



ENSINO REMOTO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ESTRATÉGIAS ADOTADAS POR PROFESSORES DA REDE DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PIAUÍ

Zilda Tizziana Santos Araújo¹
Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti²
Carlos Alberto Lima de Oliveira Pádua³
Antonia Dalva França-Carvalho⁴

RESUMO

O presente estudo apresenta enquanto objetivo delinear as estratégias de ensino mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) utilizadas no processo avaliativo do ensino remoto de escolas da Educação Básica do Piauí. Para o desenvolvimento da investigação, foi necessário um embasamento teórico sobre as tecnologias a partir de Moran (2005), Kaieski, Gring, Fetter (2015) e outros estudiosos, e para dialogar sobre a avaliação da aprendizagem foram pertinentes as contribuições de Hoffmann (2009), Luckesi (2011), dentre outros. A pesquisa tem abordagem qualitativa, do tipo descritiva, sendo realizada a coleta de dados por meio do questionário *online*, com a participação de 25 (vinte e cinco) professores da rede estadual e privada das cidades de Teresina e Piri-piri, ambos municípios do Estado do Piauí. Os dados da pesquisa evidenciam que os professores utilizam as ferramentas digitais no processo avaliativo, porém são recorrentes as dificuldades para o sucesso do processo ensino e aprendizagem no ensino remoto. As ferramentas mais utilizadas pelos professores participantes da pesquisa são o *Google Forms*, *Google Classroom* e o *WhatsApp*, como principais meios de interação, para a elaboração de questionários, atividades diversificadas e, ainda, compartilhamento de vídeos e imagens. Por fim, o estudo possibilitou concluir que é necessário novos diálogos formativos com trocas de experiências sobre a avaliação da aprendizagem no ensino remoto, bem como, outras formações que ampliem os saberes docentes no que se refere à aprendizagem do uso das TDIC no processo avaliativo tanto dos estudantes, quanto dos professores.

Palavras-chave: Ensino remoto, Avaliação da aprendizagem, TDIC, Piauí.

1 INTRODUÇÃO

Com o crescimento da informação tecnológica, houve uma ampliação expressiva no que diz respeito ao desafio educacional uma vez que, além dos constantes progressos científicos, é

¹ Mestre em Educação. Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus Professor Antonio Giovanne Alves de Sousa, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail: tizzianaaraujo@prp.uespi.br

² Doutoranda em Educação. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: agatalaysa@ufpi.edu.br

³ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Pedagogo da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). E-mail: calopadual@hotmail.com

⁴ Doutora em Educação. Professora do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: adalvac@uol.com.br



imprescindível igualmente encontrar-se cauteloso para a obrigação conseguinte de instruir-se e de adaptar-se a essas mudanças tecnológicas, com vistas a transpô-las à conjuntura educacional. Embora existam determinadas garantias de reestruturação curriculares em cursos de licenciaturas para readequação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como ferramentas de ensino e aprendizagem (CARRERA FARRÁN; COIDURAS RODRÍGUEZ, 2012).

O desenvolvimento do docente expõe amplos desafios, abrangendo mais do que munir informações sobre TDIC. É preciso que na formação do docente se propicie vivências de experiências com tecnologias inseridas no currículo que contextualizem a informação que o docente edifica, uma vez que é o contexto da escola/universidade, a prática dos docentes e a apresentação dos seus educandos que produzem o que deve ser abordado nos cursos de formação (BELLONI, 2013).

O que surge é uma nova realidade social que se estabelece na concepção de espaços de informação, interação e de habilitação nos quais os docentes possam ampliar suas competências indispensáveis para habilitar os educandos para atuarem no mundo atual, propiciando aos alunos ocasiões de aprendizagem a partir do emprego das TDIC (BELLONI, 2013).

Desse modo, a pesquisa surge do contexto emergente da pandemia da Covid-19, ocasionada pelo novo Coronavírus, diante da necessidade dos professores retornarem suas atividades no ensino remoto e de, principalmente, refletirmos sobre as formas de avaliar nos novos espaços de ensinar e aprender. Isso porque a avaliação da aprendizagem é um dos eixos da ação didática, subdivide-se em somativa, formativa e diagnóstica e possibilita o redirecionamento de estratégias de ensino e rotas de aprendizagem, quando assentada na concepção mediadora (LUCKESI, 2011; HOFFMAN, 2009; VASCONCELLOS, 2005).

