



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

EMANUEL TOCANTINS RODRIGUES

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO EM ESCOLAS DO
CAMPO NO AMAPÁ NO PERÍODO PANDÊMICO**

PALMAS-TO
2024

EMANUEL TOCANTINS RODRIGUES

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO EM ESCOLAS DO
CAMPO NO AMAPÁ NO PERÍODO PANDÊMICO**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT) como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Área de concentração: Ensino-Aprendizagem.
Linha de Pesquisa: Currículos Específicos de Etapas e Modalidades de Educação
Produto Final: Artigo

Orientadora: Profa. Dra. Vânia Maria de Araújo
Passos

PALMAS - TO
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- T631a Tocantins Rodrigues, Emanuel.
Avaliação da aprendizagem no ensino remoto em escolas do campo no Amapá no período pandêmico. / Emanuel Tocantins Rodrigues. – Palmas, TO, 2024.
38 f.
- Relatório Técnico (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Educação, 2024.
Orientadora : Vânia Maria de Araújo Passos
1. Escola do campo. 2. Avaliação da aprendizagem. 3. Ensino remoto. 4. Período pandêmico. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FOLHA DE APROVAÇÃO

EMANUEL TOCANTINS RODRIGUES

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DURANTE O ENSINO REMOTO EM ESCOLAS DO CAMPO NO AMAPÁ

Relatório de Pesquisa Aplicada apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPPGE) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Área de concentração: Ensino-Aprendizagem.

Linha de Pesquisa: Currículos Específicos de Etapas e Modalidades de Educação.

Produto Final: Relatório de Pesquisa e Artigo

Data da aprovação:

Banca de Avaliação

Profa. Dra. Vânia Maria de Araújo Passos
Orientadora – Presidente da Banca – PPPGE/UFT


Profa. Dra. Arthane Menezes Figueirêdo
Avaliador/a externo – PPGED/UNIFAP

Prof. Dra. Dilsilene Maria Aires de Santana
Avaliador/a interno – PPPGE/UFT

AGRADECIMENTOS

Anda com os sábios e serás sábio, mas o companheiro dos tolos será afligido. (Provérbios: 13, 20)

No processo de minha formação acadêmica houve muitas pessoas que participaram de forma direta e/ou indireta para a conquista desta tão importante e sonhada formação profissional. Com seus aportes teóricos importantes, Mestres em conhecimento científico, filosófico e religioso fizeram parte da minha caminhada acadêmica, orientando e ensinando com amor e sabedoria os caminhos para construção de novos conhecimentos.

Esta conquista só foi possível, primeiramente, graças ao meu Deus, que me sustentou e me deu forças para que eu continuasse nessa caminhada. Este trabalho não seria possível também sem a ajuda de minha professora e orientadora Dra. Vânia Maria de Araújo Passos. Suas orientações, contribuições e incentivos durante todo o período do Curso, em nossos encontros virtuais, contribuíram de forma valiosa para a construção do alicerce de minha formação profissional, humana e ética. Agradeço por confiar em mim e estar comigo em todos os momentos da construção deste trabalho, pontuando os erros e os acertos, sempre com amor e dedicação, que lhe são peculiares em sua relação profissional.

Agradeço também a todo o corpo docente e administrativo da Universidade Federal do Tocantins, em especial aos professores Doutores, José Carlos Freire e Adriano Castorino (professor convidado), que ministraram a disciplina Práticas Educativa e Relação com o saber; Roberto Francisco de Carvalho, que trabalhou a disciplina Tópicos Especiais – Pesquisa em Educação: Perspectiva Histórica e Crítico-Dialética; Juciley Silva Evangelista Freire, que ministrou a disciplina Currículo da Educação Infantil: Creche e Pré-escola; Rosilene Lagares, que ministrou a disciplina Políticas Públicas Educacionais: Gestão, Financiamento e avaliação da Educação; Marluce Evangelista e Juliana Gobbi (professora convidada), que trabalharam a Disciplina Tópicos especiais – Metodologia da Leitura e Escrita de Textos Científicos; Katia Cristina Custódio Ferreira que ministrou a disciplina Pesquisa e Técnicas e Instrumentos da Avaliação da Aprendizagem e à Secretária Acadêmica, Patrícia Peres Pimentel, que tiveram importantes contribuições nesse processo de minha formação acadêmica e profissional, disponibilizando-me todo o suporte necessário para que eu pudesse concluir este importante Curso na área da Educação.

Agradeço também a todos os membros da Banca Examinadora, composta pela Profa. Dra. Arthane Menezes Figueirêdo – Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Profa. Dra.

Dilsilene Maria Ayres de Santana – Universidade Federal de Tocantins (UFT) e a Profa. Dra. Vânia Maria de Araújo Passos – Universidade Federal de Tocantins (UFT), pelas contribuições, apontamentos e orientações sempre com o propósito de melhorar cada vez mais o trabalho apresentado.

Agradeço também aos meus familiares, que sempre estiveram ao meu lado em todos os momentos dessa jornada acadêmica, por terem tido paciência comigo em todos os momentos em que necessitei de apoio, de estímulo e carinho; e que sempre me deram de forma direta e/ou indiretamente, força e coragem para continuar, apesar das adversidades encontradas em minha caminhada de formação acadêmica e profissional. Agradeço também ao meu coordenador da Unidade Médio Modular Daniel Cordeiro, por sua solicitude diante das demandas da minha atividade profissional. Agradeço, também, ao então Secretário de Educação de Macapá, o Sr. Rodrigo Gomes, por sua importante colaboração no decorrer de sua Gestão frente à Secretaria de Educação de Macapá, à qual estou vinculado profissionalmente.

E, por fim, toda a minha gratidão aos meus colegas do Curso com quem percorri a estrada do conhecimento, superando obstáculos, vencendo desafios para chegarmos ao fim deste ciclo de formação. Os momentos que passei ao lado de vocês me trouxeram importantes aprendizados. Espero, também, ter podido contribuir no processo de formação de cada colega que fez parte deste momento de minha vida. Desejo sucesso a todos.

RESUMO

Este Relatório de Pesquisa tem como objetivo expor o processo de avaliação da aprendizagem em escolas no campo, no Amapá, que trabalham pelo sistema modular de ensino, durante o período pandêmico 2020-2021, provocado pela Covid 19. O estudo foi realizado utilizando-se uma abordagem qualitativa, pesquisa documental e revisão bibliográfica, a partir da leitura e análise de Decretos, Portarias e Notas Técnicas, referentes ao ensino e avaliação da aprendizagem no período pandêmico, publicados pelo Conselho Estadual de Educação e pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Amapá. Foram analisados também Artigos científicos, revistas e periódicos alusivos à Educação, dissertações de mestrado, dentre os quais destacamos os desenvolvidos por: Luckesi (2011) sobre os equívocos do processo avaliativo; Hoffmann (2019) acerca da mediação dialógica na avaliação da aprendizagem; Santos (2014) com a prática da avaliação formativa na educação *on-line*; e Caldart (2002) sobre o papel da escola do campo em garantir qualidade de ensino aos educandos, especificamente relacionando-se ao ensino remoto. Os estudos realizados demonstraram a deficiência estrutural das unidades escolares localizadas no campo, com relação ao uso de ferramentas digitais e o uso em larga escala de material impresso, no processo de ensino-aprendizagem do educando. O estudo aponta também que a avaliação da aprendizagem do educando foi realizada de forma genérica, baseada em conceitos gerais e utilizada de maneira uniforme para todos os educandos das escolas do campo, independentemente de sua vivência e diversidade sociocultural.

Palavras-chave: Escola do Campo; Avaliação da Aprendizagem; Ensino Remoto; Período Pandêmico.

ABSTRACT

This Research Report aims to analyze the learning assessment process in rural schools in Amapá, during the 2020-2021 pandemic period. The study was carried out using a qualitative approach, in which documentary research and a bibliographic review were carried out based on the reading and analysis of Decrees, Ordinances and Technical Notes, published by the State Education Council and the State Department of Education of the State of Amapá, regarding teaching and assessment of learning during the pandemic period. Scientific articles, magazines, periodicals, master's dissertations were also analyzed, among which are those developed by Luckesi (2011) about the mistakes in the evaluation process, Hoffmann (2019) about dialogical mediation in learning evaluation, Santos (2014) with the practice of formative assessment in online education and Caldart (2002) with the role of rural schools in ensuring quality of teaching for students, specifically during the period of remote teaching. The studies demonstrate the structural deficiency of school units located in the countryside in relation to the use of digital tools in the process of evaluating students' learning during the pandemic period caused by Covid-19. It also highlights the pedagogical instruments used by teachers to assess learning during remote teaching.

Keywords: Escola do Campo; Learning Assessment; Remote Teaching; Pandemic Period.

SUMÁRIO

1 PARTE INTRODUTÓRIA	09
1.1 Memorial de formação	09
1.2 A pesquisa	11
1.3 Problemas – Questão norteadora	13
2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E NO AMAPÁ	13
3 O ENSINO REMOTO EM ESCOLAS DO CAMPO EM TEMPO DE PANDEMIA.	17
4 AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUA IMPORTÂNCIA PARA O PROCESSO EDUCACIONAL	24
5 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO EM ESCOLAS DO CAMPO NO AMAPÁ NO PERÍODO PANDÊMICO	27
6 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS	32
REFERÊNCIAS	

1 PARTE INTRODUTÓRIA

1.1 Memorial de formação

Pelo caminho da história os vários elementos que, na atualidade, são considerados como necessários à formação do educador serão contemplados no seu nascimento e desenvolvimento, explicitando-se as condições e as razões que conduziram ao entendimento de sua necessidade para a formação do educador (SAVIANI, 2007, p. 130).

