

**Dayse Patrícia Pereira Barbosa**

**INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA  
EDUCAÇÃO SUPERIOR: Interfaces com as Concepções de  
Docentes nos Cenários da Educação a Distância e do Ensino  
Remoto**

**Recife,  
2023**



**Universidade Federal Rural de Pernambuco**  
**Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia**  
**Pró-Reitoria de Pós-Graduação**  
**Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância**

**INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA  
EDUCAÇÃO SUPERIOR: Interfaces com as Concepções de  
Docentes nos Cenários da Educação a Distância e do Ensino  
Remoto**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância.

**Linha de Pesquisa:** Gestão e produção de conteúdo para Educação a Distância.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivanda Maria Martins Silva

**Recife,  
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Sistema Integrado de Bibliotecas  
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

B238i

Barbosa, Dayse Patricia Pereira

Instrumentos de avaliação na educação superior: interfaces com as concepções de docentes nos cenários da educação a distância e do ensino remoto / Dayse Patricia Pereira Barbosa. - 2023.  
112 f. : il.

Orientador: Ivanda Maria Martins Silva.  
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância, Recife, 2023.

1. Avaliação da Aprendizagem. 2. Educação a Distância. 3. Ensino Remoto Emergencial . 4. Ensino Superior. 5. Instrumentos Avaliativos. I. Silva, Ivanda Maria Martins, orient. II. Título

CDD 371.39442

---



Aos quatorze dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e três, às 9h, na Plataforma Google Meet , instalou-se a banca examinadora de dissertação de mestrado da aluna Dayse Patrícia Pereira Barbosa. A banca examinadora foi composta pelos(as) professores(as) Dr<sup>(a)</sup>. Ednara Félix Nunes Calado, UFRPE, examinador externa, José de Lima Albuquerque , PPGTEG-UFRPE, examinador interno, Ivanda Maria Martins Silva, PPGTEG-UFRPE, Presidente/orientadora . Deu-se início a abertura dos trabalhos, por parte da professora Dra. Ivanda Maria Martins Silva, que, após apresentar os membros da banca examinadora e esclarecer a tramitação da defesa, dando continuidade aos trabalhos de presidência, que de imediato solicitou a candidata que iniciasse a apresentação da dissertação intitulada “INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: INTERFACES COM AS CONCEPÇÕES DE DOCENTES NOS CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E DO ENSINO REMOTO”, marcando um tempo de 40 minutos para a apresentação. Concluída a exposição, a prof<sup>a</sup>. Ivanda Maria Martins Silva, presidente, passou a palavra a examinadora externa, Ednara Félix Nunes Calado, para arguir a discente, e, em seguida, ao examinador interno, José de Lima Albuquerque ; após feitas as considerações sobre o trabalho em julgamento; tendo sido aprovada a mestranda, conforme as normas vigentes na Universidade Federal Rural de Pernambuco. A versão final da dissertação deverá ser entregue ao programa, no prazo de 60 dias; contendo as modificações sugeridas pela banca examinadora e constante na folha de correção anexa. Conforme o Artigo 46 (§ 1º da Resolução 342/2019 - CEPE ou § 2º da Resolução 238/2021 - CEPE) , o candidato não terá o título se não cumprir as exigências acima.

**Dra. EDNARA FELIX NUNES CALADO, UFRPE**

Examinadora Externa ao Programa

**Dr. JOSE DE LIMA ALBUQUERQUE, UFRPE**

Examinador Interno

**Dra. IVANDA MARIA MARTINS SILVA, UFRPE**

Presidente

**DAYSE PATRÍCIA PEREIRA BARBOSA**

Mestranda



Universidade Federal Rural de Pernambuco

**COORDENAÇÃO PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA E GESTÃO EM  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA-PRPG**

**FOLHA DE CORREÇÕES**

ATA Nº 113

**Autor:** DAYSE PATRÍCIA PEREIRA BARBOSA

**Título:** INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
Interfaces com as Concepções de Docentes nos Cenários da Educação a Distância e do Ensino Remoto

**Banca examinadora:**

Prof. EDNARA FELIX NUNES CALADO

Examinadora Externa ao  
Programa

Prof. JOSE DE LIMA ALBUQUERQUE

Examinador Interno

Prof. IVANDA MARIA MARTINS SILVA

Presidente

---

Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca

1.     [ ]     INTRODUÇÃO
  
2.     [ ]     REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
  
3.     [ ]     METODOLOGIA
  
4.     [ ]     RESULTADOS OBTIDOS
  
5.     [ ]     CONCLUSÕES

COMENTÁRIOS GERAIS:

---

Declaro, para fins de homologação, que as modificações, sugeridas pela banca examinadora, acima mencionada, foram cumpridas integralmente.

**Prof. IVANDA MARIA MARTINS SILVA**

Orientador(a)

Dedico este trabalho a meu pai, o eterno “Sr. Valença”, pela semente plantada em minha adolescência, apresentando-me o valor dos sonhos e da persistência.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, pela oportunidade de concluir este curso, apesar dos eventos inesperados que ocorreram ao longo do caminho. Agradeço à minha mãe e aos meus filhos, por compreenderem a minha ausência física em momentos cruciais desta caminhada. Aos meus colegas de turma, agradeço pelas trocas de conhecimentos, tão ricas e significativas. A todas as pessoas que participaram desta pesquisa, agradeço de coração aberto.

Gostaria de expressar minha gratidão às minhas amigas do setor de Pós-Graduação da UFPE: Gerciane Vidal e Patrícia Mergulhão, por abrirem portas e caminhos para que eu pudesse dar os primeiros passos no processo de pesquisa, que sempre me deram apoio em todas as etapas e sempre encontraram as palavras certas nas horas mais oportunas. Agradeço muito ao Farol Acadêmico, na pessoa de Fernanda Santos, pelo acompanhamento profissional e pela simplicidade e amor dispensados nesse processo tão cansativo.

Quero agradecer, em especial, às minhas companheiras e amigas mais que arengueiras do mundo: Claudenice Barbosa (Cau) e Ana Cristina (Aninha), pela paciência, companhia e disponibilidade para leituras e discussões que me auxiliaram muito durante toda a construção do texto. Muito obrigada!

Aos membros da Banca Examinadora, o professor Dr. José de Lima Albuquerque e a professora Dra. Ednara Félix Nunes Calado, agradeço pelas contribuições técnicas que possibilitaram a melhoria desta pesquisa. E, acima de tudo, gostaria de expressar minha gratidão especial à minha orientadora, Ivanda Maria Martins Silva, pela sua paciência, incentivo e orientações que guiaram este trabalho.

Por fim, gostaria de agradecer a todos os que participaram deste projeto de vida, direta ou indiretamente. Meu agradecimento a todas, todes e todos.

## RESUMO

A avaliação da aprendizagem na Educação Superior configura-se como temática relevante, principalmente, quando visualizamos os desafios enfrentados pelos docentes no cenário da pandemia de Covid-19. Neste contexto, reflexões sobre abordagens e instrumentos avaliativos tornaram-se necessárias, tendo em vista redimensionamentos de processos de ensino e aprendizagem mediados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). A expansão de ferramentas tecnológicas, que dão suporte às práticas inovadoras, oferece um amplo repertório de possibilidades aos docentes para a realização de atividades variadas. Inovação aqui entendida como melhoria nos processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na avaliação da aprendizagem. Nessa perspectiva, esta pesquisa se propôs a analisar as concepções docentes acerca da escolha de instrumentos avaliativos da aprendizagem nos contextos da Educação a Distância e do Ensino Remoto Emergencial. Quanto ao aporte teórico, a pesquisa norteou-se em abordagens que discutem avaliação da aprendizagem, tais como: os estudos de Libâneo (1994), Haidt (1995), Perrenoud (2007), Hoffmann (2014), Luckesi (2018), Araújo (2013), e, como aporte teórico, nos campos da Educação a Distância e Tecnologias Digitais, recorremos aos enfoques de: Tori (2010), Padilha (2010), Moran (2015), Amante (2016), Cerutti (2017), Oliveira (2018), Araújo (2019), Kenski (2019), Santos (2021), entre outros autores. Os dados foram construídos em três etapas complementares, com destaque para a abordagem qualitativa de pesquisa. Como instrumentos de coleta, foram utilizados um questionário eletrônico relativo aos dados cadastrais dos participantes, entrevistas semiestruturadas e observação sistemática não participante para imersão nas salas virtuais utilizadas pelos docentes participantes da pesquisa. No tocante ao desenho metodológico, a pesquisa é de natureza aplicada e caracteriza-se como descritiva por propor “a exploração de situações da vida real, cujos limites não estão claramente definidos” (GIL, 2019). Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977). A partir da análise e discussão dos dados percebeu-se que a dificuldade dos docentes, em avaliar remotamente, estava mais vinculada à preocupação na identificação do aluno e na viabilidade de correção das avaliações aplicadas. Os resultados evidenciaram que a escolha dos instrumentos avaliativos leva em consideração os seguintes aspectos: o tamanho da turma, a necessidade de evitar o plágio e, por isso, os docentes realizavam mais de um tipo prova, além das particularidades das disciplinas. Apenas um docente apresentou, em seu discurso, a preocupação com o perfil discente. Também ficou evidente que a experiência, ou in experiência, em relação à utilização de ferramentas tecnológicas não interferiu na escolha dos instrumentos avaliativos, pelos docentes participantes. Podemos dizer que os objetivos de pesquisa foram alcançados, mas, que o resultado foi diferente do que apresentamos nas hipóteses. Mesmo os docentes que demonstraram bastante clareza nas particularidades da EaD e excepcionais do ERE apresentavam em suas respostas a transposição didática das práticas avaliativas do ensino tradicional. Práticas que priorizam o controle, a frequência e a participação condicionada aos imperativos docentes. Como produto educacional da pesquisa, foi elaborado um Caderno Colaborativo, contendo estratégias e instrumentos avaliativos que sirvam de suporte metodológico para docentes no que tange ao uso das tecnologias.

**Palavras-chave:** Avaliação da Aprendizagem; Educação a Distância (EaD); Ensino Remoto Emergencial (ERE); Ensino Superior; Instrumentos Avaliativos.