Por isso, o presente estudo objetiva delinear as estratégias de ensino mediadas pelas TDIC utilizadas no processo avaliativo do ensino remoto de escolas da Educação Básica do Piauí. A pesquisa possui abordagem qualitativa, do tipo descritiva e foi realizada com 25 (vinte e cinco) professores da rede estadual e privada das cidades de Teresina e Piripiri, ambos municípios do Estado do Piauí (PI). A coleta de dados ocorreu por meio do questionário *online*.

Os dados da pesquisa evidenciam que, apesar dos professores estarem utilizando as ferramentas digitais no processo avaliativo, ainda há dificuldades encontradas para o sucesso do processo ensino e aprendizagem no ensino remoto.



2 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa possui abordagem qualitativa, do tipo descritiva. A abordagem qualitativa é aquela que se diferencia pelo estudo empírico das questões, tendo como foco o sentido, significado das ações, a pluralização e a individualização dos estilos de vida. Sendo assim, a pesquisa se caracteriza como qualitativa, por possuir os aspectos conforme apontam Flick (2004), apropriabilidade de métodos e técnicas, perspectivas dos participantes e sua diversidade, reflexividade do pesquisador e da pesquisa, variedade de abordagens e métodos na pesquisa qualitativa.

O estudo faz parte da pesquisa desenvolvida no âmbito do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), que tem direcionado suas pesquisas no campo da Educação a Distância (EaD) e do ensino mediado pelas tecnologias. Os participantes da pesquisa foram 25 (vinte e cinco) professores da Educação Básica, da rede estadual e privada, do Estado do Piauí. Sendo 22 (vinte e dois) da rede estadual e 3 (três) da rede privada. Quanto ao perfil dos docentes participantes da pesquisa, 72% são professores efetivos, 24% substitutos e 4% atuam através de contrato de trabalho. Dos 25 (vinte e cinco) professores, 18 (dezoito) desenvolvem a docência na cidade de Teresina-PI, perfazendo 72%, e 7 (sete) nas escolas de Piri-piri-PI, sendo 28%.

Com relação ao tempo de docência, 56% dos professores possuem mais de 10 anos de carreira na docência; 20% possuem entre 3 a 5 anos; 20% de 6 a 10 anos, e 4% possuem menos de 3 anos na carreira docente. Os participantes são profissionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior.

Para a coleta de dados, utilizamos o questionário *online*, desenvolvido na plataforma *Google Forms*. A divulgação ocorreu por *e-mail* e através do *WhatsApp*. A análise dos dados ocorreu à luz do referencial teórico da pesquisa e interpretados com base no método Hermenêutico-dialético (MINAYO, 2014; STEIN, 2015).

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO REMOTO E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O contexto atual de aulas remotas, em razão do isolamento social ocasionado pela pandemia do novo Coronavírus - COVID 19 (SARS-CoV-2) tem provocado mudanças



significativas no pensar e agir educativo (HABERMAS, 2002), de milhares de docentes ao redor do mundo. Dessa forma, busca-se reinventar os processos de ensino e aprendizagem, através da utilização de diversas estratégias de ensino aliada ao uso das TDIC, com o intuito de minimizar os prejuízos educacionais, garantindo o direito à educação de qualidade.

O ensino remoto é a realidade que circunda nosso país desde março de 2020 e que passará gradualmente para o ensino híbrido, ainda sem data confirmada pelo Ministério da Educação. Isto posto, como pensar o processo de ensino e aprendizagem no contexto atual de aulas não presenciais, ou ensino remoto emergencial? Questionamentos como esse têm gerado um repensar desse processo sob a perspectiva da reinvenção pedagógica, considerando tanto os estudantes com acesso à *Internet* e recursos tecnológicos como àqueles que têm encontrado dificuldade para acompanharem o processo, mesmo com o recebimento de material apostilado impresso.