A minha trajetória de vida e minha relação com a educação do campo teve início na década de 1980, quando iniciei meus estudos no ensino Fundamental em uma escola do campo, em uma área ribeirinha no município de Cametá, à margem esquerda do Rio Tocantins, região noroeste do Estado do Pará. Nascido como segundo filho, em uma família de 09 irmãos, estudei até a 4ª série em uma escola localizada em uma comunidade ribeirinha. Por esta só oferecer ensino até a 4ª série, tive de ir morar na casa de um familiar (tio) no Município de Tucuruí, sul do Pará, para poder continuar meus estudos a partir da 5ª série do Ensino Fundamental (primeiro grau) até o Ensino Médio (segundo grau). Minha formação a nível de graduação teve início em 1997 quando ingressei na Universidade Federal do Pará-UFPA – Campus de Cametá/PA, para realizar o Curso de Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia. Este Curso se caracterizava por uma particularidade: era ministrado no formato modular, ou seja, as aulas aconteciam de forma intensiva em módulos ou períodos, no decorrer do ano letivo. Os módulos eram realizados nos períodos de férias, nos meses de janeiro e fevereiro e nos meses de julho até meados de agosto.

Em junho de 2003, concluí meu Curso de Graduação em Pedagogia e, como já trabalhava como servidor público na área da docência, no Estado do Amapá desde 1996, por opção pessoal, no ano de 2005 decidi ir trabalhar na Educação do Campo. Como portador de Licenciatura Plena em Pedagogia, fui designado para trabalhar inicialmente com a disciplina de Projeto no Ensino Fundamental e, posteriormente e a título precário, com as disciplinas de Filosofia e Sociologia, para atender alunos das turmas de Ensino Médio. Em março de 2008, fui empossado também como servidor público - Pedagogo - pela Prefeitura Municipal de Macapá, e passei também a desenvolver minhas atividades na área de Coordenação Pedagógica em escola de Ensino Fundamental do Campo, da rede municipal de ensino de Macapá, na qual exerci a função de Secretário Administrativo do Caixa Escolar, até 2023. Atualmente estou afastado de minhas atividades profissionais em virtude de estar cumprindo licença para estudo. Em 2008 fiz uma especialização *latu sensu* em Psicopedagogia Institucional, pela Faculdade de

Tecnologia do Amapá-META. Em 2019 fiz uma segunda especialização *latu sensu* na área de Educação Especial e Inclusiva, pela Faculdade de Teologia e Ciências Humanas – FATECH. Em 2021 iniciei também uma segunda graduação em Licenciatura Plena em Sociologia, concluída no segundo semestre de 2023. Ainda em 2023, concluí a minha terceira especialização, com o Curso de Ciência da Religião, pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP.

Em março de 2021 ingressei no Curso de Mestrado Profissional em Educação, pela Universidade Federal de Tocantins-UFT, onde, devido às restrições impostas pelo período pandêmico provocado pelo Covid-19¹, as aulas eram desenvolvidas de forma remota (síncronas e assíncronas), por meio da plataforma Google *meet*. Apesar das dificuldades impostas pela pandemia e a conciliação com meu trabalho, estou em fase de defesa do relatório final de minha pesquisa, a qual deverá acontecer no primeiro semestre de 2024.

A adesão às aulas remotas por meio da plataforma Google *meet* foi a alternativa encontrada pela UFT para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. Tal medida foi em atendimento às recomendações da Organização Mundial de Saúde – OMS de manter o distanciamento social, em virtude da pandemia que atingiu o Brasil e o mundo. A implementação das aulas remotas ocorreu de forma súbita e generalizada, por parte das Unidades Educacionais em todo o País, em todos os níveis e modalidades de ensino, o que representou um grande desafio para os educadores. Neste sentido, de forma planejada e com base em um bom nível organizacional por parte da equipe de professores da Universidade Federal de Tocantins, as aulas foram acontecendo de forma tranquila, sem grandes transtornos, haja vista que havia uma boa interação entre os professores e alunos, conforme o Curso ia avançando.

Foi uma experiência inovadora em que tive de me adaptar às novas formas e metodologias de ensino, especialmente com relação às práticas procedimentais no decorrer das aulas síncronas. Nesse contexto, exigia-se do aluno um mínimo de domínio de ferramentas das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação-NTICs, necessárias para o acompanhamento e desenvolvimento das aulas ministradas pelo(a) professor(a).

No primeiro semestre de 2021, cursei 03 (três) disciplinas, haja vista que estávamos em período pandêmico. Assim, eu tinha disponibilidade de tempo integral para me dedicar aos meus estudos, pois estávamos cumprindo período de isolamento social, em atendimento às

recomendações da OMS. Já no segundo semestre de 2021 cursei mais 02 (duas) disciplinas, que foram realizadas de forma bastante tranquila. No segundo ano, no primeiro semestre de 2022, cursei mais 01(uma) disciplina, fechando assim o quantitativo de disciplinas e créditos exigidos pelo programa para integralizar os créditos necessários à conclusão do Curso

A partir de então, foquei meus estudos na produção deste Relatório Final, proposto com o objetivo de gerar um artigo científico, abordando a temática acerca da avaliação da aprendizagem no período pandêmico no Estado do Amapá. Optei, então, em realizar um trabalho documental, com a finalidade de observar e analisar as orientações oficiais emanadas pelo Conselho Estadual de Educação e Secretaria de Estado de Educação do Amapá, referentes ao ensino e às práticas avaliativas da aprendizagem durante o período pandêmico que corresponde aos anos de 2020 e 2021.

1.2 A pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida, fundamentada e mediada por uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa documental, ancorada em uma revisão bibliográfica de diversos autores que abordam o tema em questão. Gil (2021, p. 14) aponta que a “dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas e culturais etc.” Dentro deste contexto, Marconi e Lakatos (2021) enfatizam que a característica da pesquisa documental “é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias (p. 53)”. Corroborando com essa ideia, GIL (2021) enfatiza que “na pesquisa social são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno (p. 164)”

Dessa forma, a finalidade subjacente a todo e qualquer trabalho de pesquisa é a ideia de contribuir para transformar o mundo, mudar concepções, criar objetos, buscar explicações e avançar previsões e, da mesma forma, trabalhar a natureza e elaborar as suas próprias ações e ideias. Desenvolver uma pesquisa com abordagem qualitativa pressupõe trabalhar e examinar um universo de possibilidades de forma mais sistemática para compreender um fenômeno de forma mais aprofundada.

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2005, p. 79).

O sucesso da pesquisa depende da utilização adequada das fontes, o que auxilia o pesquisador em grande parte na busca da fundamentação e dos meios de resolver um problema. Isto possibilita uma delimitação mais clara do próprio objeto, por meio de leituras e análises de fontes documentais que podem subsidiar as discussões sobre um problema a ser pesquisado. Nesta pesquisa – a avaliação da aprendizagem no ensino remoto.

A pesquisa realizada foi documental e forneceu as informações coletadas e estudadas: documentos oficiais emitidos pelo Conselho Estadual de Educação – CEE e pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Amapá - SEED, no período pandêmico correspondente aos anos de 2020 e 2021, relacionados ao ensino e avaliação da aprendizagem. O segmento pesquisado foram as escolas do campo que ofertam educação básica nos segmentos de ensino médio modular, obedecendo à seguinte ordem: a) levantamento documental e bibliográfico preliminar de autores que abordam a temática da avaliação da aprendizagem de forma remota em escola do campo: livros, periódicos, artigos científicos, dissertações, teses entre outros; b) leitura e fichamento do material disponibilizado para a pesquisa; c) organização de forma lógica do assunto abordado na pesquisa; d) análise das informações adquiridas e, por fim, redação do produto final.

Dentro desse contexto, a pesquisa documental tem o intuito de atualizar e desenvolver o conhecimento, bem como contribuir para a realização de outras pesquisas dentro da área do conhecimento ora pesquisado. Para tanto, o trabalho do pesquisador consiste em revelar as possíveis respostas a indagações que evidenciam a nossa realidade, contribuindo assim para a construção de novos conhecimentos. Partindo destes pressupostos, o trabalho da pesquisa realizada produziu este Relatório que, de forma sucinta, busca ampliar as discussões junto aos órgãos envolvidos no processo de ensino e avaliação da aprendizagem do aluno, pertinentes aos múltiplos questionamentos levantados no decorrer da pesquisa.

Considerando o acima exposto, o Relatório final da Pesquisa está estruturado nas seguintes seções: uma parte Introdutória, em que destacamos o memorial de formação do autor, aspectos da pesquisa, problema e questões norteadoras do estudo. Em seguida, na primeira seção, são contextualizadas as escolas do campo, no que concerne à concepção de ensino, condições estruturais e pedagógicos; na segunda seção é apresentado o ensino remoto em escolas do campo, no período pandêmico; na terceira seção, as concepções teóricas de

avaliação da aprendizagem e sua importância para o processo educacional; já na quarta e última seção, o foco é o processo da avaliação da aprendizagem em ensino remoto no Amapá, no período da pandemia; e, por fim, as considerações conclusivas.

1.3 Problemas – Questão norteadora

Ha interesse e comprometimento do pesquisador na compreensão do fenômeno e, ao mesmo tempo em que faz pesquisa, ele se forma pela pesquisa. Este Relatório de Pesquisa se estrutura em torno do objeto de pesquisa: Avaliação da aprendizagem no ensino remoto em escolas do campo no Amapá. A partir desta tematização, delimitamos a problemática com relação a questão norteadora: Como foi efetivada a avaliação da aprendizagem nas escolas do campo no estado do Amapá, no contexto do ensino remoto durante os anos de 2020 e 2021?