## ABSTRACT

The learning assessment in University Education is a relevant topic, especially when we look at the challenges faced by teachers in the context of the Covid-19 pandemic. In this context, reflections on assessment approaches and instruments have become necessary, with a view to resizing the teaching and learning processes mediated by digital information and communication technologies. The expansion of technological tools, which support innovative practices, offers a wide range of possibilities for teachers to carry out various activities. Innovation here understood as improvement in teaching and learning processes and, consequently, in the assessment of learning. In this perspective, this research proposed to analyze the teachers' conceptions about the choice of evaluative learning instruments in the contexts of Distance Education and Emergency Remote Teaching. As for the theoretical contribution, the research was guided by approaches that discuss learning assessment, such as: studies by Libâneo (1994), Haidt (1995), Perrenoud (2007), Hoffmann (2014), Luckesi (2018), Araújo (2013), and, as a theoretical contribution, in the fields of Distance Education and Digital Technologies, we used the approaches of: Tori (2010), Padilha (2010), Moran (2015), Amante (2016), Cerutti (2017), Oliveira (2018), Araújo (2019), Kenski (2019), Santos (2021), among other authors. Data were constructed in three complementary stages, with emphasis on the qualitative research approach. As collection instruments, an electronic questionnaire related to the participants' registration data, semi-structured interviews and non-participant systematic observation were used for immersion in the virtual rooms used by the professors participating in the research. With regard to the methodological design, the research is of an applied nature and is characterized as descriptive by proposing "the exploration of real-life situations, whose limits are not clearly defined" (GIL, 2019). Data were analyzed using Bardin's (1977) content analysis. From the analysis and discussion of the data, it was noticed that the difficulty of the professors, in evaluating remotely, was more linked to the concern in identifying the student and in the viability of correcting the applied evaluations. The results showed that the choice of assessment instruments takes into account the following aspects: the size of the class, the need to avoid plagiarism and, therefore, professors took more than one type of test, in addition to the particularities of the disciplines. Only one teacher presented, in his speech, the concern with the student profile. It was also evident that experience, or inexperience, in relation to the use of technological tools did not interfere in the choice of evaluation instruments by the participating professors. We can say that the research objectives were achieved, but that the result was different from what we presented in the hypotheses. Even the professors who showed a lot of clarity in the particularities of Distance Education and exceptionalities of the Emergency Remote Teaching presented in their answers the didactic transposition of the evaluative practices of traditional teaching. Practices that prioritize control, attendance and participation conditioned to teaching imperatives. As an educational product of the research, a Collaborative Notebook was prepared, containing strategies and evaluative instruments that serve as methodological support for teachers regarding the use of technologies.

**Keywords:** Distance Education; Emergency Remote Teaching; Evaluative Instruments; Learning Assessment; University Education.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Fases e atividades do Processo de Revisão/Mapeamento Sistemático... 71	71
Figura 2 - Categorias e instrumentos de coleta de dados..... 74	74

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade dos Participantes. ....	79
Gráfico 2 - Local de atuação dos participantes. ....	79
Gráfico 3 - Tempo de atuação na instituição. ....	80

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Desenho global dos eixos temáticos e do aporte teórico da pesquisa. ..	21
Quadro 2 - Estrutura metodológica da pesquisa .....	22
Quadro 3 - <i>String</i> de busca.....	26
Quadro 4 - Argumentos para busca e seleção. ....	27
Quadro 5 - Análise dos resultados da busca.....	28
Quadro 6 - Argumentos para busca e seleção.....	28
Quadro 7 - Síntese Metodológica.....	68
Quadro 8 - Caracterização dos participantes, cursos e modalidades nos quais lecionam. ....	80

## LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEP-UFPE	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco
EaD	Educação a Distância
LDB	Lei Nacional de Bases e Diretrizes Educacionais
MEC	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
REA	Recurso Educacional Aberto
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
1.1 Contextualização temática	14
1.2 Problematização e questão norteadora da pesquisa	18
1.3 Justificativa	18
1.4 Hipóteses	19
1.5 Objetivos	19
1.5.1 Objetivo geral	19
1.5.2 Objetivos específicos	20
1.6 Sobre o produto da pesquisa	20
1.7 Desenho teórico-metodológico da pesquisa	21
1.8 Estrutura da Dissertação	22
<b>2 PANORAMA DE PESQUISAS NA ÁREA</b>	<b>24</b>
2.1 Mapeamento Sistemático	24
2.1.1 Metodologia	25
2.1.2 Definições das questões de pesquisas	26
2.1.3 Busca nos repositórios	26
2.1.4 Critérios de exclusão e inclusão	27
2.1.5 Análise dos resultados obtidos	28
<b>3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL</b>	<b>30</b>
3.1 EaD e ERE: concepções e regulamentação	36
<b>4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>	<b>42</b>
4.1 Conceitos e concepções acerca da avaliação da aprendizagem	45
4.2 Avaliação da aprendizagem em meios digitais: novos cenários para práticas avaliativas	47
4.3 Avaliação no contexto da Educação a Distância	49
4.4 Avaliação no cenário do Ensino Remoto Emergencial	51
4.6 Modalidades de Avaliação da Aprendizagem	54
<b>5 FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>	<b>57</b>
5.1 Formação docente para educação mediada por tecnologias digitais	60
5.2 Desafios docentes na escolha de instrumentos avaliativos para espaços virtuais	64
<b>6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>68</b>
6.1 Síntese metodológica	68
6.2 Descrição dos sujeitos e cenário da pesquisa	69
6.3 Caracterização da Pesquisa	69
6.3.1 Pesquisa bibliográfica	70
6.3.2 Questionários	71
6.3.3 Roteiro de entrevista	72
6.3.4 Relatos de vivência docente	73
6.3.5 Exploração das salas virtuais	73
6.4 Categorização dos dados	73
6.5 Instrumentos utilizados para coleta de dados	75
6.5.1 Aplicação dos instrumentos de coleta de dados	76
6.5.2 Tratamento e análise dos dados	77
6.6 Categorias temáticas da pesquisa	78
6.7 Questionário - perfil dos participantes da pesquisa	78

6.8 Proposta de um caderno temático para reflexão sobre instrumentos de avaliação no contexto de uma EaD colaborativa .....	81
6.9 Questões éticas da pesquisa .....	81
<b>7 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>84</b>
7.1 Percepções docentes acerca da EaD.....	84
7.2 Percepções docentes acerca do ERE .....	86
7.3 Dificuldades docentes para avaliar remotamente .....	88
7.4 Escolha dos instrumentos avaliativos .....	89
7.5 Relato de experiência .....	90
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE A - PROTOCOLO DE SUBMISSÃO À PLATAFORMA BRASIL .....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM DOCENTES.....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES .....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE E - ROTEIRO PARA VERIFICAÇÃO DO AVA .....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE F - RELATO DE VIVÊNCIAS.....</b>	<b>111</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta o desenho global da pesquisa, com a contextualização temática, a problematização e a questão norteadora da investigação, as justificativas que motivaram a realização do trabalho, as hipóteses iniciais, os objetivos da pesquisa, o delineamento do aporte teórico-metodológico norteador, a proposta do produto educacional, bem como a estrutura completa da dissertação.

### 1.1 Contextualização temática

A Educação a Distância, ou como é mais conhecida EaD, foi e ainda é um passo muito audacioso dentro do processo de democratização da educação, no sentido de expandir as fronteiras espaciais e temporais, buscando possibilitar o acesso à educação de uma forma mais flexível, distinguindo-se dos modelos mais convencionais de educação e que requerem um tempo e presencialidade para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça. Na EaD “os docentes ensinam e os alunos aprendem mediante situações não convencionais, ou seja, em espaços e tempos que não compartilham” (LITWIN, 2001, p. 13). De acordo com Maia e Matar (2007, p. 6), a EaD é “uma modalidade de educação em que alunos e professores estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação”.

Ao possibilitar ao discente que ele possa formular seu próprio cronograma de estudos e buscar o espaço que lhe seja mais favorável para desempenhar suas atividades educativas, a EaD demanda deste um nível de autonomia e disciplina ainda maior. Os processos de ensino e aprendizagem, na EaD, concebem “uma aprendizagem autônoma, independente, em que o aluno se converte em sujeito de sua própria aprendizagem e centro de todo o sistema” (RIANO, 1997, p. 21).

A EaD envolve especificidades como ambiente próprio onde os conteúdos são disponibilizados e as interações são realizadas por meio de ferramentas que estes discentes passarão a ter contato ao longo do curso que se propuseram a realizar na modalidade EaD, como é o caso dos *chats*, fóruns de discussão,



webconferências, dentre tantas outras ferramentas que o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) disponibiliza para seus usuários.

Neste íterim, adentra o papel do docente, aqui especificado como aquele que atua no Ensino Superior, considerado, em sua maioria, como um público de jovens e adultos com uma maior maturidade que se propõem, no geral, a dispor de autonomia e compromisso nesta trajetória formativa. É preciso, assim, também perceber qual a função do docente nos processos de ensino e aprendizagem e aqui, especialmente, na EaD.

O educador não pode atuar apenas como mero transmissor de informações e conhecimentos, ele precisa buscar estratégias que levem os discentes à construção de seus próprios conhecimentos, sabendo diferenciar informações de conhecimentos, de forma crítica, e não apenas serem indivíduos “absorvedores de conhecimentos” elaborados por outros. Assim, “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2001, p. 13).

Na contemporaneidade, tornou-se quase impossível refletir sobre as práticas docentes no Ensino Superior sem trazer para o debate uma avaliação sobre a utilização do conjunto de ferramentas tecnológicas voltadas à área educacional e, principalmente, a forma como os docentes estão se apropriando desses recursos tecnológicos.

A dificuldade no domínio das ferramentas digitais e sua integração ao planejamento de ensino, em muitos casos, gera uma barreira, principalmente, para aqueles docentes considerados mais “conservadores” em suas práticas pedagógicas, em especial, quando o uso dessas ferramentas digitais também está ligado ao processo de avaliação da aprendizagem. Sabe-se que uma das características da EaD é a capacidade de atender um grande número de alunos, continuamente e com qualidade, com os recursos tecnológicos disponíveis para este fim, exigindo a necessidade de estratégias pedagógicas coerentes, para que os processos de ensino e aprendizagem apresentem resultados satisfatórios (JUSTINO, 2008, p. 65).

Dito isto, se já era perceptível a dificuldade do docente em romper com o formato tradicional da avaliação do ensino presencial, quando da necessidade da migração para o ensino remoto, durante o período pandêmico, se tornou inegável, pois

Essas grandes transformações provocadas na educação pelo ensino remoto evidenciaram desigualdades que até então, pareciam camufladas pelo acesso ao ensino de forma presencial nas salas de aula. Alguns aspectos se tornaram ainda mais visíveis, como a desigualdade social, tecnológica e econômica. Na educação, a perda da interação presencial e direta entre alunos e professores ressignificou a consciência social tão importante em meio escolar (COSTA e NASCIMENTO, 2020, p. 2).

Os professores universitários têm um longo trajeto de estudos em sua área específica e verifica-se que, além das ações voltadas para formação pedagógica serem realizadas de forma assistemática, elas, muitas vezes, não são planejadas com a finalidade de fazer com que os docentes superem suas limitações, possivelmente, pela falta de conhecimentos das Ciências da Educação ou por falta de letramento digital. Corroborando com esses autores, Cordeiro (2020) aponta que, “nem todos os educadores brasileiros, tiveram formação adequada para lidarem com essas novas ferramentas digitais, precisam reinventar e reaprender novas maneiras de ensinar e de aprender” (CORDEIRO, 2020, p. 10).

A didática pela qual o professor universitário guia sua prática tem, também, grande relevância, porque se o educador não teve uma formação específica em termos das reflexões didático-pedagógicas, há grandes possibilidades de que, em sua atuação docente não aborde a didática sob o viés crítico-reflexivo para desenvolver a práxis em sala de aula. Isto é uma situação agravada quando nos referimos aos cursos que não são de licenciaturas.