Apesar da preocupante questão apontada anteriormente, desigualdades de acesso digital, o ensino remoto trouxe um alerta importante para o sistema de ensino, sobretudo o público: a necessária e urgente ressignificação da docência para educação do século XXI, que assenta-se na sistemática da aprendizagem móvel ou *m-Learning*. A aprendizagem móvel tem diretrizes específicas definidas em documento da UNESCO (2014) e, conforme Kaieski, Gring, Fetter (2015, p. 2), “[...] envolve o uso de tecnologias móveis, isoladamente ou em combinação com outras tecnologias de informação e comunicação, a fim de permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar.” Convergingo, então, para a aprendizagem ativa, colaborativa e autônoma.

Para Moran (2005) na aprendizagem móvel o professor é um mediador que provoca e desafia, mas, ao mesmo tempo, facilita o processo por meio da utilização de diferentes estratégias ativas de ensino, ancorado no uso pedagógico das TDIC. Esse contexto tem redimensionando o ensino presencial e, também, o ensino não-presencial, pois:

[...] desenraízam o conceito de ensino-aprendizagem localizado e temporalizado. Podemos aprender desde vários lugares, ao mesmo tempo, *on-line* e *off-line*, juntos e separados [...] como uma atividade individual, mas combinada com a possibilidade da comunicação instantânea, de criar grupos de aprendizagem, integrando a aprendizagem pessoal com a grupal. (MORAN, 2005, p. 11).

A partir dessas premissas, entendemos que a docência no âmbito da aprendizagem móvel redefinirá, gradualmente, o perfil docente, que “[...] será um professor mais criativo,



experimentador, orientador de processos de aprendizagem presencial e a distância. Será um profissional menos falante, menos informador e mais gestor de atividades de pesquisa, experimentação e projetos.” (MORAN, 2005, p. 12). Por isso, faz-se necessário entender como está ocorrendo este processo de aulas remotas, lançando um olhar cuidadoso e especial para avaliação da aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem é, segundo Luckesi (2011), elemento do processo didático e tem cinco eixos mediadores: as teorias pedagógicas, o currículo, a didática, os conteúdos e o professor. Destaca ainda, que o processo avaliativo deve ser, sobretudo, formativo, de acompanhamento e construtivo. Assim, ao avaliar, o professor adota posturas e assume um compromisso, um lugar:

Nesse lugar, nós, educadores, temos de *acolher* (receber o educando), *nutrir* (oferecer-lhe o melhor de nós mesmos, em termos de informação, procedimentos, valores, afetividade), *sustentar* (garantir condições para que aprenda, em termos psicológicos, tempo e atendimento) e *confrontar* (nem tudo está adequado; é possível mostrar outras possibilidades) o educando para que ele possa, passo a passo, constituir-se a si mesmo e, nesse processo, tomar posse de si. (LUCKESI, 2011, p. 132).

Com isso, o autor evidencia que avaliar é um ato amoroso, acolhedor, dinâmico, consciente, comprometido, atento, investigativo e de intervenção. E em consonância com tal assertiva, Vasconcellos (2005, p. 103) ressalta que a “avaliação processual contínua, é essa atenção e ocupação permanente do professor com a apropriação efetiva do conhecimento, por parte do aluno, [...] é uma postura, um compromisso durante todo o processo de ensino-aprendizagem”, que deve ser assumida pelo docente mediante os *feedbacks* dos estudantes.

Trazendo tal necessidade para as aulas remotas, o professor precisa, então, prosseguir com estratégias avaliativas de caráter formativo, processual e qualitativo, conforme orienta o Parecer CNE/CP nº. 11/2020 (BRASIL, 2020). O referido documento destaca, ainda, que professores e redes de ensino tenham um olhar cuidadoso, flexível e que valorizem os esforços de cada aluno, no sentido de não ampliar a reprovação e a evasão escolar; mas, de manter vínculos positivos e promover as aprendizagens essenciais que são possíveis para o momento, sendo, portanto, uma avaliação mediadora.