Nosso empenho no trabalho de pesquisa se constituiu em estudar a avaliação da aprendizagem em escolas do campo, pressupondo alcançar o objetivo geral que consiste em Analisar o processo de avaliação da aprendizagem em escolas no campo no Amapá, durante o período pandêmico 2020-2021. Como objetivos específicos, destacamos: Contextualizar os procedimentos e as etapas que permearam a prática avaliativa no ensino remoto em escolas do campo no Amapá. Identificar os fundamentos metodológicos, os instrumentais e os critérios adotados pelos professores no processo avaliativo de aprendizagem, conforme as diretrizes oficiais estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação do Amapá. Analisar as orientações oficiais da Secretaria de Estado da Educação do Amapá para os educadores a ser implementado no processo avaliativo dos educandos no ensino remoto;

2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E NO AMAPÁ

A historicidade do termo Educação do Campo teve início no Brasil a partir da 1º Encontro Nacional de Educação da Reforma Agrária – (1º ENERA), realizado na Universidade de Brasília em 1997, a partir das propostas educacionais apresentadas no evento, com o propósito de evidenciar a construção de uma educação que refletisse as reais necessidades da população do campo, na qual a escola possui uma dupla missão, a saber: necessita formar indivíduos que possam estar sintonizados com a produção no meio em que estão inseridos e, também, trabalhar os conhecimentos e a vivência que estão presentes na realidade social de sua comunidade.

Belusso e Pontarolo (2017) apontam uma nova dimensão para as escolas do campo em que o currículo escolar deve privilegiar os saberes construídos pela população do campo, assim como também focar nos saberes que preparam para a produção e o trabalho, proporcionando-lhe dignidade para que possa continuar sua vida no campo.

À vista disso, corroborando com essa ideia, Araújo (2017) salienta que a educação do campo foi fruto de lutas dos movimentos sociais organizados que reivindicavam uma educação que estivesse voltada para a realidade da população do campo. Além do mais, é perceptível que:

Nesse sentido, essa proposta de educação surge com o intuito de garantir aos povos pesqueiros, agricultores, agropecuaristas, comunidades ribeirinhas, caiçaras, extrativistas, quilombolas, assentamentos e indígenas (Brasil 2020) uma educação de qualidade e voltada para o qual estão inseridos. (LEITE; ARAÚJO, 2021, p. 1).

O intuito principal é o de trabalhar a construção de conhecimentos com o estudante da escola do campo, e assegurar a permanência do estudante em suas respectivas comunidades rurais, o que é uma tarefa bastante árdua, haja vista que as condições estruturais são adversas, e os recursos públicos nem sempre são condizentes a uma educação de qualidade; ou seja, com condições estruturais e físicas adequadas, acesso a material didático, à rede de internet, água potável e instalações sanitárias compatíveis com o ambiente escolar.

Nesta perspectiva, Caldart (2002) aponta que a organização escolar deve se relacionar com a realidade do sujeito, proporcionando aos educandos a participação no processo e que venha contribuir para o crescimento intelectual do indivíduo por meio de saberes do currículo escolar formal. A autora ainda menciona o papel da escola do campo, enquanto agente transformador das práticas sociais, associado ao trabalho e à cultura camponesa. Dentro desta perspectiva, a autora pondera que a educação do campo deve ser pensada e contextualizada, conforme a realidade social à qual a escola está inserida.

Construir uma Escola do Campo significa pensar e fazer a escola a partir do projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo como cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo [...] prestando atenção às tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola a partir do seu lugar e dos seu sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade. (CALDART, 2002, p. 34).

Nessa direção, considerando que as escolas do campo não constituem, historicamente, um espaço prioritário para a ação planejada do Estado brasileiro, continuar o desenvolvimento do trabalho pedagógico que possa despertar nos alunos interesse pelo ensino, por meio do ensino remoto, torna-se um grande desafio para educadores que trabalham no campo.

O contexto histórico das políticas educacionais voltadas para a educação camponesa demonstra que o enfoque curricular das escolas do campo geralmente enfatiza os direitos básicos e a cidadania, mas negam o reconhecimento do campo como espaço de construção de sua própria identidade enquanto sujeito pertencente a diversas categorias sociais. A construção da concepção de atraso atribuída ao campo e a negligência de políticas públicas educacionais, são apontados pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo do Ministério da Educação, que assim definem:

A concepção de que o meio rural é um espaço de atraso foi fortalecida a partir da primeira metade do século XX, com o surgimento de um discurso modernizador e urbanizador, que enfatiza a fusão entre os dois espaços, urbano e rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial, em curso no Brasil, faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural. Segundo a ideologia da modernização 'o campo é a divisão sociocultural a ser superada, e não mantida' (BRASIL, 2005, p. 8).

Nessa conjuntura, o processo de construção da identidade da escola do campo é uma ação desafiadora para professores, gestores, movimentos sociais e outros. Este desafio acontece em razão da diversidade e heterogeneidade da população camponesa, e é subsidiado pelo desenvolvimento de políticas públicas educacionais norteadas por uma perspectiva urbanocêntrica. Neste sentido, o MEC (2007) redimensiona a concepção da Educação do Campo para uma política educacional com princípios da equidade e justiça social, conforme, aponta, o fragmento abaixo.

No paradigma da Educação do Campo, para o qual se pretende migrar, preconiza-se a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor. Ao mesmo tempo, considera-se e respeita-se a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola (p. 13).

Nesse contexto, é importante ressaltar que, embora a concepção acerca da educação do campo tenha ganhado uma dimensão, teoricamente, de equidade com relação à urbana, isto não significa que ela tenha recebido a mesma atenção, com relação à implementação de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem dos alunos camponeses. Pesquisas científicas atuais que abordam essa temática apontam que a educação do campo ainda continua desassistida, no que tange à qualidade da estrutura física das escolas, à oferta de saneamento básico, à disponibilidade de material didático, ao acesso ao sinal de internet, à carência de professores, entre outras mazelas que fazem parte do cotidiano das escolas localizadas em um contexto sociocultural fora da realidade urbana.

Essas mazelas relacionadas ao descaso do poder público com as políticas educacionais para a educação do campo ficam ainda mais evidenciadas ao analisarmos as regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos do País. O estado do Amapá, localizado no extremo norte do País, embora seja um estado novo, criado a partir da Constituição de 1988, e com suas dimensões territoriais relativamente pequenas, com apenas 142.815km² de extensão, a sua realidade com relação à Educação do Campo apresenta dados estatísticos alarmantes no que diz respeito à qualidade da educação básica nas modalidades de ensino fundamental e médio. De acordo com o Inep (2023) o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, em uma escala que varia entre 0 e 10, o Estado do Amapá em 2021, alcançou o índice de 3,1 na escala do Inep, evidenciando um baixo desempenho no que concerne à qualidade de ensino no Estado.

De acordo com dados do INEP (2021) a rede estadual de ensino do Amapá registrou a matrícula de 29.960 alunos no Ensino Médio, sendo 24.919 matrículas em escolas urbanas e 5.041 em escolas do campo, distribuídos em 126 escolas da rede de ensino. Com relação ao atendimento dos alunos das escolas do campo, o Estado do Amapá por estar localizado na região amazônica, extremo norte do País, apresenta algumas especificidades que são peculiares em relação às demais regiões nacionais. Grande parte da região do Estado é composta por áreas ribeirinhas, com acesso através de via fluvial. Com relação a sua clientela estudantil na Educação do Campo, os alunos são atendidos de duas formas distintas: pelo sistema regular de ensino, que consiste no estabelecimento do calendário escolar no formato tradicional - 200 dias letivos consecutivos, divididos em dois semestres de aproximadamente 100 dias letivos cada, com período de 30 dias de férias escolares (julho) entre os semestres - e o sistema modular de ensino, que compreende dividir o ano letivo em 04 períodos ou módulos de 50 dias letivos cada, com intervalo em média de 10 dias entre cada módulo, além das férias escolares de 30 (trinta) dias, que ocorrem regularmente no mês de julho de cada ano letivo.

Esse modelo de ensino denominado de modular foi implantado no Estado do Amapá no início da década de 1980. Inicialmente, a proposta de ensino seria atender alunos da 1^a a 3^a série do ensino médio de escolas urbanas, localizado nas sedes dos municípios do Estado, haja vista que o Amapá tinha dificuldade em contratar e fixar os professores de Ensino Médio nas sedes dos municípios. Entretanto, posteriormente, este atendimento migrou das sedes dos respectivos municípios para as comunidades rurais, mudando sistematicamente o perfil da clientela atendida, haja vista que o alunado do campo tem suas origens em comunidades conhecidas como tradicionais, entre as quais estão as comunidades ribeirinhas, quilombolas, extrativistas, de áreas de assentamentos, indígenas entre outras. Das 126 (cento e vinte e seis) escolas do campo da rede estadual existente no Amapá, distribuídas nos seus 16 (dezesesseis) municípios, o

sistema modular está presente em 70 (setenta) unidades educacionais, sendo que deste quantitativo, 37 (trinta e sete) unidades escolares ofertam ensino médio e fundamental do 6º ao 9º ano, e 33 (trinta e três) ofertam somente o ensino fundamental.

3 - O ENSINO REMOTO EM ESCOLAS DO CAMPO EM TEMPO DE PANDEMIA

Historicamente, a Educação do Campo sempre empreendeu grandes desafios, seja por falta de recursos técnicos e pedagógicos, seja pela deficiência na qualidade do transporte público escolar. Estas mazelas foram potencializadas com o advento da pandemia provocada pela Covid-19, que assolou o mundo todo no ano de 2020, em que milhões de pessoas tiveram de ficar em isolamento domiciliar, provocando assim, a suspensão temporária de todas as atividades educacionais presenciais nas unidades educacionais, substituindo, contudo, as aulas presenciais por aulas remotas através de plataformas digitais, conforme orientação contida na Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 343 de 17 de março de 2020.