Somente a partir da mudança de foco dos processos de ensino e aprendizagem e a busca pela formação continuada constante, na qual o professor deixa de apenas absorver conteúdos quando aluno da academia, e de transferi-los aos alunos, representará uma gigante mudança de paradigma.

Essa busca da constante melhoria da formação docente, assim como a atualização permanente dos mesmos, tem sido um desafio das instituições formadoras que ao longo da minha carreira vivenciei, participando de vários projetos que envolviam essa temática (ROSA, 2020, p. 2).

É necessária uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino e trará junto com ela a inovação das práticas pedagógicas, através da utilização de metodologias que ofereçam ao estudante uma nova experiência de aprendizagem.

No século XXI, com a tecnologia se fazendo presente no cotidiano dos estudantes, com acesso à informação na “palma da mão”, com um *smartphone*, os

limites da sala de aula são expandidos para múltiplos ambientes, inclusive os virtuais. Para mudar, de forma mais efetiva, o cenário de práticas pedagógicas conservadoras e, conseqüentemente, as práticas avaliativas, o uso das tecnologias sem uma mudança de metodologia e sem uma reconfiguração de saberes dos professores não é suficiente, “o professor precisa dominar inúmeras variáveis que representam o complexo de uma sala de aula, incluindo conteúdo, materiais e recursos didáticos” (ROSA, 2020, p. 2).

Neste momento, fica ainda mais evidente que a formação inicial e a formação continuada dos docentes são imprescindíveis. Isto porque as situações pelas quais os docentes acabam passando em sala de aula, os coloca à prova, demonstrando que o conhecimento construído nos “bancos” da universidade não pode ser algo estagnado, é necessário aperfeiçoamento constante. Portanto, para que sua prática seja efetivamente transformada é importante, antes do planejamento da formação, investigar, por exemplo, seu grau de alinhamento e suas percepções a respeito de conceitos sobre como o aluno aprende e sobre seus conhecimentos tecnológicos.

A questão das tecnologias é uma temática recorrente no domínio da educação a distância uma vez que se cruza com as mais diversificadas problemáticas, desde a própria definição do conceito, passando pelas propostas de teorização de diversos autores, até à questão dos modelos pedagógicos e organizacionais adotados pelas diferentes instituições a desenvolver atividades nesse domínio (GOMES, 2009, p. 137).

As reflexões dos docentes do Ensino Superior a respeito das próprias práticas avaliativas talvez estejam mais fáceis de acontecer, diante do contexto atual, marcado por profundas transformações em decorrência do advento inesperado da pandemia da Covid-19, com um grande impacto na Educação em todos os seus níveis e modalidades.

A partir dessa nova realidade, as instituições educacionais e os professores tiveram que criar estratégias de adaptação para viabilizar a avaliação da aprendizagem de forma não presencial, por meio da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Durante essa transposição, de maneira tão abrupta, no processo de implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), como vem sendo chamado, para além da questão da tecnologia, alguns outros elementos merecem investigação.

Mesmo os docentes que já utilizam as TDIC como meios para realização de suas atividades de ensino e avaliação, como ocorre na EaD, também se viram obrigados a repensar suas práticas avaliativas, pelo impedimento pandêmico, diante da impossibilidade de realização dos encontros presenciais previstos nos instrumentos legais que norteiam esta modalidade de ensino.

Nesse contexto, é preciso que sejam estabelecidos parâmetros para que a escolha no formato da avaliação não fique limitada ao espaço e tempo em que será aplicada, seja este físico ou virtual.

Desse modo, é necessário compreender a relação entre as atividades dos espaços educacionais mediados por tecnologias e a escolha na aplicação destas como instrumento avaliativo, uma vez que nem sempre as atividades serão utilizadas como objetos de avaliação.

## **1.2 Problematização e questão norteadora da pesquisa**

No intuito de verificar as marcas registradas pela urgência em se aplicar estratégias de atuação no Ensino Superior no período de pandemia através das especificidades que são inerentes aos processos de ensino e aprendizagem nos cenários de EaD e ERE, aflorou a necessidade de entender melhor as escolhas e a execução de práticas avaliativas nestes cenários. Assim, surgiu desta inquietude a questão norteadora que segue:

Como a (in)experiência e a formação docente, no contexto da educação mediada por tecnologias, EaD e ERE, podem influenciar a escolha dos instrumentos avaliativos utilizados para avaliação da aprendizagem?

## **1.3 Justificativa**

Discutir sobre as novas possibilidades utilização de instrumentos avaliativos que auxiliem a ampliação de práticas avaliativas que reflitam o caráter democrático e colaborativo da EaD é sempre desafiador. “Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos” (LUCKESI, 1999, p. 43).

As discussões acerca da avaliação da aprendizagem e a escolha de instrumentos avaliativos, no contexto da Educação a Distância e do Ensino Remoto Emergencial, precisam contemplar as concepções docentes de modo que possa fornecer evidências com maior profundidade em torno das concepções docentes sobre a utilização de instrumentos avaliativos em espaços de educação mediados pelas tecnologias digitais.

Dessa forma, pela relevância da temática no meio educacional e o caráter relevante no planejamento docente o impacto do processo avaliativo na vida acadêmica dos discentes, em especial daqueles que estudam na modalidade de EaD, permearam a escolha pelo desenvolvimento da pesquisa.

#### **1.4 Hipóteses**

Diante do que fora anteriormente apresentado, partimos dos pressupostos iniciais a seguir indicados:

- a. A escolha de instrumentos avaliativos em ambientes de educação mediada por tecnologias digitais, Educação a Distância (EaD) e Ensino Remoto Emergencial (ERE), pode estar condicionada à experiência e à formação docente orientadoras de práticas avaliativas nos espaços educacionais mediados por tecnologias no cenário do ensino superior;
- b. As percepções dos docentes sobre as escolhas de instrumentos avaliativos da aprendizagem no Ensino Superior refletem a necessidade de formação docente para os cenários de educação mediada por tecnologias digitais, como EaD e ERE;
- c. As percepções dos docentes apresentam confusões epistemológicas entre EaD e ERE, as quais se refletem nas escolhas de instrumentos avaliativos no cenário do Ensino Superior.

#### **1.5 Objetivos**

##### **1.5.1 Objetivo geral**

Nessa perspectiva, a pesquisa tem como objetivo geral para a presente investigação: analisar as concepções de docentes acerca da escolha de instrumentos avaliativos da aprendizagem nos contextos de Educação a Distância e Ensino Remoto Emergencial.

### 1.5.2 Objetivos específicos

O trajeto para alcançar o objetivo geral deste trabalho está norteado pelos seguintes objetivos específicos:

- a. Mapear a incidência na utilização dos instrumentos avaliativos, considerando a experiência e a formação docente nos contextos de Educação a Distância e Ensino Remoto Emergencial;
- b. Comparar os instrumentos avaliativos utilizados nos cenários de Educação a Distância e Ensino Remoto Emergencial;
- c. Descrever de que forma a escolha de instrumentos avaliativos refletem a (in)experiência docente nos contextos da Educação a Distância e do Ensino Remoto Emergencial;
- d. Elaborar Caderno Didático, contendo estratégias e instrumentos avaliativos que sirvam de suporte metodológico para docentes, no que tange ao uso das tecnologias digitais em práticas avaliativas da aprendizagem no Ensino Superior.

### 1.6 Sobre o produto da pesquisa

A ideia é compartilhar um conteúdo que forneça aos docentes uma referência para que, a partir desta, possam escolher instrumentos avaliativos que não estejam vinculados à presencialidade, tempo ou espaço para sua utilização. Acreditamos que tal conhecimento pode ser um diferencial para que professores possam realizar a avaliação da aprendizagem com o apoio das tecnologias digitais e, assim, oferecer melhores oportunidades de aprendizagem aos alunos.

Nesse contexto, como elaboração de um produto final que tenha utilidade contributiva para os docentes em exercício e comunidade acadêmica em geral, elaboramos um Caderno Didático Colaborativo, contendo estratégias e instrumentos avaliativos que sirvam de suporte metodológico para docentes que atuam no Ensino

Superior e que estão diariamente envolvidos pelas tecnologias, mas que, de algum modo, não conseguem, ainda, transpor as barreiras das limitações que a formação ou algum outro aspecto lhe impôs.

## 1.7 Desenho teórico-metodológico da pesquisa

Esta pesquisa, quanto ao aporte teórico, esteve orientada para os eixos: que discutem Avaliação da Aprendizagem, Educação Mediada por TDIC e Formação Docente, conforme o Quadro 1:

**Quadro 1** - Desenho global dos eixos temáticos e do aporte teórico da pesquisa.

Educação Mediada por TDIC	LITTO (2009) MAIA e MATTAR (2007) MOORE e KEARSLEY (2013) MORAN (2002), (2009) KENSKI (2007) SANTOS(2021) TORI (2010)	São abordados os conceitos e características da Educação a Distância e Ensino Remoto Emergencial
Avaliação da Aprendizagem	AMANTE (2017) ARAÚJO e ABRANCHES (2021) HOFFMANN (2014) LIBÂNEO (2002) LUCKESI (2018) MENDEZ (2002)	Versa sobre as concepções acerca da avaliação da aprendizagem e avaliação da aprendizagem em meios digitais Além de discutir a avaliação no contexto da Educação a Distância e do Ensino Remoto Emergencial.
Formação Docente	CERUTTI (2017) CUNHA (2008) FREIRE (1989) PERRENOUD (2007) TARDIF (2007) ZABALA (1998)	Dispõe sobre a formação docente para educação mediada por tecnologias digitais e os desafios docentes na escolha de instrumentos avaliativos para espaços virtuais.

Fonte: Elaboração da autora (2022).

O Quadro 1 resume a base teórica prevista para o desenvolvimento do trabalho. Para cada eixo do aporte teórico da pesquisa foram mostrados os desdobramentos iniciais da temática e os principais de autores que embasaram a discussão.

Em relação à estrutura metodológica, a pesquisa apresentou o seguinte desenho, apresentado no Quadro 2:

**Quadro 2** - Estrutura metodológica da pesquisa

<p><b>PESQUISA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descritiva e exploratória com estudo de caso</li> <li>• De natureza aplicada</li> <li>• Abordagem qualitativa</li> <li>• Análise de conteúdo</li> </ul>	<p><b>CENÁRIOS E SUJEITOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes vinculados da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE</li> <li>• Sete docentes</li> <li>• Dois vinculados à graduação em EaD e ao Ensino Presencial e cinco somente a este último</li> </ul>
<p><b>INSTRUMENTOS DE COLETA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionário</li> <li>• Entrevista</li> <li>• Relato de experiência</li> <li>• Observação das salas virtuais</li> </ul>	<p><b>QUESTÕES ÉTICAS</b></p> <p>Projeto de pesquisa submetido à Plataforma Brasil sob o protocolo CAAE 65405922.6.0000.5208 ao Comitê de Ética da UFPE</p>

Fonte: Elaboração da Autora (2022).

