Vista – RR. / Maria Lucenir de Souza da Silva. – Rio de Janeiro, 2023. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2023.
- SOUSA, C. P.; FERREIRA, S. L. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicologia e Educação**, São Paulo, n. 48, p. 13-23, jun. 2019. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752019000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752019000100003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 29 nov. 2023.
- SOUSA, Clarilza Prado de. Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, 2000, 22: 101-118.
- STUFFLEBEAM, Daniel L. The use of experimental design in educational evaluation. *Journal of Educational Measurement*, 1971, 8.4: 267-274.
- SZYMANSKI, Heloísa. A entrevista na pesquisa em educação: A prática reflexiva (rev., Vol. 4). **Liber Livro**, 2011.

**Recebido em:** Maio/2024.

**Aprovado em:** Julho/2024.