Feitas as considerações sobre a avaliação da aprendizagem, destacamos a seguir, como docentes de ensino público e privado do Piauí estão articulando tecnologias e estratégias avaliativas nesse processo de ensino remoto, tendo como parâmetro a aprendizagem móvel

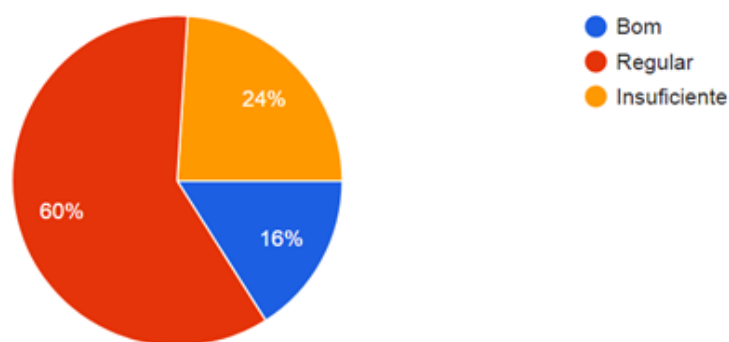


(MORAN, 2005; UNESCO, 2014), a postura mediadora, construtiva e amorosa da avaliação da aprendizagem, conforme orientam Luckesi (2011), Hoffman (2009) e Vasconcellos (2005).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo buscou delinear as estratégias de ensino mediadas pelas TDIC utilizadas no processo avaliativo do ensino remoto de escolas da Educação Básica do Piauí. Inicialmente, questionamos como tem sido o processo avaliativo no ensino remoto, conforme aponta o **Gráfico 1**.

Gráfico 1 - Processo avaliativo no ensino remoto, na visão dos participantes da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Os participantes apontam como regular esse processo, o que nos remete às dificuldades encontradas por estes no processo avaliativo, bem como às condições da própria formação para o uso das TDIC. Compreendemos que o processo avaliativo associado ao uso das TDIC ainda enfrenta grandes dificuldades, principalmente no que tange ao emprego dessas tecnologias: as instituições de ensino precisam promover outras formações para o desenvolvimento dos docentes para práticas com uso das TDIC e integrarem estas nos currículos e técnicas ampliadas no desenvolvimento de novas formas de ensinar e aprender. Ferrari (2012) colabora ao afirmar que as atividades com TDIC mais usadas estão centradas no docente, sem interação com os recursos, falta tempo e disponibilidade para formação, além do restrito ingresso ao uso das tecnologias, com resistência às transformações e a não percepção de benfeitorias do emprego das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem.

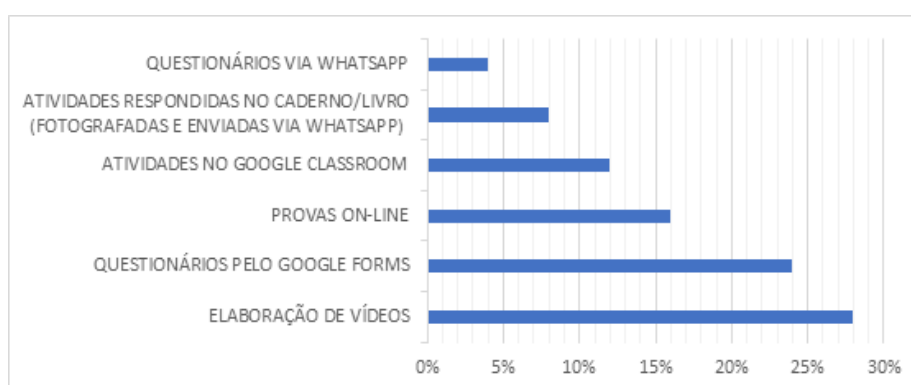


No contexto da pandemia, essa realidade vem mudando, e percebemos que os professores vêm aprendendo frente às necessidades impostas pelo ensino remoto. Por isso, ao questionarmos se utilizavam na sua prática avaliativa alguma ferramenta digital, 92% dos participantes afirmaram utilizar recursos tecnológicos na sua prática de avaliação da aprendizagem, e somente 8% apontaram que ainda não utilizam.