No Quadro 2, constam a caracterização da pesquisa e o seu percurso metodológico. Os dados foram levantados em etapas complementares, realizadas de forma *online*, através dos instrumentos de coleta: questionário, entrevista, e observação sistemática das salas virtuais e relato de vivências.

## 1.8 Estrutura da Dissertação

Assim, a presente dissertação está dividida por eixos temáticos que foram distribuídos em sete capítulos, os quais serão descritos a seguir.

O primeiro capítulo discorre sobre os elementos da introdução, com a descrição do desenho da investigação. Neste momento, buscou-se apresentar ao interlocutor quais os nortes que deram corpo a esta pesquisa, tópicos estes que perpassaram a escolha da temática e problematização a justificativa por adentrar nesta discussão; as hipóteses lançadas para esta abordagem; os objetivos traçados; um breve desenho teórico-metodológico de como se deu o percurso da pesquisa, dentre outros aspectos abordados.

No segundo capítulo, discutem-se, de forma mais aprofundada, os eixos temáticos norteadores da pesquisa de fato e o que constituiu o referencial teórico deste trabalho. Foram eles: o mapeamento sistemático da pesquisa, seguindo das discussões que envolvem a avaliação da aprendizagem com suas nuances, e a avaliação em espaços mediados por tecnologias e seus desafios, tanto no cenário



da Educação a Distância, como, também, do Ensino Remoto Emergencial, além de tratar de instrumentos avaliativos da aprendizagem utilizados nestes contextos.

No terceiro capítulo, foram abordados os eixos Educação a Distância e Ensino Remoto Emergencial, apresentando-se concepções e regulamentações, conceitos e fundamentações de avaliações, além de modalidades de avaliações empregadas, tanto em EaD como em ERE. Na sequência, o quarto capítulo apresenta discussões acerca da avaliação da aprendizagem.

No quinto capítulo, são discutidas as temáticas, de forma mais específica, formação docente e educação mediada por tecnologias, trazendo para discussão aspectos voltados para a formação inicial e continuada dos docentes que atuam no ensino superior. Este capítulo abordou, ainda, aspectos que apontaram possíveis dificuldades dos docentes ao buscarem estabelecimento de instrumentos avaliativos para a atuação junto a espaços educacionais não presenciais mediados por tecnologias digitais.

O sexto capítulo contempla a caracterização da pesquisa e os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, bem como categorização, análise e interpretação, além de perpassar pelas questões éticas que nortearam a pesquisa e apresentar o produto final da pesquisa. Por fim, o sétimo capítulo apresenta a exposição das considerações finais.

## 2 PANORAMA DE PESQUISAS NA ÁREA

Neste capítulo, apresenta-se o mapeamento sistemático de pesquisas na área, com levantamento de teses, dissertações e artigos científicos em portais de pesquisas, como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Periódicos Capes e *Scielo*. O mapeamento sistemático de pesquisas foi realizado com base no recorte temporal de 2016 até 2022.

### 2.1 Mapeamento Sistemático

A formação inicial docente possibilita que o professor se habilite para o trabalho, contudo, é insuficiente para refletir sobre todas as demandas que emanam da prática educativa. A falta de domínio em ferramentas digitais, por vezes, é um dos desafios a serem superados por este profissional. O número de cursos e disciplinas ofertados, de alunos matriculados e de profissionais que precisam atuar em espaços educacionais não presenciais e mediados por tecnologias digitais, é cada vez maior.

Outro grande desafio, para professores que precisam atuar em espaços educacionais não presenciais e mediados por tecnologias digitais, é a realização da avaliação da aprendizagem de forma não presencial. Em termos de avaliação do ensino e aprendizagem,

[...] a avaliação sempre faz parte do processo de ensino-aprendizagem, pois o professor não pode propiciar a aprendizagem a menos que esteja constantemente avaliando as condições de interação com seus educandos. Está relacionada ao processo de construção do conhecimento. [...] Pela avaliação, o professor vai acompanhar a construção das representações no aluno, percebendo onde se encontra (nível mais ou menos sincrético), bem como as elaborações sintéticas, ainda que provisórias, possibilitando a interação na perspectiva de superação do senso comum. (VASCONCELOS, 2000, p. 59).

Neste contexto, o autor define a avaliação como um “processo”, no qual o professor acompanha a construção do conhecimento do aluno, ao invés de simplesmente avaliá-lo em uma situação isolada.

Muito se questiona sobre a avaliação da aprendizagem realizada fora do espaço físico da sala de aula, e sobre as formas pelas quais a mesma pode ser realizada em diferentes formatos e com a utilização de inúmeros instrumentos.

Tende-se a pensar que apenas uma prova tradicional revela o que os alunos sabem e quais são seus erros e suas dificuldades, quando de fato pode-se utilizar múltiplas fontes de informação e aplicar instrumentos

variados que se adaptam à diversidade de estilos motivacionais e de aprendizagem dos estudantes, e igualmente às formas de ensino dos professores, que também são diferentes (SANMARTÍ, 2009, p. 97).

Considerando a afirmação de Sanmartí (2009), pode-se inferir que o professor não precisa utilizar somente a prova como o único instrumento avaliativo, mas sim diversificar os instrumentos. Em decorrência desta realidade, é necessário compreender como vem sendo realizada a avaliação da aprendizagem, escolha de instrumentos avaliativos e avaliação de discentes em espaços educacionais não presenciais e mediados por tecnologias digitais.

No cenário pandêmico, houve uma expansão de cursos, seminários, *lives*, produção de livros, e-books e encontros na área da Educação a Distância, Educação *Online* e Ensino Remoto Emergencial, tendo como consequências diretas o crescimento de estudos e publicações relacionados a esta área. A partir deste panorama, de acordo com Romanowski e Ens (2006), é possível, como pesquisadores, questionarmos quais temas estão sendo discutidos nas pesquisas desenvolvidas, assim como, métodos, contribuições e indagações. Vosgerau e Romanowski (2014) ressaltam ainda que:

As revisões são necessárias para pesquisadores iniciantes em uma determinada área do conhecimento. Esses estudos podem conter análises destinadas a comparar pesquisas sobre temas semelhantes ou relacionados; apontar a evolução das teorias, dos aportes teórico metodológicos e sua compreensão em diferentes contextos, indicar as tendências e procedimentos metodológicos utilizados na área, apontar tendências das abordagens das práticas educativas (VOSGERAU e ROMANOWSKI, 2014, p. 168).

Diante disso, ficou perceptível a necessidade de investigar as produções acadêmicas recentes sobre avaliação da aprendizagem em espaços educacionais não presenciais e mediados por tecnologias digitais.

### 2.1.1 Metodologia

O levantamento adotado para delimitação do período de referência foi construído com publicações realizadas a partir de 2016 até 2022, com o intuito de identificar os trabalhos que contemplassem o descritor “instrumentos avaliativos”; “avaliação da aprendizagem na educação a distância”; “avaliação na educação a distância”, dos quais foram analisados resumos e palavras-chave para verificar quais deles se mostravam efetivamente aderentes ao tema instrumentos avaliativos, avaliação em educação a distância e ferramentas avaliativas em ambientes virtuais.

Desta forma, faz-se necessário o conhecimento do atual cenário brasileiro no que se refere à avaliação da aprendizagem e a utilização de instrumentos avaliativos de ambientes virtuais em espaços educacionais não presenciais e mediados por tecnologias digitais para que seja possível propor alternativas na utilização desses instrumentos.

### 2.1.2 Definições das questões de pesquisas

Para o mapeamento sistemático de pesquisas, realizamos as seguintes questões norteadoras para o levantamento de trabalhos científicos na área:

"QP1 - Quais textos apontaram os instrumentos avaliativos mais utilizados em espaços educacionais não presenciais e mediados por tecnologias digitais nos textos pesquisados?"

"QP2 - Qual é a quantidade de pesquisas que têm sido realizadas sobre a escolha de instrumentos avaliativos?"

"QP3 - Quais estudos apontaram desafios na escolha e utilização dos instrumentos avaliativos utilizados em espaços educacionais não presenciais e mediados por tecnologias digitais?"

"QP4 - Qual é a quantidade de pesquisas que têm sido realizadas sobre a utilização de instrumentos avaliativos em espaços educacionais não presenciais e mediados por tecnologias digitais?"

### 2.1.3 Busca nos repositórios

Após a formulação das questões de pesquisa para o mapeamento sistemático, foram definidas as estratégias de busca e seleção dos estudos que comporiam a lista de artigos e a construção das palavras-chaves que tivessem relação com as questões levantadas anteriormente, resultando em *string de busca*, conforme o Quadro 3.

**Quadro 3** - *String* de busca.

("instrumentos avaliativos") AND ("educação a distância" OR "EaD" OR "avaliação aprendizagem" OR "avaliação ead" OR "ferramentas ava" OR "moodle")
--

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Em seguida, foram definidos quais seriam os repositórios digitais a serem consultados. Os repositórios escolhidos, conforme o Quadro 4, foram: Periódicos CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e *Scielo* e os tipos de textos que seriam selecionados (artigos, teses e dissertações) e catalogação dos resultados obtidos após aplicação dos critérios de exclusão, com o objetivo de elencar o que se tem produzido sobre escolha e utilização de instrumentos avaliativos espaços educacionais não presenciais e mediados por tecnologias digitais.

**Quadro 4** - Argumentos para busca e seleção.

<b>Argumentos para busca e seleção</b>		
<b>Repositórios</b>	<b>Material</b>	<b>Período</b>
Periódicos Capes	Artigos	2016-2022
<i>Scielo</i>	Artigos	2016-2022
Biblioteca Digital Brasileira de Teses	Teses e Dissertações	2016-2022

Fonte: Elaboração da autora (2022).

#### 2.1.4 Critérios de exclusão e inclusão

Neste levantamento, não foram considerados documentos no formato de: entrevistas, relatos, ensaios, prefácio, resenhas ou resumos, foram excluídos. Foram catalogados todos os artigos, as teses e as dissertações que atenderam ao argumento de pesquisa, incluídos pelo mecanismo de busca e não eliminados pelo critério de exclusão. Estes foram agrupados de acordo com seu conteúdo, ou seja, publicações que fizessem referência explícita a instrumentos avaliativos na educação a distância e à utilização de instrumentos avaliativos. Foram excluídos: textos anteriores a 2016 e textos repetidos nas plataformas pesquisadas.