O Ministério da Educação, publicou em 01 de junho de 2020 no Diário Oficial da União, a homologação do Parecer nº 05/2020, do Conselho Nacional da Educação (CNE), autorizando a realização de atividades de ensino e aprendizagem de forma remota em todo o País, com a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária, contudo, sem a obrigatoriedade de cumprimento dos 200 dias letivos, conforme estabelece a legislação anterior, mantendo assim, o vínculo escolar com os alunos. Neste contexto é importante destacar que,

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, art. 32, § 4º) prevê a possibilidade de o ensino a distância ser utilizado “[...] como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. Da mesma forma, a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017b), trata da reforma do ensino médio e dispõe sobre a possibilidade do cumprimento de parte da carga horária total de forma remota (20% no ensino médio regular e 30% no ensino médio noturno). Contudo, parece que somente nessa situação de pandemia e com a adoção do ensino remoto os professores se depararam com a necessidade de utilização das tecnologias de forma mais efetiva e cotidiana (RAMOS, SARMENTO E MENEGAT, 2021, p. 15)

De acordo com Garcia (2020,), “A transição abrupta para práticas emergenciais de ensino remoto impactou o currículo, pois envolveu decisões e adaptações em seus elementos” (p. 02), demandando assim, transformações ou adaptações nas práticas pedagógicas de ensino que impactaram seus elementos didáticos, principalmente o processo avaliativo da aprendizagem do educando.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2020, dos cinco milhões e trezentos mil alunos regularmente matriculados no campo, cerca de dois milhões e cem mil estudantes ficaram em casa sem acesso à internet, ferramenta necessária e indispensável para o desenvolvimento do ensino remoto. Os dados estatísticos apontam também que os estados das regiões norte e nordeste do País foram os que apresentaram os maiores índices em que o vínculo do professor com o aluno deu-se somente por meio de material impresso. Os altos índices estatísticos no uso de material impresso na região norte do País no período pandêmico é o reflexo do baixo investimento do poder público com relação à universalização de oferta de sinal de internet em escolas públicas da região amazônica. Dessa forma, cada Estado desenvolveu estratégias para manter o vínculo escolar entre professor e educando. No estado do Amapá, de acordo com dados estatísticos do INEP (2020) 82,1% das escolas do campo, utilizaram somente material impresso (apostilado) para desenvolver suas atividades pedagógicas de forma remota com os educandos. Assim, o Governo do Estado do Amapá utilizou a estratégia de entregar uma cesta básica às famílias ou responsáveis dos alunos juntamente com o material pedagógico apostilado para educandos, como forma de fazer que os pais ou responsáveis dos alunos viessem até a unidade escolar, e assim levassem o material impresso até o educando, conforme imagens nas figuras abaixo:

Figura 01



Figura 02



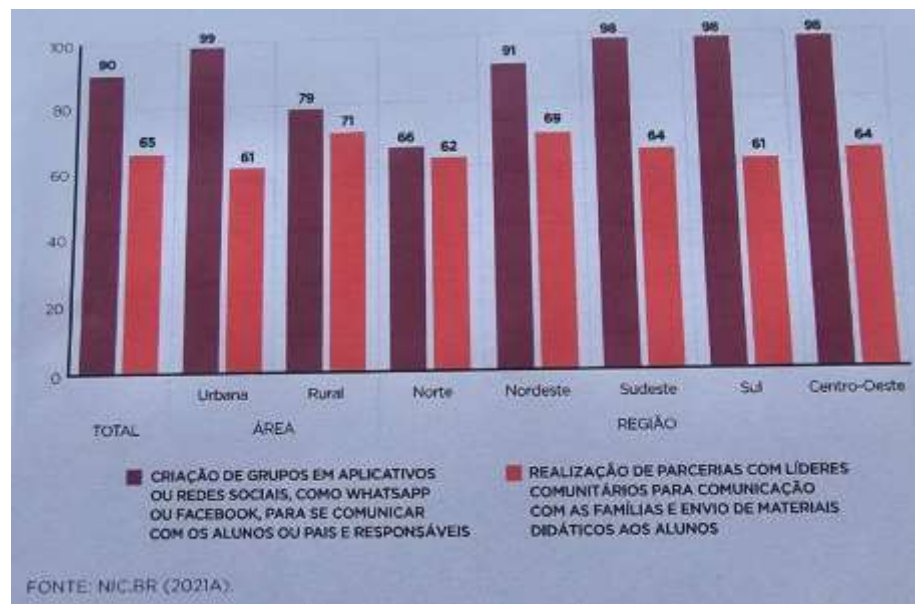
Fonte: <https://portal.ap.gov.br/noticia/2204/das-areas-urbanas-as-comunidades-ribeirinhas-governo-do-amapa-entrega-mais-de-75-mil-kits-merenda-em-casa>

Portanto, essa estratégia utilizada pela Secretaria de Estado da Educação – SEED revelou-se eficaz como instrumento para que o fazer pedagógico acontecesse, conforme o planejamento pedagógico das unidades escolares, no que tange ao desenvolvimento das aulas remotas ou não presenciais.

Diferentemente das escolas do campo, a unidades escolares localizadas em perímetro urbano recorreram de forma massiva a plataformas virtuais de aprendizagem e à utilização de instrumentos de tecnologia da informação e comunicação, para promoverem a continuidade de

suas atividades educacionais, no formato semelhante ao ensino a distância. Os aplicativos de comunicação sociais¹, tais como o *WhatsApp*, Instagram, Facebook, Messenger, entre outros, foram utilizados de forma intensa, enquanto mecanismos de mediação pedagógica entre professor e aluno, para desenvolvimento de atividades educacionais de ensino aprendizagem.

GRÁFICO 01: Medidas adotadas pela escola para a continuidade da realização e atividades pedagógicas durante a pandemia da covid-19.



De acordo com o gráfico acima podemos observar que houve uma prevalência no uso das redes sociais, como meio de interação entre a escola, alunos e responsáveis, sendo o WhatsApp e o Facebook os aplicativos de mensagens mais utilizados, correspondendo a mais de 99% no meio urbano, evidentemente com menor índice nas escolas do campo devido à falta de estrutura de acesso ao sinal de internet.

Contudo, é importante ressaltar que o conceito de ensino remoto difere do conceito e estrutura pedagógica da educação a distância (EAD), uma vez que no ensino no sistema remoto, em caráter excepcional e emergencial, as aulas são desenvolvidas de forma pontual com dias e horários preestabelecidos, em plataformas digitais ou com a utilização de outros instrumentos da tecnologia da informação e comunicação (TIC). Já o ensino na modalidade EAD possui uma estrutura diferenciada, planejada e adequada às especificidades da proposta do sistema de ensino a distância. Sua principal característica é a flexibilização de horário e metodologias pensadas para garantir atendimento ao educando, desenvolver atividades pedagógicas, aulas e

¹ Aplicativos de mensagens gratuitas que permitem enviar mensagens de texto e compartilhar outros formatos de mídia, incluindo mensagens de voz e vídeo, com indivíduos e grupos.

outras demandas, em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), além de disponibilizar tutores e recursos tecnológicos que favorecem o ensino.

Essa mudança inesperada que levou as aulas presenciais da sala de aula para o ensino remoto, levantou muitas dúvidas e controvérsias entre professores e alunos, por ser algo inovador, nunca utilizado nessas proporções na educação básica, haja vista que a maioria dos educadores dispunham de pouca ou nenhuma intimidade com tais instrumentos tecnológicos, dentro do contexto pedagógico. Dentro deste contexto, Santos, Santos, Ribeiro e Passos apontam que, “em 2020, a pandemia da COVID-19, nos mostrou o quanto somos frágeis e ainda estamos distantes da integração e do uso das tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), aplicada aos contextos educacionais” (p. 14). Os autores acima mencionados enfatizam que a utilização do ensino remoto emergencial revelou o quanto os educadores precisam avançar a nível de qualificação profissional na área da tecnologia para poderem incorporar as ferramentas tecnológicas no meio educacional de forma eficaz. Lavor Filho ET AL. (2021|) mencionam que,

As dificuldades da aplicação do ensino remoto emergencial também perpassam a preparação docente para a realização de aulas em um novo formato, com pouco tempo para planejamento e adaptação de planos de ensino e atividades, bem como, em alguns casos, a falta de conhecimento para o uso das tecnologias em função das atividades pedagógicas na escola (Cordoba & Leite, 2020; Sampaio, 2020). Em pesquisa realizada pelo Instituto Península foi apontado que 83% dos professores se sentem despreparados para dar aulas online. Tal desafio se agrava ainda mais quando em relação à educação infantil (pag. 09)

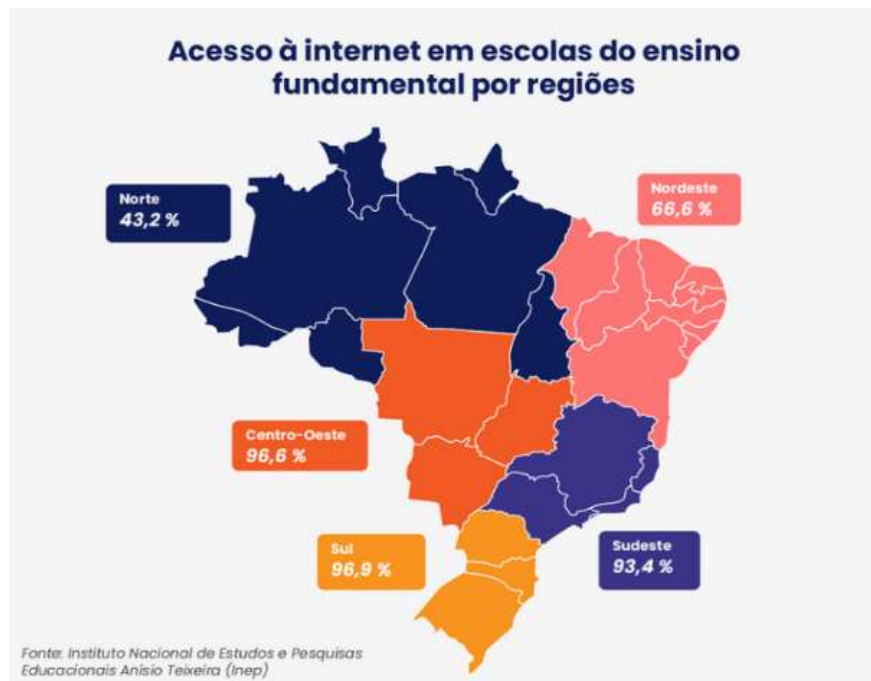
Nessa perspectiva, o Centro Regional para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – CETIC, aponta que em 2021, 47 % das escolas da Região Norte não fizeram uso da Tecnologia Digital em atividades de ensino aprendizagem, sendo que este índice aumenta para 55%, quando consideradas apenas as escolas do campo. Isto porque o campo apresenta uma maior deficiência ao acesso ao sinal de internet.