A avaliação como processo dinâmico e mediado pelas TDIC, tem possibilitado compreender esse processo com um novo olhar, através das limitações dos seus estudantes, as dificuldades de aprendizagem, bem como fatores estruturais, de acesso à *Internet*, falta de aparelhos celulares e computadores em casa. Logo, é importante que os professores, com sua experiência no gerenciamento de atividades dos estudantes, promovam uma aproximação entre eles e o conteúdo, seja através das TDIC ou de outros recursos que possibilitem avaliar avaliáveis, tais como atividades impressas e fotocopiados, que vêm sendo elaboradas e deixadas pelos professores em muitas escolas do país.

Ao serem indagados sobre quais ferramentas e plataformas utilizam no processo avaliativo no ensino remoto emergencial, os participantes responderam que o *Google Forms*, *Google Classroom* e o *WhatsApp*, são os principais meios de interação e que, neles são aplicados e elaborados questionários, atividades diversificadas e, ainda, compartilhados vídeos e imagens, como mostra o **Gráfico 2**.

Gráfico 2 - Estratégias avaliativas adotadas no ensino remoto.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Pelos dados acima, é possível observar que para 28% dos professores, a gravação de vídeo pelos alunos, nas quais fazem apresentação de trabalhos e tiram dúvidas, tornou-se a



estratégia principal, seguida de outras possibilidades como questionários e envio de fotos com as atividades respondidas. Convém destacar que:

O *Google Apps for Education* é uma solução tecnológica desenvolvida para facilitar a vida de professores e alunos dentro e fora das salas de aula, a qualquer hora e a partir de qualquer dispositivo móvel conectado à *internet*. Essa plataforma engloba diversas ferramentas educacionais gratuitas, *gmail*, *google driver*, documentos *google*, planilha *google*, apresentações *google* e *google forms*, tanto para escolas e universidades com o objetivo de aperfeiçoar o ensino e envolver ainda mais os estudantes, principalmente, crianças e adolescentes. (FARIAS, 2017, p. 1259).

Essas ferramentas auxiliam no gerenciamento das atividades de ensino e dão ao professor um leque de possibilidades avaliativas, desde que haja a interação do aluno e as devolutivas em tempo hábil. O *WhatsApp* também aparece entre as ferramentas utilizadas como estratégia para realizar processos avaliativos no ensino remoto, sendo citado por 4% dos participantes como veículo de envio de questionários e por 8% enquanto canal de recebimento de atividades, o que totaliza 12%. Segundo Kaieski, Gring e Fetter (2015) as funcionalidades do *WhatsApp*, como: fazer ligações, enviar e receber mensagens, realizar chamadas de vídeo, criar grupos, anexar arquivos de imagem e vídeo; bem como o baixo consumo de dados móveis e a gratuidade de alguns de seus serviços, tornou esse recurso um poderoso e acessível aliado pedagógico.

Dando prosseguimento à pesquisa, os participantes foram indagados sobre a eficácia dessas estratégias para o *feedback* discente, ao tempo em que a maioria considera positiva e eficaz. Para 48% dos participantes, o que equivale a 12 (doze) docentes, o *feedback* discente está ocorrendo de forma positiva, pois é possível promover interações, compartilhar dúvidas entre os estudantes e orientar as atividades, conforme as respostas abaixo:

Sim. Houve participação por parte deles. (PARTICIPANTE 6)

Sim. Despertar de sentimentos colaborativos, mesmo à distância. (PARTICIPANTE 7)

Sim. Porque há compreensão e possibilidade de retirar as dúvidas. (PARTICIPANTE 8)

Sim. Porque consigo observar quais habilidades estão sendo alcançadas sem problemas. (PARTICIPANTE 16)



Os dados evidenciam que é possível receber *feedback* dos estudantes durante as aulas remotas, que tais devolutivas possibilitam ao professor acompanhar o processo de maneira interativa e isso contribui para que as dificuldades sejam dirimidas, proporcionando a coleta de evidências de aprendizagem. Ao adotar as TDIC como estratégia de ensino e aprendizagem, o professor promove o engajamento digital, possibilitando a ampliação do letramento digital, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, “[...] dessa forma, os discentes são capazes de construir experiências de aprendizagem coletivas e colaborativas, potencialmente reformulando espaços e tempos escolares e ampliando o papel do professor como mediador de conhecimento.” (KAIESKI; GRING; FETTER, 2015, p. 2).