## 2.1.5 Análise dos resultados obtidos

**Quadro 5** - Análise dos resultados da busca.

Repositório	Documentos Encontrados	Documentos após critérios de exclusão	Documentos após análise do resumo
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	704	63	22
SciELO - Brasil	452	36	15
Periódicos CAPES	264	70	14
<b>Total</b>		169	51

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Após a aplicação dos critérios de exclusão e inclusão, anteriormente expostos, em relação aos textos selecionados, foi identificado um quantitativo de 51 textos, considerando para identificação a leitura do resumo. A partir daí, foi realizada uma leitura mais atenta destes para identificar os trabalhos que trariam maior contribuição à pesquisa considerando os objetivos propostos neste estudo e os eixos temáticos discutidos. Dessa forma, foram identificados entre os 29 estudos, seis trabalhos que apontavam uma comunicação direta com os eixos dessa pesquisa, conforme o Quadro 6:

**Quadro 6** - Argumentos para busca e seleção

Título	Autoria	Ano	Instituição	Tipo
EaD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos.	Edméa Santos	2020	UERJ	Artigo
Avaliação da aprendizagem e ensino remoto: o que dizem os professores?	Fabiano Santos, Hellen Jaqueline Marques, Maria Aparecida Moura	2021	UFMG	Artigo
Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância	Renata de Oliveira Souza Carmo, Aléxia Franco	2019	UFU	Artigo
A interatividade como processo na avaliação da aprendizagem na educação online	Renata Kelly de Souza Araújo	2018	UFPE	Tese
Cultura da Avaliação e Contextos Digitais de Aprendizagem: O modelo PrACT	Lúcia Amante, Isolina Oliveira, Alda Pereira	2017	UAB - Portugal	Artigo

A formação dos docentes para o uso pedagógico das tecnologias digitais da informação e da comunicação no ambiente escolar da rede pública municipal de ensino de Timon-MA	Sônia Maria Leite Alcântara	2019	UFRPE	Dissertação
---	-----------------------------	------	-------	-------------

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Santos (2020) traz uma aproximação em relação aos conceitos da Educação a Distância, Ensino Remoto e outros que serão discutidos no decorrer desta pesquisa e a confusão que, muitas vezes, ocorre em relação ao que é Educação a Distância, Ensino Remoto e Educação *Online* e como os docentes podem “lançar mão” das estratégias. Apresenta uma discussão muito próxima do contexto atual, no qual reflete a dificuldade de identificar os limites e abrangência de cada conceito e receio na utilização destes.

Os estudos de Santos, Marques e Moura (2021) revelam discussões acerca da avaliação da aprendizagem e o Ensino Remoto que se comunica com o que abordaremos no eixo sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Já os estudos de Amante, Oliveira e Araújo (2017) e Araújo (2018) expõem um recorte importante acerca da avaliação nos meios digitais e *online*, apresentando informações necessárias e que se alinham ao que buscaremos discutir no eixo sobre a avaliação da aprendizagem em espaços mediados pelas tecnologias digitais.

Vale destacar que a escolha dos textos acima não exclui os outros 23 textos que serão utilizados ao longo da escrita dos desdobramentos dos eixos, desde que seja identificado sua relação com a discussão.

Após finalização do registro deste estudo, ampliaremos a discussão aqui iniciada, para alcançar os seguintes objetivos: mapear a incidência na utilização dos instrumentos avaliativos, considerando a experiência e a formação docente no contexto da Educação a Distância e do Ensino Remoto Emergencial, comparar os instrumentos avaliativos utilizados no contexto da EaD e do ERE, descrever de que forma a escolha de instrumentos avaliativos refletem a (in)experiência docente nos contextos da EaD e do ERE, e, por último, propor a elaboração de um Caderno Técnico-Didático, contendo estratégias e instrumentos avaliativos que sirvam de suporte metodológico para docentes que se sintam menos no que tange ao uso das tecnologias.

### 3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

A Educação a Distância (EaD) é uma realidade. Não se questiona mais a viabilidade dessa modalidade educacional, pois ela já está incorporada a inúmeros cursos e iniciativas educacionais mundo afora, incorporação esta, favorecida pelo salto tecnológico ocorrido nos últimos anos, que ampliou o rompimento das barreiras geográficas-espaciais na educação.

Os serviços da Web e dos correios eletrônicos, reforçados pelo vídeo e teleconferências, expandiram as fronteiras da EAD, podendo reunir-se como diferentes recursos, numa metodologia de ensino mais interativa e autônoma (FARIA 2006, p. 21).

Se, por um lado, há maior flexibilidade com a extensão do escopo geográfico oferecida pela maior autonomia do aluno, por outro, existem as altas taxas de evasão, a frequente solidão dos alunos, a preocupação em manter a qualidade, a apreensão associada à avaliação e, claro, o acesso ligado à enormes diferenças socioeconômicas entre os brasileiros. Mas desde a chegada da pandemia Covid-19 as discussões sobre educação e aprendizagem a distância ocuparam o centro do palco e receberam mais destaque no campo da educação. Dessa forma, o Ensino Remoto passou a fazer parte das conversas e das reflexões de docentes e discentes que antes tinham como única experiência de educação formal a modalidade presencial (RODRIGUES, 2020).

Nessa direção, é importante registrar a diferença entre EaD e atividades remotas realizadas durante o período do Ensino Remoto Emergencial.

De acordo com o Decreto nº 9.057:

Considera-se Educação a Distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Já o Ensino Remoto Emergencial:

[...] se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 8).



Destacamos uma crítica à definição de Moreira e Schlemmer (2020) sobre o ERE como “modalidade de ensino”, visto que em termos de modalidades regulamentadas pelo MEC, temos, apenas, o ensino presencial e a EaD. As discussões sobre ERE e ensino híbridos estão sendo consolidadas com as experiências dos formatos de educação em processos de mediações tecnológicas. No entanto, até o momento, o ERE não pode ser compreendido como “modalidade de ensino”.

Embora a Educação a Distância (EaD) e o Ensino Remoto Emergencial (ERE) utilizem tecnologias e recursos digitais para apoiar o processo de aprendizagem, existem algumas diferenças importantes entre esses modelos. A principal diferença é que a EaD é uma modalidade de ensino já consolidada e com regulamentação própria, que já existia antes da pandemia de Covid-19 e que segue normas e padrões regulatórios específicos. A EaD é oferecida por instituições de ensino credenciadas, com equipes multidisciplinares, docentes formadores, tutores, elaboradores de conteúdos, profissionais de suporte tecnológico e outros atores que fazem parte do complexo sistema dos cursos EaD.

Já o ERE configurou-se como uma medida emergencial, adotada em caráter excepcional em decorrência da pandemia de Covid-19 e da necessidade de distanciamento social. No formato do ERE, as instituições de ensino tiveram que adaptar suas atividades presenciais para ambientes virtuais e plataformas digitais, sem ter tempo ou recursos para um planejamento detalhado e uma estruturação completa.

Outra diferença importante é que a EaD, geralmente, conta com Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), onde os alunos acessam os conteúdos, materiais didáticos e interagem com professores, tutores e colegas, de forma assíncrona (ou seja, em momentos diferentes). Já o ERE pode ocorrer de forma síncrona (em tempo real), com aulas transmitidas ao vivo ou gravadas, ou assíncrona, com materiais disponibilizados para que os alunos estudem em seu próprio ritmo.

Em resumo, enquanto a EaD é uma modalidade educacional interativa e estruturada, o ERE é uma adaptação emergencial do ensino presencial para ambientes virtuais e plataformas digitais, sem a mesma estruturação e planejamento prévio.

Com exceção da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos processos de ensino e aprendizagem, o ERE em nada se assemelha à EaD. O formato remoto é uma alternativa temporária, devido às restrições impostas pelo distanciamento social, utilizada para transpor práticas e metodologias próprias do ensino presencial. Os autores apontam ainda que “em algumas versões, o ensino remoto emergencial ou aula remota assemelha-se ao ensino a distância do século passado, realizado por correio, rádio ou TV, tendo o acréscimo de tecnologias digitais, em rede” (MOREIRA E SCHLEMMER, 2020, p. 9). Enquanto na EaD, há um modelo educacional intrínseco que ampara as escolhas pedagógicas, concepções teóricas, fundamentos metodológicos e especificidades próprias desta modalidade.

Muitas vezes levados pelo uso exagerado da sigla EaD, pode-se ter a impressão de que a Educação a Distância é algo atual e vinculado ao surgimento da internet, mas não se deve esquecer que, através do uso das mais variadas ferramentas, a Educação a Distância tem estado presente desde o século XVIII. Com seu início na Europa, os cursos por correspondência, atingindo seu desenvolvimento no século seguinte (BASTOS; CARDOSO; SABBATINI, 2000).

A atual geração de EaD começou a se desenvolver nos anos 1970, ocorrendo “[...] simultaneamente em muitos lugares, mas de forma muito exitosa na Inglaterra, na década de 1970, por isso essa iniciativa passou a ser referência mundial” (NUNES, 2009, p. 2). De acordo com o autor, mais de 210 milhões de pessoas estudaram até hoje na *Open University*, sendo que nas universidades abertas da Espanha e Venezuela chega-se a atender maior número de alunos em EaD, um grande êxito sem dúvida.

Já a EaD *online* surgiu com o *boom* da internet por volta de 1995 a partir do desenvolvimento das TDIC. Nesta categoria, o processo de ensino-aprendizagem ocorre por meio do computador, com materiais multimídias disponibilizados em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (MAIA; MATTAR, 2007).

Nota-se, à primeira vista, o caráter democrático e a capacidade de atender a um grande número de alunos, sendo uma modalidade ideal para grandes demandas, mas, que não pode ser confundida com o ERE. Segundo Litto (2009), a excepcionalidade das situações de emergência já está prevista no art. 32 da Lei Nacional de Bases e Diretrizes Educacionais (LDB), a Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes de EaD para o Ensino Fundamental. De acordo com esse

artigo, “o Ensino Fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado para complementar a aprendizagem ou em situações de emergência” (BRASIL, 1996).

Appenzeller *et al.* (2020) enfatizam que a LDB trata a EaD como modalidade de ensino com organização e condições específicas, ao mesmo tempo em que aponta para a possibilidade de utilização do ensino remoto emergencial como forma de ensino complementar ao ensino presencial em condições de emergência. Assim, entende-se que o Ensino Remoto Emergencial não se enquadra na definição da modalidade EaD do Art. 80 da LDB. Em vez disso, representa uma exceção e, provisoriamente, autorizada para este contexto de pandemia de emergência.

Ainda conforme Appenzeller *et al.* (2020), no início da pandemia, vários órgãos responsáveis por políticas educacionais começaram a estabelecer diretrizes de ensino remoto emergencial para reduzir as perdas causadas pela interrupção das aulas. Nesse contexto, embora o ERE tenha sido criado, para se referir a algo a ser utilizado durante a pandemia, havia a necessidade de definir esse formato de ensino e discutir as diferenças entre esse formato de ensino e a EaD.

Além da democratização, a Educação a Distância apresenta notáveis vantagens sob o ponto de vista da eficiência e da qualidade, mesmo quando há um grande volume de alunos ou se observa, em prazos curtos, o crescimento vertiginoso da demanda por matrículas (NUNES, 2009, p. 2). Por exigir maior autonomia do estudante, a EaD é voltada em geral ao público adulto, maduro, em tese capaz de caminhar sozinho. Sendo uma modalidade voltada a um público relativamente autônomo, desafios diferentes surgem a quem se dispõe a trabalhar visando atender a essa demanda.