O ensino remoto emergencial impôs uma mudança na forma de ensinar, aprender e avaliar dentro do ambiente escolar. Professores e alunos, de forma súbita, tiveram que se reinventar diante da nova realidade escolar. Foi necessário repensar e replanejar novas formas e metodologias de ensino, adequados ao ensino remoto, mediados pelas novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs). No entanto, o uso de ferramentas digitais não era uma realidade presente em grande parte das escolas do campo, com exceção de alguns casos pontuais. Como exemplo, o Estado do Amazonas, em que um projeto piloto de ensino virtual denominado de *Ensino presencial mediado por tecnologia* foi implementado no ano de 2007 em escolas do campo; inicialmente, em comunidades de difícil acessibilidade aos centros

urbanos do Estado, e posteriormente estendeu-se para outras comunidades que ficam mais próximas de Manaus, a capital.

A implementação desse modelo de ensino nas regiões longínquas do País é desafiadora, por questões estruturais com relação à dificuldade da oferta de sinal de internet, particularmente nas regiões Norte e Nordeste. De acordo com os dados estatísticos do MEC, em 2020, das 51.116 escolas públicas do campo, apenas 23.672 dispunham de acesso ao sinal de internet. Isto representa um déficit de 27.484 unidades educacionais sem acesso à internet, ou seja, 53,69% das escolas do campo estão no mapa da exclusão digital. O acesso à internet poderá proporcionar a integração de diferentes culturas não importando as distâncias que as separem.

Figura 01: Acesso à internet em escolas do campo



Fonte: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf

Desta forma, podemos observar que no ensino fundamental o acesso à internet banda larga atende apenas 43,2% das escolas. Já com relação ao acesso à internet banda larga em escolas de ensino médio este índice aumenta para 74%. Se considerarmos somente as escolas do campo, particularmente as localizadas nas regiões Norte e Nordeste do País, há uma disparidade considerável com relação à oferta de internet banda larga.

Dentro dessa perspectiva, a lacuna na formação dos professores que atuam no campo para o manuseio de ferramentas pedagógicas digitais reflete o descaso das políticas

educacionais dispensadas à formação dos professores e, conseqüentemente, às escolas do meio rural. Santana (2018) destaca que “não bastam leis para garantir o direito à educação. Elas já existem. É necessário construir escolas e garantir que sejam equipadas com todos os instrumentos necessários à realização do trabalho educativo” (p. 67). Corroborando com esta ideia, Carmo e Prazeres (2013) enfatizam que as autoridades governamentais necessitam replanejar suas políticas públicas educacionais para a escolas do campo, para que possam atender de forma mais efetiva às demandas dos educandos camponeses.

[...] a precária condição estrutural em que as escolas funcionam, algumas vezes em barracões comunitários, onde as condições físicas não favorecem a aprendizagem; a escassa oferta de material didático e pedagógico; a delicada oferta de transporte escolar e a falta de formação dos docentes, o currículo deslocado da realidade local: esses são alguns dos aspectos que tornam a educação do campo na Amazônia, carente de políticas públicas educacionais que deem conta de contemplar a sua realidade complexa e heterogênea (CARMO; PRAZERES, 2013, p. 206).

Ainda, com relação à conectividade, dentre as escolas do campo, a Região Norte apresenta o pior desempenho: apenas 18%, enquanto na Região Sul 81%, das escolas possuem conectividade com rede mundial de computadores (VALLE, 2018).

Figura 02: alunos estudando de forma remota



Fonte: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2020/05/10/alunos-da-rede-publica-do-amapa-sem-acesso-a-internet-recebem-kits-com-material-didatico.ghtml>

Segundo o INEP (2020), o ensino remoto nas escolas brasileiras deu-se predominantemente por meio de uma combinação entre aulas no WhatsApp e materiais impressos. Entretanto, dados estatísticos apontam que 40% das escolas públicas do campo de todo o País passaram o ano de 2020 somente com material apostilado. Este alto índice de aulas remotas através de material impresso deu-se predominantemente em virtude de grande parte da população campesina não possuir em seus lares conectividade com a internet através de smartphones, celulares, computadores de mesa e notebook. Esta realidade educacional, no que

tange à precariedade na oferta de sinal de internet, também é vivenciada no ambiente escolar. A pouca oferta de conectividade de internet, e quando disponibilizada é muito precária e de baixíssima qualidade, dificultou ainda mais o acompanhamento, em tempo real, e o contato entre professor e alunos, prevalecendo assim o uso de material impresso em forma de apostilamento.

O uso de material impresso no ensino remoto, como forma de trabalhar com o aluno o processo ensino-aprendizagem, demandou ao professor a criação de novas formas metodológicas para avaliar o rendimento do educando, haja vista que o acompanhamento do seu aprendizado passou a ser uma atribuição da própria família da criança que, nem sempre, possuía as condições mínimas necessárias para a realização de tal atribuição. Assim, foi atribuído ao professor uma dupla responsabilidade: avaliar o rendimento do aluno com relação à aquisição das habilidades e competências propostos em seu planejamento de ensino, e atribuir uma nota ou conceito com base, apenas, nas informações contidas nos instrumentos avaliativos escritos, sem levar em consideração o conhecimento prévio do educando, relacionado aos aspectos político, religioso, econômico, intelectual e cultural.

Quadro 1 – Distribuição por amostra de material impresso durante a pandemia - Escolas rurais

Região	Estados	Escolas rurais que só tiveram materiais impressos durante a pandemia (%)
NORTE	Acre	87,6
	Amapá	81,2
	Pará	67,0
NORDESTE	Bahia	29,1
	Maranhão	50,2
	Paraíba	23,3
CENTRO-OESTE	Goiás	22,2
	Mato Grosso	35,1
	Mato grosso do Sul	28,3
SUDESTE	Minas gerais	31,5
	Espírito Santo	21,5
SUL	Paraná	25,2

Fonte: Inep (2020).

Os dados do Quadro 1 demonstram que a Região Norte foi a região em que o ensino remoto aconteceu predominantemente com material impresso, evidenciando a precariedade da região amazônica com relação à oferta do serviço de acesso à internet. Isto significa um maior distanciamento e baixa interação entre professor e aluno, e uma grande deficiência na disponibilização de material complementar de forma digital, nesse período pandêmico, atingindo assim um quantitativo de 2,1 milhões de estudantes em todo o País que não

conseguiram interagir pedagogicamente com os professores por falta de acesso à internet, nesse período. Segundo Ramos, Sarmiento e Menegat (2021) o ensino remoto, por possuir especificidades distintas do presencial, exigiu dos professores formas diferenciadas de planejamento pedagógico, ensino, aprendizagem e respectiva avaliação da aprendizagem do educando.

A falta de estrutura tecnológica para que os alunos do campo pudessem acompanhar as aulas mediados por ferramentas tecnológicas é o reflexo da ausência de uma política educacional efetiva para as escolas do campo. Ao analisarmos as propostas estabelecidas no Plano Nacional de Educação 2014-2024, constatamos que as políticas educacionais voltadas para a Educação do Campo estão na contramão das metas estabelecidas no respectivo Plano, principalmente às propostas relacionadas às metas estruturantes, relacionadas à ampliação da escolaridade e financiamento da educação. Assim, em relação ao Plano Nacional de Educação, Lagares e Nadi (2020, p. 200) destacam que:

[...] o Plano Nacional de Educação (PNE)-2014-2024 (BRASIL, 2014) legitimou avaliação em larga escala e os índices de aferição de qualidade, colocando-os como pilares para a qualidade da educação, conforme previsto meta 7: 'Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb'.

Nesse sentido, é necessário que haja um maior comprometimento do poder público no processo de implementação de políticas educacionais voltadas para as escolas do campo, com o propósito de melhorar a qualidade do ensino oferecido aos camponeses. A partir do desenvolvimento efetivo de políticas educacionais, que considere as diferenças socioculturais presentes no campo, o Estado proporcionará uma educação de oportunidades à produção do conhecimento, promovendo assim o acesso à produção do saber e preservando os traços e os costumes de cada cultura, de cada povo e de cada população originária do campo.

4 - AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUA IMPORTÂNCIA PARA O PROCESSO EDUCACIONAL

A avaliação da aprendizagem escolar, como um dos componentes do processo ensino-aprendizagem, é um mecanismo utilizado por professores para identificar o que foi aprendido pelo aluno e a relação com que se pretendia alcançar. A partir de autores que são referências na área da avaliação da aprendizagem escolar, foi realizada uma imersão bibliográfica na literatura das concepções teóricas de autores renomados tais como: LUCKESI (2011), HOFFMANN

(2009), ANTUNES (2013), SILVA e SANTOS (2014), a fim de embasar de forma mais aprofundada o trabalho de pesquisa acerca do tema proposto nesta pesquisa.