Contudo, para 24%, ou seja, 6 (seis) professores, esse *feedback* é regular devido a duas razões principais: a primeira é a baixa qualidade da *Internet* que, na maioria das vezes, dificulta o processo; e a segunda razão, é a dificuldade de interação em diferentes aplicativos ou plataformas:

Alguns, pois a maioria não tem *Internet*. (PARTICIPANTE 11)

Mais ou menos, visto que a questão do acesso à *Internet* tem dificultado esse *feedback*. (PARTICIPANTE 13)

O retorno tem sido regular, pois como já mencionei anteriormente, boa parte dos alunos apenas respondem as avaliações e apenas alguns participam ativamente das aulas. Então, a gente tem aquele aluno que responde a avaliação na plataforma, mas ele não participa da aula *on-line* e temos que responder e participar, gerando um retorno das atividades desenvolvidas. (PARTICIPANTE 23)

Tais fatores são entraves para a realização da avaliação da aprendizagem do tipo formativa e processual (HOFFMAN, 2009) pois refletem na qualidade do *feedback* e não dão ao professor uma visão ampliada e consistente de como os estudantes estão acompanhando as aulas remotas. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Covid (Pnad Covid-19), sob responsabilidade do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as desigualdades de acesso ao ensino remoto evidenciam que enquanto na região Norte cerca de 40% dos alunos da rede pública estão sem acompanhar o processo, na região Sul o percentual é inferior à 10% (IBGE, 2020).

E diante da última pergunta, ou melhor, ao questionar sobre a possibilidade em avaliar no ensino remoto e as lições pertinentes durante a experiência, verifica-se que 6 (seis)



professores sinalizaram a inviabilidade do processo avaliativo, sendo que esses 24%, justificam as suas respostas, sendo exemplificadas, a partir de algumas dificuldades apontadas:

No momento não. (PARTICIPANTE 8)

Não. Acesso limitado a tecnologia por alunos carentes. (PARTICIPANTE 11)

Acredito que, mesmo com toda boa intenção, fica meio injustiçado tal processo. As possibilidades e oportunidades entre os alunos tornam-se ainda mais discrepantes. (PARTICIPANTE 13)

Diante das devolutivas dos docentes, percebe-se que no momento, os subsídios para acesso a aprendizagem são limitados, nesse sentido, fica comprometida a avaliação. Entretanto, 19 (dezenove) professores, que corresponde a 76%, acreditam na possibilidade em avaliar no ensino remoto, e consideram as seguintes experiências:

Sim. É possível avaliar a oralidade do aluno, a produção textual e a interpretação de texto. É possível tornar o aluno protagonista do ensino aprendizagem. (PARTICIPANTE 4)

Sim. Muito estímulo de si e para os alunos, passar pensamentos positivos e incentivadores na busca do futuro deles, alunos. (PARTICIPANTE 5)

Acredito que sim. Com a minha experiência aprendi que é necessário ressignificar cada vez mais nossa metodologia e forma de avaliar. O problema que enfrentamos nisso tudo é o sistema, que nos direciona a uma avaliação classificatória. O ensino remoto é fragilizado a partir do momento que nem todas as crianças tem acesso as tecnologias. O que dificulta o processo de ensino aprendizagem e consequentemente a avaliação. (PARTICIPANTE 7)

Sim. As lições são de que mesmo não fazendo a temível "prova escrita", pois os alunos conseguem aprender de forma proveitosa com atividades e jogos. (PARTICIPANTE 24)

A partir dessas considerações, é possível compreender que a maioria dos professores, conseguem avaliar a aprendizagem dos estudantes, mesmo em situação adversa. E que mediante o ensino remoto, houve o desenvolvimento de estratégias assertivas em prol do processo ensino e aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS



No decorrer do estudo sobre a avaliação da aprendizagem empreendida no ensino remoto, em decorrência da pandemia, verifica-se que diferentes professores utilizam de recursos diversificados que possibilitam uma comunicação satisfatória com os estudantes. Entretanto, a partir da reflexão desenvolvida pelos profissionais em foco, pode-se inferir que mediante a novos diálogos formativos com trocas de experiências, poderá haver uma ajuda significativa para uma possível desenvoltura no que se refere à aprendizagem do uso das TDIC no processo avaliativo tanto dos estudantes, quanto dos docentes.

Conforme o desenvolvimento da investigação ora explicitada, é possível considerar que tais discussões são relevantes, podendo contribuir com a atividade exercida pelos pesquisadores nas Instituições de Educação Superior (IES), e principalmente quando refletida, validada e transformada pelo professor da Educação Básica. Acredita-se que a partir do movimento de relação entre a universidade e escola, pode-se haver profícuos resultados no ato de ensinar e aprender.

Espera-se ainda, que instigados pela leitura do trabalho, estudantes de graduação e pós-graduação, professores e pesquisadores, possam analisar outros estudos, com a perspectiva de discutir e ampliar o entendimento acerca da temática, que se faz urgente a novos olhares. Nesse sentido, é imprescindível repensar sobre a educação em tempos de pandemia, em prol de amenizar as inquietações de professores e estudantes.

REFERÊNCIAS

CARRERA FARRÁN, F. X.; COIDURAS RODRÍGUEZ, J. L. Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las Ciencias Sociales. **REDU - Revista de Docencia Universitaria**, v. 10, n. 2, p. 273-298, ago. 2012. Disponível em: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6108>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer técnico n. 11. Brasília, DF. 07 jul. 2020. **Dispõe sobre as orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-ppc011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

BELLONI, M. L. **Educação à distância**. Campinas: Autores Associados, 2013.

FARIAS, P. H. de F. Informática educacional: aplicativos *Google Apps* for Education como ferramenta de apoio ao professor. In: SEDU - Semana de Educação UEL, 17, 2017. **Anais...** "Educação e Dilemas Contemporâneos", Universidade Estadual de Londrina. p.1255-1275. Disponível em:



<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/Anais/2017/Anais/Artigo/Eixo%25203%2520Educacao%2520e%2520Tecnologia/INFORMATICA%2520EDUCACIONAL%2520Aplicativos%2520Google%2520Apps%2520for%2520Education%2520como%2520ferramenta%2520de%2520apoio%2520ao%2520professor.doc&ved=2ahUKEwjQ0rn3mY7sAhXILLkGHWV1BfIQFjAFegQICBAB&usg=AOvVaw3JqeuBh2sG0LGf25BQjnSy>. Acesso em: 29 set. 2020.

FERRARI, A. **Digital competence in practice na analysis of Frameworks**. Sevilla: JRC IPTS, 2012.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HABERMAS, J. **Racionalidade e comunicação**. Tradução de Paulo Rodrigues. Lisboa: Edições 70, 2002. (Biblioteca de Filosofia Contemporânea).

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista**. 40. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD COVID19**. 2020. Disponível em: <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/>. Acesso em: 10 set. 2020.

KAIESKI, N.; GRINGS, J. A.; FETTER, S. A. Um estudo sobre as possibilidades pedagógicas de utilização do WhatsApp. **Novas Tecnologias na Educação**. v. 13, n.2, dez, 2015.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

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

MORAN, J. M. As múltiplas formas de aprender. **Atividades & Experiências**. jul. 2005. p. 11-13 Disponível em: <http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/23855/6910/positivo.pdf>. Acesso em 10 set. 2020.

STEIN, E. Gadamer e a construção da hermenêutica. In: STEIN, E.; STRECK, L. (org.). **Hermenêutica e epistemologia: 50 anos de Verdade e Método**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2015. p.9-24.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **O futuro da aprendizagem móvel: implicações para planejadores e gestores de políticas**. Brasília, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228074.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2005. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 6)