Desse modo, várias estratégias devem ser combinadas a fim de atender aos mais diferentes tipos de estilos de aprendizagem. Mas um fator importantíssimo para a efetividade de um curso a distância é a quebra da noção de presença, a sensação de pertencimento que deve ser proporcionada ao aluno e que o ajudará a percorrer o caminho da aprendizagem sem a percepção do distanciamento, ou seja, sentindo-se envolvido com o conteúdo em estudo.

[...] distância é um fenômeno pedagógico, e não simplesmente uma questão de distância geográfica. Nesse processo, o aspecto mais importante é o efeito que a separação geográfica tem no ensino e na aprendizagem, especialmente na interação entre alunos e professores, sobre a concepção de cursos e sobre a organização dos recursos humanos e tecnológicos (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 295).

A afirmação de que a distância é um fenômeno pedagógico, e não apenas uma questão de distância geográfica, é bastante relevante no contexto da EaD. Isso porque, embora a separação geográfica seja uma das principais características desse tipo de ensino, é preciso considerar que ela tem um impacto significativo na forma como os alunos aprendem e os professores ensinam.

Em um curso presencial, por exemplo, a interação entre alunos e professores acontece de forma natural e constante, por meio de conversas, discussões em sala de aula, trabalhos em grupo e outras atividades que ocorrem no mesmo espaço físico. Já na EaD, essa interação pode ser mais difícil de ser estabelecida, o que pode ter um impacto negativo na aprendizagem dos alunos.

Além disso, a distância também influencia na concepção dos cursos e na organização dos recursos humanos e tecnológicos necessários para o seu funcionamento. É preciso pensar em estratégias pedagógicas específicas para a EaD, que levem em conta as particularidades desse tipo de ensino e as limitações impostas pela separação geográfica. Também é necessário contar com uma equipe de profissionais qualificados para atuar nesse ambiente, incluindo tutores, designers instrucionais e programadores, entre outros.

Portanto, a distância é um fenômeno pedagógico que precisa ser considerado em todos os aspectos do processo de ensino e aprendizagem na EaD. É importante pensar em estratégias que garantam as restrições impostas pela separação geográfica e garantam uma interação efetiva entre alunos e professores, bem como na organização de recursos humanos e tecnológicos adequados para o funcionamento dos cursos.

As características básicas da Educação a Distância são: aprendizagem a distância, flexibilidade espacial e temporal, colaborações, maior autonomia do aluno, integração de e linguagens, além de vários outros fatores que influenciam as interações virtuais. O sucesso do aluno depende da motivação, autonomia, além das condições de estudo. Os professores podem desempenhar um papel importante na motivação dos alunos, incentivando a troca de experiências de aprendizagem significativas, buscando ambientes virtuais de aprendizagem, etc. Uma das estratégias fundamentais consiste em que os alunos superem o desafio de estudar sozinhos, com autonomia no seu ato de aprender e, para isso, devem desenvolver a

capacidade de aprender de forma independente (GOEDERT; ARNDT, 2009, p. 109).

Quando se aborda a Educação a Distância, uma das coisas que vem à mente das pessoas é a distância geográfico-espacial entre professor e aluno. Porém, há que se levar em conta, também, a existência de outras distâncias. Segundo Moore (2002), há três distâncias que devem ser consideradas quando se fala em ensino-aprendizagem na EaD. As distâncias aluno-professor, aluno-aluno e aluno-conteúdo.

A distância aluno-professor refere-se à diferença existente entre o aluno e o professor em termos de objetivos, expectativas, interesses, estilos de comunicação, entre outros fatores. Essa distância pode ser reduzida por meio de uma comunicação efetiva, *feedback* frequente, disponibilidade do professor para esclarecer dúvidas e fornecer orientação, além de uma atitude de apoio e incentivo por parte do professor.

A distância aluno-aluno refere-se à diferença existente entre os alunos em termos de objetivos, expectativas, interesses, estilos de comunicação, entre outros fatores. Essa distância pode ser reduzida por meio da criação de atividades colaborativas, como fóruns de discussão, trabalhos em grupo e projetos, que estimulam a interação e a troca de conhecimentos entre os alunos.

A distância aluno-conteúdo corresponde à diferença entre o aluno e o conteúdo de aprendizagem, ou seja, à dificuldade que o aluno tem de se conectar com o conteúdo, compreender e aplicar os conceitos aprendidos. Essa distância pode ser reduzida por meio de uma estruturação adequada do conteúdo de aprendizagem, com objetivos claros, organização lógica, exemplos relevantes, entre outros fatores, que possibilitem uma aprendizagem significativa.

De acordo com a Teoria da Distância Transacional, a redução das três distâncias mencionadas é fundamental para a promoção de uma aprendizagem efetiva na educação a distância. Assim, é necessário que os professores e instituições de ensino desenvolvam estratégias pedagógicas que considerem as particularidades da EaD e busquem reduzir as distâncias existentes entre os alunos, os professores e o conteúdo de aprendizagem.

Pensar a distância em EaD apenas considerando a distância entre professor e aluno é simplificar essa relação, simplificação esta que favorece apenas o ensino presencial em uma análise descuidada. O elemento fundamental para favorecer o rompimento da distância e possibilitar a imersão do aluno em um curso EaD é a

interatividade, que, segundo Tori (2010, p. 9), é a “percepção da capacidade, ou potencial, de interação propiciada por determinado sistema ou atividade”.

No tocante ao sistema, deve-se considerar o ambiente em que ocorrem as interações em EaD, no caso, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Já quanto à atividade, na abordagem de tutoria ativa e também atividades que estimulam a interação como fóruns, *chats*, *wikis*, web conferências, etc. Todas essas possibilidades e tecnologias interativas além de favorecerem a diminuição da noção de distância, aumentando a sensação de presença por parte do aluno de cursos de EaD, favorece, indiretamente, a evolução da própria modalidade de educação a distância, o que fará com que no futuro não se discuta mais as diferenças, qualidades ou defeitos entre as duas modalidades.

Tal dissociação já não tem mais sentido, um processo que segundo Nunes (2009) já está em curso:

Nas próximas décadas certamente assistiremos a um fenômeno que já está em curso há pelo menos 20 anos: a integração entre educação presencial e educação a distância. A convergência entre esses dois modelos de ensino já existe, na prática, em vários lugares, mas é provável que passe a se constituir norma e prática corriqueira de todos os sistemas (NUNES, 2009, p.2).

Já existem modelos de ensino que já não mais separam as duas modalidades, como acontece na perspectiva híbrida, oferecendo educação presencial e a distância sem fazer necessariamente a distinção entre as duas modalidades.

### **3.1 EaD e ERE: concepções e regulamentação**

Com a suspensão dos cursos presenciais e na modalidade de Educação a Distância (EaD), em todos os níveis de ensino, vários debates foram lançados, buscando meios para se adaptar à nova realidade educacional que estava surgindo: o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Muitos municípios decidiram antecipar os feriados e férias escolares enquanto decidiam como continuar.

A LDB, aponta Litto (2009), expõe a possibilidade de fazer a utilização da EaD em todos os níveis, modalidades de ensino e educação continuada, contemplando a EaD em vários artigos, tal como especificado no artigo 80, onde se lê:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996).

Como pode ser observado, a EaD refere-se, de um modo geral, a uma modalidade de ensino em que, segundo Litto (2009), educandos e educadores estão separados fisicamente e, para que o ensino aconteça, faz-se necessário o uso de tecnologias como meio de comunicação e informação entre eles. Trata-se de uma modalidade educacional devidamente regulada por legislação específica, tal como já citado acima, Artigo nº 80 da LDB/1996, sendo permitida a sua implantação na educação básica e superior.

Além desta, Ludovico, Nunes e Barcellos (2021) também apontam outras legislações para a utilização da EaD, como o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, o Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006 e o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Somado a estes, ainda há que citar os Referenciais da Qualidade propostos em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC).

Nesse contexto, Alves, Bornat e Martins (2020) sinalizam quanto à importância do processo de apropriação de tecnologias no contexto educacional a distância que passa por etapas até chegar a um ponto em que ocorre a normalização e a tecnologia se torna invisível e comum em nosso cotidiano. Segundo os autores, a tecnologia está totalmente integrada à prática docente. Assim, a tecnologia deixa de ser o centro das atenções ou elemento de destaque no planejamento educacional, mas simplesmente um recurso para atividades escolares como o lápis, a caneta e outras tecnologias já integradas ao cotidiano educacional nas aulas EaD.

O Decreto nº 5.622/2005 apresenta a EaD como modalidade educacional que envolve metodologia de ensino, gestão e avaliação da aprendizagem, tal como observado na redação do Artigo 1º:

Caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Já o Decreto nº 5.800/2006, a redação do Artigo 1º versa a respeito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no contexto da EaD:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006).

No ano de 2007, foram atualizados pelo MEC, os Referenciais de Qualidade inicialmente propostos em 2003, considerando as especificidades da EaD de modo a regulamentar os padrões de qualidade para essa modalidade de ensino (MEC, 2007).

Por meio do Decreto nº 9.057/2017, a EaD é regulamentada como opção para a Educação Básica e Educação Superior, permitindo a oferta de cursos na modalidade a distância por parte das instituições de ensino.

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Ao contrário das experiências educacionais que são planejadas desde o início e projetadas para serem *online* como ocorre com a EaD, o Ensino Remoto Emergencial é uma mudança temporária para soluções de ensino totalmente remotas devido a circunstâncias de crise, explica Santos (2006). Muitos países estão respondendo à crise usando diferentes modelos educacionais, como aprendizagem



móvel, aprendizagem combinada, rádio ou outras soluções viáveis de acordo com o contexto específico.

O ensino presencial e o ensino remoto se assemelham pelo caráter síncrono de suas ações, ou seja, o(a) professor(a) dentro de uma perspectiva “presencial” momentânea se encontra disponível. Presencialmente, esse contato pode até ser físico, enquanto, no ensino remoto, esse contato em sincronia se dá por mediação tecnológica amparada pela internet. Entretanto, o ERE exigiu que professores e alunos fossem para um outro contexto, “para a realidade *on-line*, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 7).

Como exposto, o objetivo do Ensino Remoto Emergencial não é recriar um ecossistema educacional, já que os modos de aprendizagem presencial ou híbrido provavelmente serão retomados assim que a crise ou emergência passar. A migração para o ERE, como apontam Santos, Silva e Belmonte (2021), ocorreu da noite para o dia, sem tempo para planejar ou formar professores, que, por sua vez, tiveram que improvisar e aprender a utilizar os recursos tecnológicos e as metodologias da EaD por meio da experimentação. O Ensino Remoto Emergencial, embora mediado por tecnologias, como ocorre na Educação a Distância, segue os princípios do ensino presencial com planejamento, organização e carga horária característicos dessa modalidade de ensino.