Dentro desse contexto, para compreender a construção das relações dialógicas entre professor e aluno no processo avaliativo em sala de aula, Hoffmann (2019) nos apresenta a avaliação mediadora, que consiste em enfatizar o papel do professor no sentido de observar o aluno para mediar, ou seja, refletir sobre as melhores estratégias que visem a promoção de sua aprendizagem. Hoffman (2019) afirma que, a partir de oportunidades, a avaliação mediadora objetiva-se a qualidade do ensino e a aprendizagem em seu sentido pleno. Segundo Hoffman (2019), “o processo de aprendizagem acontece de forma dinâmica e progressiva, não havendo início, meio ou fim nesse processo” (p. 34) de aprendizado do aluno. A escola hoje, de maneira genérica, vivencia um equívoco com relação à avaliação da aprendizagem, uma vez que aplica exame e o denomina de avaliação.

Luckesi (2011) aponta que a avaliação da aprendizagem deve ser tratada como algo integrante da ação pedagógica, sob pena de não ser considerada avaliação. Para Luckesi (2011) “a avaliação da aprendizagem, por sua vez, não pode ser praticada isoladamente, sob o risco de perder sua dimensão pedagógica e passar a ser seletiva, à semelhança dos exames” (p. 148); e reforça que o exame tem por finalidade classificar e selecionar candidatos, enquanto que, a avaliação da aprendizagem tem como objetivo subsidiar o processo de ensino e aprendizagem conforme o projeto pedagógico da escola. Nesse contexto, é fundamental que o processo avaliativo direcione o professor e forneça elementos para que possa realizar o planejamento e o replanejamento de suas práticas pedagógicas, transformando os obstáculos apresentados pelos estudantes em momentos de aprendizagem.

Já para Antunes (2013), a avaliação da aprendizagem escolar deve obedecer a algumas diretrizes importantes, dentre elas a diversificação das atividades avaliativas. Neste contexto, o autor acima mencionado afirma que a ênfase de uma avaliação jamais deve estar centrada no conteúdo trabalhado, mas na capacidade de contextualização revelada pelo aluno em ampliar os ensinamentos desse conteúdo em outros níveis de pensamentos. Ainda, segundo Antunes, ensinar significa variar o contexto em que a aprendizagem está sendo construída, possibilitando ao aluno a vinculação do conhecimento em diferentes contextos da realidade vivenciada por ele. Nesse sentido Antunes (2013), acredita que,

O processo da verdadeira aprendizagem sensibiliza a memória de longa duração e faz do aluno um solucionador de problemas e uma pessoa capaz de transferir saberes construídos em uma referência para múltiplos contextos de outras referências; estamos convencidos, assim, de que o ensino somente tem sentido quando explora a aprendizagem significativa e quando percebe na aprendizagem mecânica apenas um

sistema de adestramento eventualmente válido para animais e picadeiros, nunca para alunos e sala de aula (p. 16)

Por essa perspectiva, e considerando o período pandêmico vivenciado nos anos de 2020 e 2021, a avaliação da aprendizagem dos educandos no ensino remoto em ambientes virtuais e não virtuais são necessários para o professor observar se está caminhando em conformidade com seu planejamento de ensino. Assim, é importante ressaltar que as escolas do campo possuíam pouca ou praticamente nenhuma experiência pedagógica e/ou estrutura informacional para atender professores e alunos, no que tange ao ensino remoto de forma virtual.

Santos (2014) enfatiza que a avaliação da aprendizagem não é uma tarefa fácil para os sujeitos envolvidos, pois requer estratégias e consideração de diversos aspectos, dentre os quais, a história, o perfil sociocognitivo e político-cultural do sujeito avaliado. A autora, aponta que no ensino online é preciso mapear as identidades dos saberes dos sujeitos que estão geograficamente dispersos, porém próximos, sincronizados pelos ambientes virtuais de aprendizagens - AVA. Os educadores têm uma postura equivocada ao considerar que avaliar é apenas examinar. Segundo Santos (2014) avaliar é processo, e como tal deve ser trabalhado em diversas etapas que se auto-organizam a partir do movimento produtivo dos educandos.

A autora supracitada defende a prática da avaliação formativa como estratégia de aprendizagem por meio de atividades e dispositivos que permitam a reflexão e a comunicação interativa que, segundo ela, potencializam a construção do conhecimento do sujeito a partir de saberes iniciais dos indivíduos envolvidos no processo. Segunda a autora mencionada na educação virtual “precisamos mapear a identidade dos saberes dos sujeitos que estão geograficamente dispersos, próximos, entretanto, em potência, devido ao potencial comunicacional [...] dos ambientes pedagógicos nos ambientes virtuais de aprendizagem” (Santos, 2014, p. 315), interagindo através de um processo complexo por meio de redes de conexões Os educadores, enquanto sujeitos mediadores do processo de construção do conhecimento formal, devem considerar e valorizar também o conhecimento empírico já adquirido pelos educandos em sua trajetória de aprendizagem.

Importante e necessário é acrescentar o conceito de avaliação da aprendizagem escolar em documentos oficiais – LDB 9394 e documentos da SEED/Amapá para o período pandêmico, conforme será apresentado na próxima seção.

5 - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO EM ESCOLAS DO CAMPO NO AMAPÁ NO PERÍODO PANDÊMICO.

Com a advento da Pandemia no Brasil provocada pela Covid-19, em março de 2020, o Governo do Estado do Amapá, atendendo às recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), publicou o Decreto Estadual nº 1414, em 19 de março de 2020, que dispõe sobre medidas de restrição de aglomeração de pessoas, com a finalidade de reduzir os riscos de transmissão do novo Coronavírus (COVID-19). Este Decreto estabelecia que todos os agentes públicos da Administração Pública Direta, Indireta e Fundacional do Poder Executivo do Estado do Amapá, deveriam entrar regime de teletrabalho e sobreaviso, com exceção dos servidores da força de Segurança e os da área da Saúde, que atuavam na linha de frente de combate à pandemia do Covid-19.

Com a paralisação das aulas presenciais, todos os servidores da educação interromperam suas atividades profissionais e ficaram em seus domicílios, para aguardar novas orientações por parte da mantenedora. Em 17 de março de 2020 o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 343/2020, autorizando a substituição das aulas presenciais por aulas remotas por meio de plataformas digitais. Neste ínterim, o Conselho Estadual de Educação do Amapá – CEE, publicou em 03 de abril de 2020 a Resolução nº 033/2020 que “dispõe sobre a reorganização dos calendários escolares e o regime especial de aulas e atividades não presenciais na escola em caráter de excepcionalidade e temporalidade, como medida de enfrentamento ao Coronavírus (covid-19) e dá outras providências”. Esta Resolução do CEE estabelece critérios para a realização e validação das atividades pedagógicas não presenciais, ou seja, aula remota, na escola durante o período pandêmico, conforme fragmentos abaixo mencionados:

Art. 5º - Para garantir o Direito à educação com qualidade, à proteção a vida e a saúde de estudantes, professores, funcionários e comunidade escolar, exclusivamente nesse período de excepcionalidade, as atividades domiciliares, em regime especial, somente serão admitidas para cômputo do calendário letivo 2020, nos termos que se seguem:
I - comprovar através do plano de ação como foram desenvolvidas as atividades para cada etapa e modalidade de ensino, mencionando quais recursos foram utilizados para facilitar a execução e o compartilhamento das atividades, como: vídeos/aula, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correios eletrônicos e outros meios digitais ou não, que viabilizem a realização das atividades por parte dos estudantes, contendo inclusive a indicação de sites e links para pesquisa, especificando a carga horária de cada atividade;

A Resolução 033/2020 do CEE/AP foi referendada pelo Ministério da Educação, ao publicar em 01 de junho de 2020 no Diário Oficial da União, a homologação do Parecer nº

05/2020, do Conselho Nacional da Educação (CNE), autorizando a realização de atividades de ensino e aprendizagem de forma não presencial ou remota em todo o País, com a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária. Contudo, sem a obrigatoriedade de cumprimento dos 200 dias letivos, conforme estabelece a legislação vigente, mantendo assim o vínculo escolar com os alunos.

Desse modo, a Resolução nº 033/200 do CEE/AP, que estabeleceu os parâmetros para o ensino remoto no Estado do Amapá, determinou que fosse mantida a autonomia de cada unidade escolar para trabalhar o ensino remoto e a avaliação da aprendizagem, de acordo com o planejamento pedagógico da escola, considerando, evidentemente, a peculiaridade de cada unidade escolar. Ao analisarmos a Resolução 033/2020 – CEE, sob a ótica dos estudantes das escolas do campo do Amapá, é importante ressaltar que essa população estudantil é proveniente de uma grande diversidade étnica, composta em sua maioria por ribeirinhos, assentados, quilombolas, áreas de garimpo, áreas extrativistas entre outros.

Entretanto, com relação às populações amazônicas, Hage, *et al*, destacam que é necessário reconhecer e valorizar suas identidades, sua cultura, modos de vida e saberes, haja vista que as diversas regiões da Amazônia “são atravessadas por fronteiras linguísticas, étnicas, culturais, éticas, ambientais, civilizatórias e marcadas por distintas formas de ver e estar no mundo” (2022, p. 245).