Para Appenzeller *et al.* (2020):

Ensino remoto emergencial é caracterizado pela mudança temporária do ensino presencial para o ensino remoto. O ensino passa, em um momento de crise, como no caso da pandemia da Sars-CoV-2, para totalmente remoto, e todas as orientações e todo o conteúdo educacional são ministrados em plataformas a distância. O objetivo educacional não é criar um curso a distância robusto, mas fornecer acesso temporário à instrução e apoio instrucional de uma maneira que seja rápida de configurar e que esteja disponível de forma confiável durante o período (APPENZELLER *et al.*, 2020, pp. 4-5).

Como consequência da Covid-19, a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 pelo Ministério da Educação foi publicada em 18 de março de 2020, estabelecendo que as aulas presenciais fossem substituídas por aulas remotas, utilizando meios digitais pelo tempo que permanecer a situação pandêmica, conforme Ludovico, Nunes e Barcellos (2021).

Segundo a Portaria nº 343/2020:

O Ministro de Estado da Educação, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição, e considerando o art.

9º, incisos II e VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, resolve:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020d).

A referida Portaria deu autorização, em caráter de emergência e excepcional, para que fosse feita a substituição das aulas presenciais por aulas a distância, dando andamento com o uso de meios e TDIC. Outras Portarias instituídas pelo MEC que regulamentam o ensino remoto no Brasil decorrente da pandemia da Covid-19 são:

- A Portaria MEC nº 345, de 19 de março de 2020, foi criada para alterar a Portaria nº 343/20 (BRASIL, 2020e);
- O Parecer CNE/CP nº 5/2020, que reorganiza o Calendário Escolar e a possibilidade das atividades não presenciais serem contabilizadas com a finalidade de cumprimento da carga horária mínima anual (BRASIL, 2020a);
- Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, que regulamenta a substituição de aulas presenciais por aulas através do uso de tecnologias da informação e comunicação (BRASIL, 2020f);
- Portaria nº 572, de 1º de julho de 2020, que estabelece o Protocolo de Biossegurança para Retorno das Atividades nas Instituições Federais de Ensino (BRASIL, 2020g);
- Portaria nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020, que estabelece a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante o momento pandêmico (BRASIL, 2020i);
- Portaria nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, criada para regulamentar o retorno às aulas presenciais e o uso, em caráter excepcional, de tecnologias da informação e comunicação para integralizar a carga horária das atividades pedagógicas (BRASIL, 2020h);
- Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, que estabelece as normas educacionais excepcionais que devem ser usadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais enquanto durar a pandemia (BRASIL, 2020j).

Essas portarias e resoluções foram importantes para orientar e regulamentar as atividades de ensino durante a pandemia de Covid-19, estabelecendo diretrizes para o uso de tecnologias da informação e comunicação e para a realização de atividades não presenciais. Além disso, foram definidos protocolos de biossegurança para a retomada das atividades presenciais e medidas de incentivo para garantir o cumprimento da carga horária mínima anual.

Ludovico, Nunes e Barcellos (2021) salientam que o importante é tentar, ao máximo possível, garantir o atendimento aos alunos. A partir disso, observa-se que o Ensino Remoto se tornou uma estratégia possível e viável para o período pandêmico. O ERE foi utilizado, gradativamente, em momentos e com estratégias e recursos diferentes pelas redes de ensino, à medida que o número de casos e de mortes pela Covid-19 aumentaram e, conseqüentemente, adiaram qualquer possibilidade de retorno às atividades presenciais.

## 4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Em uma perspectiva histórica, percebe-se que a avaliação da aprendizagem é um objeto de estudo muito frequente, tanto que pesquisadores têm se preocupado em investigar como ocorre esse processo avaliativo. Nesse sentido, em um estudo mais aprofundado sobre avaliação educacional, Nevo (1983) aponta que boa parte da literatura que se dedica à relação entre aprendizagem e avaliação educacional, até meados dos anos 1960, abordava, principalmente, acerca da avaliação da aprendizagem. Já no Brasil, constata-se que foi a partir de 1970 que os estudos passaram a focar outros elementos avaliativos, como por exemplo, os currículos. (NEVO, 1983, p. 122).

De acordo com Luckesi (1992), existe uma diferença entre os processos avaliativos básicos que ocorrem no âmbito educacional que são a verificação e a avaliação da aprendizagem. A primeira é baseada apenas em notas e conceitos atribuídos aos alunos e não leva em conta o desenvolvimento do aluno, ou seja, nada mais é do que a metodologia tradicional de ensino. Já a avaliação da aprendizagem é direcionada para a análise do desempenho dos alunos, buscando uma intervenção que possibilite melhorar os resultados apresentados pelos estudantes.

De acordo com Neto e Aquino (2009):

[...] a avaliação da aprendizagem pode ser definida como um meio de que o professor dispõe de obter informações a respeito dos avanços e das dificuldades dos alunos, constituindo-se como um procedimento permanente, capaz de dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem [...] Além de diagnosticar, a avaliação tem a função de propiciar a autocompreensão do nível e das condições em que se encontram tanto o educando quanto o educador. [...] sendo a avaliação um meio imprescindível para a aprendizagem, o processo educativo deve apontar para a construção de uma prática avaliativa qualitativamente mais significativa, comprometida com a aprendizagem e, conseqüentemente, com o crescimento pessoal e intelectual do educando (NETO; AQUINO, 2009, pp. 227-228).

Compreender as dimensões da avaliação e integrá-la como meio e não fim do processo de ensino-aprendizagem é um grande desafio para qualquer educador. Na opinião de Luckesi (2002):

O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso. Infelizmente, por nossas experiências histórico-sociais e pessoais, temos dificuldades em assim compreendê-la e praticá-la.

Mas... fica o convite a todos nós. É uma meta a ser trabalhada, que, com o tempo, se transformará em realidade, por meio da nossa ação. Somos responsáveis por esse processo (LUCKESI, 2002, p. 180).

Seja na reflexão para a elaboração do planejamento, no processo de seleção de conteúdo ou na aplicação de instrumentos que mensuram o andamento do processo de ensino, estará sempre presente a ideia ou intenção de avaliar e de como avaliar. Nessa direção, Gil (2020) apresenta a seguinte reflexão:

[...] ampliar a objetividade e a qualidade da avaliação dos alunos. O escopo era a melhoria da aprendizagem e a maior eficiência do ensino... O resultado, no entanto, foi o aguçamento da seletividade e exclusão escolar, em processos de desqualificação dos sujeitos e com consequências objetivas na trajetória dos alunos (GIL, 2020, p. 932).

O quesito “Avaliação” no campo educacional, seja num nível mais elementar de ensino ou num nível de ensino superior, sempre vai demandar dos entes envolvidos, professor e alunos, um movimento de reflexão, discussão, análise do que esse processo (avaliativo da aprendizagem) representa ou significa, desde qual o peso e importância real que tem, sua importância, seu real valor e sentido na aprendizagem desse aluno, até a própria relação entre os envolvidos.

Chaves (2003) faz a seguinte constatação:

Apesar de alunos e professores universitários em geral estarem submetidos às mudanças no campo educacional, a avaliações interna e externa, poucos se dispõem a parar para discutir, refletir e analisar as implicações, por exemplo, da avaliação na constituição das relações professor/aluno na universidade, preparando-se para enfrentar os problemas que ela envolve e promove. O que se percebe ao aprofundar os estudos sobre a questão é que o ensino superior não está isento dos problemas mais gerais constatados nesse campo e que, tanto na teoria quanto na prática, a avaliação nesse nível de ensino se reveste de rituais e atitudes discriminatórias (CHAVES, 2003, p. 3).

No que se refere à avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, Chaves (2003) analisa, de forma mais abrangente, o conceito e a prática de avaliação de aprendizagem por meio de duas perspectivas: de um lado, o professor que leciona em cursos de nível superior e, de outro lado, os próprios alunos (universitários). Assim, o autor revela que a visão do professor sobre avaliação ainda permanece nos mesmos moldes de tempos mais passados, sendo usada a avaliação tradicional como um importante instrumento para que seja possível medir o nível de conhecimento e aprendizagem dos alunos.

Ainda segundo Chaves (2003):

É necessário buscar uma renovação do campo da avaliação que supere o velho conceito e as práticas arraigadas de avaliação como

constatação/verificação de um certo nível de aprendizagem do aluno. É preciso conhecer as características dos processos, ultrapassando o estudo de tudo quanto se manifesta para se prolongar até a identificação das causas e consequências e não apenas dos resultados em si, tornando possível tomar medidas que possam contribuir para o aperfeiçoamento do ensino e conseqüentemente para a efetivação da aprendizagem (CHAVES, 2003).

No processo avaliativo da aprendizagem do aluno, é preciso tentar enxergar e valorizar todo o caminho percorrido e respondido pelo aluno, todo o universo que contempla esse processo de aprendizagem e não se deixar engessar por um modelo arcaico de avaliação em que se foca, única e exclusivamente, o resultado concreto de resposta apresentada pelo aluno.

Os professores, as administrações, os pais e os próprios alunos se referem à avaliação como um instrumento ou processo para avaliar o grau de alcance, de cada menino e menina, em relação a determinados objetivos previstos nos diversos níveis escolares. Basicamente, a avaliação é considerada como um instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos (ZABALA, 1998, p. 195).

O próprio processo de “AVALIAÇÃO” da aprendizagem já é algo complexo de se implementar no contexto da educação, no âmbito “ensino-aprendizagem”, que formas inovadoras de avaliação podem não ser bem compreendidas pelos alunos, quanto não bem implementadas/utilizadas pelos professores. Aquilo que é novo, diferente de um modelo já padronizado e copiado, pode gerar estranhamento de ambas as partes envolvidas, nesse caso professor e aluno, não sendo bem apresentado por quem ensina, não sendo bem compreendido por quem ocupa o lugar de quem aprende. Tudo o que é inovador gera um certo estranhamento das partes e vai requerer uma adaptação ao novo, para que esse não seja rejeitado antes de ser conhecido. Nesse aspecto, Cunha (1998) aponta:

A questão da avaliação é a mais complexa e pode estar a revelar uma certa incompreensão dos objetivos da proposta (inovadora) por parte dos alunos e/ou uma certa indefinição quanto à forma e ao modo de avaliar numa proposta diferente por parte do professor. Ambos os sentimentos são próprios à construção do novo (CUNHA, 1998, p. 32).

Assim, expandir o olhar sobre o aluno e sua compreensão sobre o que foi ensinado pelo professor, valorizando e compreendendo tudo o que significa essa incorporação do conhecimento por parte do aluno e não querer medir essa apropriação em modelos de avaliação engessados, fechados, restritos.

Além disso, os alunos também têm uma visão que considera a avaliação um instrumento primordial a ser utilizado em sala de aula, a aplicação de provas é um

meio muito utilizado para medir se o aluno se apropriou do conhecimento do conteúdo passado em sala de aula. Isso se deve pelo resultado obtido, sem levar em consideração o processo de aprendizagem. Dessa forma, é possível perceber que a utilização de outros instrumentos de avaliação que não sejam as provas tradicionais escritas são um grande desafio para o professor do Ensino Superior, “a prova escrita presencial é a avaliação mais comum durante e no final dos cursos, sendo utilizada por 81,8%” (ABRAEAD, 2008, p. 68). Sobretudo considerando que tanto professor quanto o aluno ainda têm uma visão mais limitada sobre outros processos avaliativos e sua realização fora dos espaços presenciais de ensino.