Nesta perspectiva, em referência ao ensino e à avaliação da aprendizagem, a Resolução nº da 033/2020 – CEE, e seu artigo 5º inciso IV, parágrafo 1º e 2º estabelece que:

IV – O conteúdo estudado nas atividades escolares não presenciais poderá compor, a critério de cada instituição ou rede de ensino, nota ou conceito para o boletim escolar:
§ 1º A avaliação do conteúdo estudado nas atividades escolares não presenciais ficará a critério do planejamento elaborado pelo professor e acompanhado pela equipe de gestão pedagógica, podendo ser objeto de avaliação presencial posterior, bem como ser atribuída nota ou conceito à atividade específica realizada no período não presencial.
§2º As atividades que eventualmente não puderem, sem prejuízo pedagógico, ser realizadas por meio de atividades não presenciais no período deste regime especial, deverão ser reprogramadas para reposição ao cessar esse período.

Dentro desse contexto, para que o corpo docente das escolas do campo tivesse um parâmetro para realizar o processo da avaliação da aprendizagem do educando durante o período pandêmico, a Secretaria de Estado da Educação -SEED desenvolveu um conjunto de procedimentos a serem observados no que concerne à avaliação do educando. O principal instrumento norteador desse processo foi um conjunto de critérios estabelecidos pela SEED, contidos no Diário de Classe, encaminhado às escolas, tendo como referência o processo

avaliativo e a devolutiva do material pedagógico apostilado, enviados aos alunos. Esses critérios avaliativos baseavam-se em conceito atitudinal do educando avaliado pelo professor, de acordo com pressupostos pedagógico conceituais preestabelecidos no Diário de Classe, mensurados em uma escala que variava de 01 (um) a 04 (quatro). A avaliação do educando abordava os seguintes pressupostos pedagógicos conceituais: 1) a realização das atividades pedagógicas pelo aluno; 2) o entendimento do aluno acerca dos conceitos trabalhados no assunto abordado no material pedagógico; 3) o engajamento do educando nas atividades propostas; 4) apresentação de evidência de aprendizado do aluno, sobre o assunto trabalhado no material pedagógico.

Após a devolutiva pelo discente do material pedagógico trabalhado no processo de ensino aprendizagem, para garantir a segurança do professor e evitar qualquer risco de contaminação pelo vírus da Covid-19, esse material ficava em um período de quarentena por quinze dias em local isolado, e somente após esse período é que o professor fazia as devidas observância e análise avaliativa no material recebido, e o lançamento no Diário de Classe, de acordo com o número correspondente a escala de conceitos conforme parâmetros já estabelecidos pela Seed. Cada conceito atribuído ao educando, conforme a escala, gerava automaticamente uma nota avaliativa, estabelecendo assim, ao final dos diversos instrumentos aplicados pelo professor, a “aprovação” ou “reprovação” do aluno. Os casos em que não havia devolutiva pelo educando do material pedagógico enviado anteriormente, enquadravam-se em um procedimento denominado de *busca ativa*, por parte da unidade escolar. A busca ativa consistia em localizar o educando e averiguar em *locus* o motivo da não devolutiva, ao professor, do material que a ele fora enviado, após o período estabelecido pela escola.

Esse procedimento avaliativo realizado pelo professor, conforme orientação da Secretaria de Estado da Educação e implementada nas unidades educacionais vinculadas ao Sistema Modular de Ensino, foi a alternativa encontrada pela rede de ensino para manter o ensino de forma remota, haja em vista que 81,2% (Inep, 2020) dos alunos do campo, no Amapá, realizaram as aulas remotas apenas com material impresso ou apostilado. Dentro desse contexto, Luckesi (2011), enfatiza que:

O ponto de partida para atuar com avaliação é saber o que se quer com a ação pedagógica. A concepção pedagógica guia todas as ações do educador. O ponto de partida é saber onde queremos chegar em termos de formação do educando. Afinal, que resultado desejamos? Ou seja, precisamos definir com clareza o que queremos, a fim de produzir, acompanhar (investigar e intervir, se necessário) para chegar aos resultados almejados. O projeto Político-Pedagógico configura tanto a direção da prática educativa como os critérios da avaliação. Oferece a direção para a ação pedagógica e, ao mesmo tempo, é guia e critério para a avaliação (p. 27).

Do acordo com exposto por Luckesi (2011), a avaliação da aprendizagem terá funcionalidade eficaz se houver clareza do que se deseja, e em conformidade ao Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, no que tange às práticas pedagógicas relacionadas aos processos de ensino e avaliação da aprendizagem. Sem estes requisitos, a prática pedagógica permanecerá incompleta e a avaliação da aprendizagem não poderá cumprir o seu verdadeiro papel. Daí que, realizar a avaliação da aprendizagem do educando, no ensino remoto, tornou-se um grande desafio, haja vista que a relação entre professor e aluno passou a ser mediada por ferramentas tecnológicas digitais e/ou em sua maioria, principalmente em escolas do campo, apenas por material impresso/apostilado.

Essa nova realidade no ensino e avaliação da aprendizagem, tornou-se uma grande incógnita para o professor: saber se os estudantes estavam adquirindo aprendizado, haja vista que, fatores como a baixa qualidade ou inexistência da conectividade de internet dificultavam a interação em tempo real entre professor e aluno no desenvolvimento do processo de construção de conhecimento. Essa falta de interação entre professor e aluno de forma síncrona, potencializou de forma exponencial as dificuldades do educador em avaliar no aluno aspectos relacionados à aquisição de habilidades e competências, propostos em seu planejamento de ensino.

Desta forma, o processo de acompanhamento do desenvolvimento do aprendizado do aluno fica de certa forma comprometido e com restrições para o professor realizar o acompanhamento do aprendizado do educando, considerando que a tarefa de acompanhamento pedagógico presencial passou a ser desempenhado por familiares (pai, mãe, irmãos mais velhos), quando estes possuíam a condição necessária para essa finalidade. Entretanto, embora o professor não tivesse a garantia de que a atividade avaliativa proposta tivesse sido realizada pelo aluno, as condições estruturais e de logísticas da comunidade não permitiam outra forma de realizá-las.

Nesse sentido, Kenski, Oliveira e Clementino (2014) apontam que “a avaliação é um processo que acompanha toda a trajetória das atividades de ensino, sejam presenciais ou desenvolvidas em cursos à distância, mediadas pelas mais diferenciadas tecnologias (p. 80). Assim sendo, a nova realidade educacional provocada pelo ensino remoto instigou o professor a desenvolver formas alternativas e variadas para adequar novos instrumentos de avaliação da aprendizagem, conforme preconiza a legislação vigente.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com relação ao processo de avaliação da aprendizagem do educando, o art. 24, inciso V, alínea “a” traz a seguinte redação:

“V - A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;” (BRASIL, 1996)

Nota-se que a LDBEN estabelece que a avaliação do desempenho do aluno deve ser de forma contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos englobando o ciclo de aprendizagem do educando (BRASIL, 1996).

Dentro dessa perspectiva, no que tange à compreensão da construção das relações dialógicas entre professor e aluno no processo avaliativo em sala de aula, Hoffmann (2019) elucida que, “[...] na concepção mediadora de avaliação, a qualidade do ensino busca o desenvolvimento máximo possível dos alunos, a aprendizagem no seu sentido pleno, alcançada por eles a partir das oportunidades ricas e desafiadoras que lhe são oferecidas (p. 33)”.

Além do mais, a autora pondera que a aprendizagem acontece de forma dinâmica e progressiva, não havendo início, meio e fim. Entretanto, há o final de uma etapa do processo de ensino e aprendizagem, conforme a política educacional no Brasil. Considerando o processo da avaliação da aprendizagem no ensino não presencial, Souza e Almeida (2020) enfatizam que o processo de reorganização das estruturas curriculares na modalidade do ensino remoto exigiu, não somente a utilização de novos meios e metodologias, mas uma flexibilização na realização das atividades pedagógicas, como também a ressignificação dos saberes teóricos e da prática educativa.

É evidente que o processo avaliativo do educando exige um olhar muito mais amplo, não se restringindo tão somente ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo educador com o aluno. O conhecimento apropriado pelo discente em sua trajetória de vida deve ser considerado no seu ambiente escolar. Por esta razão, o trabalho de pesquisa desenvolvido analisou de forma qualitativa os procedimentos pedagógicos adotados pelos docentes no processo avaliativo dos educandos do Sistema Modular de Ensino durante o período pandêmico. Nesta perspectiva, Antunes (2013) concebe que a avaliação da aprendizagem escolar deve obedecer a algumas diretrizes importantes, dentre elas a diversificação das atividades avaliativas. Assim, torna-se imprescindível considerar que:

O foco de uma avaliação jamais deve estar centrado no conteúdo trabalhado, mas na capacidade de contextualização revelada pelo aluno em ampliar os ensinamentos desse conteúdo em outros níveis de pensamentos, outras situações e até mesmo outras disciplinas, [...] somente temos certeza que aprendemos alguma coisa quando pudermos utilizá-la; dessa forma ao elaborar um instrumento de avaliação o professor deve sempre preocupar-se com o valor instrumental e prático da aprendizagem construída pelo aluno (ANTUNES, 2013, p. 32).

Além disso, Antunes (2013) entende que ensinar significa variar o contexto em que a aprendizagem está sendo construída possibilitando ao aluno a vinculação do conhecimento em diferentes contextos da realidade vivenciada por ele. Contudo, durante o período pandêmico, as diversas possibilidades avaliativas são debatidas por colocar em evidência as particularidades de cada educando, principalmente os que não possuem acesso à internet e plataformas de ensino, e conseqüentemente não conseguem participar das aulas virtuais.

Diante disso, Santos (2014, p. 317) pontua que “temos que romper com o equívoco de que avaliar é apenas examinar. Avaliar é processo, e como tal pode ser organizado em várias etapas que se auto-organizam a partir do movimento produtivo dos seres aprendentes”. Além do mais, Santos (2014) defende a prática da avaliação formativa como estratégia de aprendizagem por meio de atividades e dispositivos que permitam a reflexão; e comunicação interativa e contínua que, segundo a autora, potencializam a construção do conhecimento do sujeito a partir de saberes iniciais dos indivíduos envolvidos no processo. E considerando esse contexto, Freire (2016, p. 102) afirma que a “educação se refaz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo”. Os ensinamentos de Paulo Freire (2016) apontam que o processo educativo está diretamente relacionado com nossa prática e a nossa vivência diária, as quais são importantes referenciais no processo de construção de conhecimento.

6 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

No decorrer do estudo sobre a avaliação da aprendizagem no contexto do ensino remoto, em razão do isolamento social no período pandêmico do Covid-19, provocado pelo novo corona vírus, nos anos de 2020 e 2021, constatou-se que ainda há uma grande disparidade entre campo e cidade no que tange ao acesso e uso de ferramentas e tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem. No Estado do Amapá, a estratégia para a implementação do ensino remoto em escolas do campo, para manter o vínculo entre o professor e o aluno, envolveu uma logística de certa forma bastante complexa, haja vista que a população camponesa do Estado é composta de origens bastante diversas, provenientes de comunidades quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, assentamentos entre outros.

Dessa forma, em virtude de as escolas do campo apresentarem condições estruturais desfavoráveis para o uso de ferramentas digitais no ensino remoto, por conta de grande deficiência na oferta de sinal de internet, os professores fizeram uso em larga escala de material

pedagógico impresso (apostilado) como forma de manter o vínculo com os alunos. Neste contexto, o processo avaliativo da aprendizagem do educando tornou-se ainda mais desafiador e complexo, pois a metodologia de ensino então utilizada, não permitia a interação direta entre professor e aluno no decorrer desse processo, tornando uma tarefa enigmática para o professor mensurar o nível de apropriação, pelo educando, do conhecimento, das competências e habilidades propostos pelo professor em seu planejamento de ensino.

Outro fator observado no estudo foi a escassez na formação, na área de Tecnologia Digital da Informação e Comunicação - TDCI, dos professores da rede pública estadual que atuam em escolas do campo, constituindo assim mais um obstáculo na condução do processo avaliativo da aprendizagem do educando. Contudo, as orientações constantes na Resolução 033/2020 – CEE, estabelecendo critérios para a avaliação da aprendizagem de forma remota, serviram como “bússola” no processo avaliativo dos estudantes. Entretanto, cada professor tinha autonomia para construir seu instrumento de avaliação da aprendizagem, desde que estivesse compatível com os critérios e conceitos estabelecidos no Diário de Classe disponibilizado pela Secretaria de Estado da Educação.

A análise dos conceitos estabelecidos nos diários de classe demonstrou uma avaliação bastante genérica, sem a garantia de evidenciar de forma mais contundente o nível de aquisição de conhecimentos do educando, em particular, com relação à apropriação das habilidades e competências propostas pelo professor em seu planejamento pedagógico. Utilizado apenas como mero instrumento para validar a promoção do educando para o nível subsequente em sua trajetória escolar sem, contudo, garantir a melhoria na aprendizagem e a apropriação das habilidades e competências necessárias para o seu desenvolvimento sociocognitivo.

Nesse contexto, no decorrer do estudo ficou evidenciado que avaliação da aprendizagem em escolas do campo do Amapá, no período pandêmico, não cumpriu seu papel pedagógico, de ser utilizado como mecanismo para que o professor possa detectar as dificuldades dos alunos, bem como verificar quais possibilidades esse aluno apresenta para construir novos conhecimentos e atingir os objetivos propostos pelo professor em sua prática educativa. Sua metodologia utilizada, deixou lacuna evidente no processo formativo do aluno que impactarão negativamente a formação pessoal e profissional de cada indivíduo.

Portanto, é importante pontuar que é necessário ressignificar novas formas e ferramentas de avaliação da aprendizagem do educando, haja vista que o ensino remoto deixou uma lacuna muito grande no processo de ensino e avaliação da aprendizagem dos estudantes. Assim como revelou a necessidade de avançarmos de forma contínua a implementação de políticas públicas

na Educação do Campo, particularmente na inclusão digital das unidades educacionais e na formação continuada dos professores, em prol da melhoria do ensino.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. *A avaliação da aprendizagem escolar*. Fascículo 11 / 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- ARAÚJO, Jefferson Flora Santos de. *O currículo e as práticas pedagógicas (des)contextualizadas da escola no campo do semiárido paraibano*. 2017.113 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.
- ARROYO, Gonzalez Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Organizadores). *Por uma educação do campo*. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BELUSSO, Andreia; PONTAROLO, Edilson. *Uma reflexão sobre tecnologia digital nas escolas do campo como possibilidade para o desenvolvimento dos territórios camponeses*. In: Seminário Internacional Sobre Desenvolvimento Regional, 8, 2017, Santa Cruz do Sul. Anais [...]. Santa Cruz do Sul: Unisc, 2017. Disponível em: <<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidr/article/download/16561/4362>>. Acesso em: 05/01/2022.
- BRASIL. Ministério de Educação. *Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 05/01/2022.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05/01/2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Educacenso. Censo Escolar 2020*. Disponível em: <<http://censobasico.inep.gov.br/censobasico2020/#/>>. Acesso em: 05/01/2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 05/01/2022.
- BRASIL. CNE. *Parecer CNE/CP n. 5/2020*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas->

[pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>](#). Acesso em: 05/01/2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/s4jFSrDttW6fxPyHqysW3JF/?lang=pt#>>. Acesso em: 10/02/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. *Referência para uma política nacional de Educação do Campo*. Caderno de subsídios, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Caderno 2, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 17/10/2023

BRASIL. Ministério da Saúde. *O que é COVID-19*. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>>. Acesso em: 17/07/2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo técnico do Estado do Amapá: Censo Escolar da Educação Básica 2021*. Brasília, DF: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/adequacao-da-formacao-docente> Acesso em 05/01/2024

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo técnico do Estado do Amapá: Censo Escolar da Educação Básica, 2021*. Brasília, DF: Inep, 2022. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_do_amapa_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf. Acesso em 05/01/2024

CALDART, R. S. *Elementos para construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo*. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. p. 13-49.

CALDART, R. S. *Por uma Educação Básica do Campo: Traços de uma identidade em construção*. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4).

CARMO, Eraldo Souza do; PRAZERES, Maria Sueli Corrêa dos. *Retratos e desafios da educação do/no campo no Brasil e na Amazônia*. In: ABREU, Waldir Ferreira de. OLIVEIRA, Damião Bezerra. Silva, Érbio dos Santos (Orgs.). *Educação Ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo*. 2. ed. Belém: GEPEIF-UFPA 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação escolar e pandemia: Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1 (1 sem. 2020) ISSN 2175-7003. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23749/16761>;

Educação e tecnologias digitais [livro eletrônico]. *Desafios e estratégias para a continuidade da aprendizagem em tempos de COVID-19*. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto

BR. — 1. ed. — São Paulo, SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Acessado em 05/01/2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

HOLANDA, R. R.; Lavor Filho, T.L.de; Chaves, I. T.; Melo, I. R. de C., Ribeiro, A. A. (2021). *Educação em tempos de covid-19: a emergência do EAD nos processos escolares da rede básica de educação*. In Hólos–III Dossiê COVID-19 e o mundo em tempos de pandemia. 37(3), 1-15. <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11767/pdf>. Acesso em 23/03/2024.

LAGARES, Rosilene; NARDI, Elton Luiz. *Da introdução de dispositivos de accountability em educação na Amazônia Tocantinense à (re) configuração de arranjos institucionais de gestão – lógica da regulação por resultados*. Revista Humanidades e Inovação, v. 7, n.15, p. 195-209, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/download/3941/1827>. Acesso em: 05/01/2022.

LEITE, S. C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

LEITE, Maria das Neves Tiburtino; ARAÚJO, Jefferson Flora Santos de. *As práticas pedagógicas dos professores da Escola no Campo no contexto da pandemia da Covid-19*. Revista Educação Pública, v. 21, n. 13, abr. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/13/as-praticas-pedagogicas-dos-professores-da-escola-no-campo-no-contexto-da-pandemia-da-covid-19>. Acesso em: 05/01/2022.

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

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. *O aluno Virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Tradução de Vinicius Fogueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem entre duas lógicas*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, Roberto Carlos; SARMENTO, Dirléia Fanfa; MENEGAT, Jardelino. *Avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia: concepções e práticas docentes*. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 32, e08170, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18222/ea.v32.8170>. Acesso em: 05/01/2022.

SANTOS, Edméa. *Portifólio e cartografia cognitiva: dispositivos e interfaces para a prática da avaliação formativa em educação online*. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Orgs.). *Avaliação da aprendizagem em educação online*. 3. ed. São Paulo: Loyola Jesuítas, 2014. p. 315-331.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Rayane Silva de; ALMEIDA, Lidiane Aparecida de. *Novo normal: o processo avaliativo em tempo de pandemia*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7, 2020, Maceió. *Anais* [...]. Maceió: CONEDU, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA2_I_D7808_01102020221424.pdf>. Acesso em: 29/11/2021.

SOUZA, M. S.; PEDRO, N. S. G.; COLLING, J. *O uso das TIC no ensino remoto: uma revisão de literatura*. Revista Espaço do Currículo, v. 16, n. 2, p. 1-23, 2023. ISSN 1983 -1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i2.64491>. Acesso em 23/03/2024.

VALLE, Leonardo. *Pesquisa aponta desigualdades no uso da tecnologia entre alunos das zonas rural e urbana*. 2018. Disponível em: <<https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/pesquisa-aponta-desigualdades-no-uso-da-tecnologia-entre-alunos-das-zonas-rural-e-urbana/>>. Acesso em: 29/11/2021.