#### **4.1 Conceitos e concepções acerca da avaliação da aprendizagem**

Em termos de avaliação do ensino e aprendizagem, Hoffmann (2014) aponta que conceituar a avaliação é algo difícil, uma vez que lidamos com várias interpretações e diversas maneiras de aplicação. Sobre o processo avaliativo, a autora ainda aponta:

Quero dizer que o processo avaliativo não é padronizável ou objetivo, a consciência da subjetividade que lhe é inerente suscita a necessidade de transformá-lo numa ação investigativa sistemática e contínua da aprendizagem. [...] Descentrar é, assim, perceber o ponto de vista do outro, o que leva a relativizar os próprios critérios de julgamento (HOFFMANN, 2014, p. 17).

Quanto ao processo avaliativo, a LDB, no capítulo II, artigo 24, inciso V, determina que:

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 eventuais como provas finais (BRASIL, 1996).

De acordo com este recorte da LDB, o processo avaliativo precisa levar em consideração a trajetória do aluno e sua evolução e construções durante os processos de ensino e aprendizagem. Além de não condicionar os resultados avaliativos apenas ao momento de verificação de aprendizagem que ocorrem em momentos pontuais e que não refletem o desempenho do discente ao longo de todo período letivo.

Já Hoffmann (2014) afirma que há uma dicotomia entre o processo educativo e a avaliação que os professores percebem como momentos distintos e desvinculados. Ainda, segundo a autora, quando a avaliação possui caráter

reflexivo, deve-se considerar este como essencial à educação, já que influenciará os processos decisórios nas ações educativas.

Para Luckesi (1999), o conceito de avaliação é:

Uma apreciação qualitativa relevante do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho. Os dados relevantes se referem a várias manifestações das situações didáticas nas quais o professor e os alunos estão empenhados em atingir o objetivo do ensino. A apreciação qualitativa desses dados se dá através da análise de provas, exercícios, realizações de tarefas etc.; permite uma tomada de decisão para o que deve ser feito em seguida (LUCKESI, 1999, p. 58).

Luckesi (2000) pontua que a avaliação “implica a disposição de acolher” e, portanto, tal disposição advém do avaliador e não do avaliado. Desta maneira, vale salientar a importância de analisar como se dá a escolha por determinadas ferramentas avaliativas em detrimento de outras, priorizando, assim, uma atuação docente abrangente, necessária para a construção eficaz do conhecimento.

Para Libâneo (1994), a avaliação é:

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos, são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progresso, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

De acordo com o autor, a avaliação é fruto do trabalho coletivo entre alunos e professor e seus resultados determinarão os próximos passos a serem dados, ou seja, se seguirão o mesmo caminho ou se será necessária a mudança de rumo. O autor ainda afirma que:

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas fornece dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre sua função pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Haidt (1995, p. 287) aponta a seguinte definição da avaliação da aprendizagem:

Sua conotação se amplia e se desloca, no sentido de verificar em que medida os alunos estão alcançando os objetivos propostos para o processo de ensino aprendizagem. [...] Se o ato de ensinar e aprender consiste em tentar realizar esses objetivos, o ato de avaliar consiste em verificar se eles estão realmente sendo atingidos e em que grau se dá essa consecução, para ajudar o aluno a avançar na aprendizagem e na construção do saber (HAIDT, 1995, p. 287).



Assim como, para os autores anteriores, a autora trata da avaliação da aprendizagem como um processo bem mais amplo e complexo que o ato de classificar ou atribuir nota. Nessa perspectiva, a avaliação ganha um caráter norteador e diretivo. A autora também aponta que enquanto avalia o aluno o professor também avalia sua prática. Através dos avanços e dificuldades dos alunos, o professor tem indícios de como deve orientar sua prática pedagógica.

Assim como na educação presencial formal, na educação a distância a avaliação da aprendizagem exerce diferentes funções e desempenha diferentes papéis e, dentre estes, a autoavaliação assume grande relevância visto que possibilita ao aluno comprovar de imediato e frequentemente se sua aprendizagem está sendo consistente (ANDRADE, 1998, p. 38).

Compreender a avaliação da aprendizagem como meio para alcançar os objetivos de aprendizagens é uma maneira de autoavaliar a própria prática e pode ser um grande avanço na perspectiva docente. Além disso, a avaliação precisa ser uma aliada no processo de inclusão e participação discente. Ela precisa ser mais um elemento de colaboração entre alunos e docentes.

[...] Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação da professora (FREIRE, 2001, p.11).

Para tanto, o processo avaliativo precisa ser claro, transparente e justo. O aluno precisa compreender antecipadamente o que é esperado dele e como será avaliado. A avaliação precisa “emancipar” e não punir ou diminuir a ideia que o aluno tem da própria capacidade.

## **4.2 Avaliação da aprendizagem em meios digitais: novos cenários para práticas avaliativas**

Considerando a vasta utilização das tecnologias nos mais diversos setores da sociedade, dentre estes no setor educacional, percebe-se que as formas avaliativas também precisaram ser adaptadas e mudadas para acompanhar esse movimento de mudança. Dessa maneira é preciso considerar que:

[...] os avanços das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na atualidade trazem novas possibilidades e desafios à educação, exigindo uma metodologia diferenciada que contemple a interatividade, a multidirecionalidade e conseqüentemente os processos de avaliação [...] (COSTA, 2013, p. 76).

A partir do momento que o aluno tem a flexibilidade para escolher onde e quando estudar, de forma mais autônoma, não faz sentido que o processo avaliativo se limite ao espaço e tempo escolar considerados na educação presencial. Para Amante, Oliveira e Araújo (2017):

Importa assim pensar a avaliação pedagógica nestes novos cenários, porque avaliar é fundamental por proporcionar dados sobre o desempenho dos estudantes com vista ao reconhecimento de aprendizagens ou validação de competências, mas também pelas informações que proporciona a todos os atores envolvidos neste processo, designadamente professores e alunos (AMANTE, OLIVEIRA; ARAÚJO, 2017).

No modelo de Ensino Remoto, avaliar a aprendizagem do aluno ainda se mostra um grande desafio para o educador. Debruçar-se sobre esse modo de ensino e suas formas de avaliação é entender que muito ainda precisa ser repensado que diz respeito à avaliação e sua função, que está para além de uma objetiva certificação do aluno. Muito já se avançou e se firmou no processo “ensino-aprendizagem-avaliação” dentro do formato *online*, mas há muito ainda o que fazer para buscar se dissociar dos velhos e presenciais modelos e moldes de ensino. Neste sentido, Araújo e Abranches (2021) afirmam que:

Dentre os desafios, a avaliação da aprendizagem *on-line*, elemento central e indissociável da prática docente, precisa ser ressignificada, uma vez que o conceito de avaliação, apesar de ter evoluído ao longo das últimas décadas, indo além da função de certificação, classificação e reprodução do saber, para um olhar mais formativo da aprendizagem, ainda é permeado por resquícios instrucionais no online (ARAÚJO; ABRANCHES, 2021, p. 42).

Romper com o modelo de avaliação que replica e transpõe as práticas avaliativas do ensino presencial é um dos desafios a ser superado pelos docentes. Além de mobilizar um conjunto diversificado de instrumentos para realizar a avaliação (PIMENTEL; CARVALHO, 2020).

Nessa perspectiva, Alonso (2010) faz a seguinte reflexão:

Não basta ter professores e alunos no exercício da mediação. Se a tentativa desse exercício se der numa relação de 100 alunos para 1 professor, por exemplo, por mais eficientes que as TIC dispostas no sistema possam ser - e não o são -, será impossível sustentar processos de formação responsáveis, considerando somente as demandas dos alunos. Mesmo com a miríade de oferta dos denominados ambientes virtuais de aprendizagem, que facilitariam a organização das informações dispostas aos alunos, absolutamente estaria descartado o trabalho especializado e de recursos humanos formados especialmente para esse tipo de atendimento (ALONSO, 2010, p. 9).

O autor enfatiza a importância de ter uma proporção adequada de professores para alunos em um ambiente educacional que utiliza Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para apoiar o processo de aprendizagem. Ele

argumenta que mesmo que as TIC sejam eficientes, se houver muitos alunos para um único professor, será impossível fornecer um ensino de qualidade e atender às necessidades individuais dos alunos.

O autor também destaca que os ambientes virtuais de aprendizagem podem ser úteis para organizar informações para os alunos, mas não podem substituir o trabalho especializado e a interação humana de professores e recursos humanos treinados para fornecer suporte aos alunos. Em outras palavras, o autor enfatiza a importância da presença humana e do contato pessoal nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente em um ambiente digital que pode ser impessoal e isolado.

### 4.3 Avaliação no contexto da Educação a Distância

Na Educação a Distância, a avaliação não ocorre totalmente a distância. De acordo com a legislação vigente, há a necessidade de momentos presenciais “para fins de promoção de estudos e obtenção de diplomas ou certificados”. Conforme o Decreto nº 5.622, que regulamenta o art. 80 da LDB, a EaD se organiza:

Art. 1º.

[...] § 1o [...] segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para: I - avaliações de estudantes;

[...] Art. 4º A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

I - cumprimento das atividades programadas; e II - realização de exames presenciais.

§ 1º Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância.

Art. 13. Para os fins de que trata este Decreto, os projetos pedagógicos de cursos e programas na modalidade a distância deverão:

[...] III - explicitar a concepção pedagógica dos cursos e programas a distância, com apresentação de: [...] c) o sistema de avaliação do estudante, prevendo avaliações presenciais e avaliações a distância (BRASIL, 1996).

Considerando o exposto, a avaliação pode ocorrer, de três maneiras distintas: **presencial**, para apresentação de trabalho ou para realização de provas, na maioria das vezes ainda em formato físico (papel), com hora e local previamente informados, em geral ocorre no polo de apoio presencial e com acompanhamento de um professor ou tutor responsável pela aplicação do instrumento; **a distância**, com

aplicação *online* com aplicação de provas/exames/exercícios por meios digitais, através de formulários ou questionários eletrônicos, com datas-limite para realização e entrega das atividades. A avaliação, também, pode ser realizada durante o curso, de forma processual, geralmente através de plataforma virtual, de modo contínuo, por meio das atividades, envio de arquivos, participação em fóruns, *chats*, exposições orais em momentos síncronos, etc.

A aprendizagem digital coloca os alunos no centro do ensino. Este formato pedagógico possibilita fornecer aos alunos as ferramentas necessárias para se autoavaliarem e, assim, dá-lhes mais autonomia no desenvolvimento das suas competências. Nesse aspecto, para professores e formadores, as ferramentas digitais permitem monitorizar em tempo real o progresso dos estudantes.

Amante, Oliveira e Araújo (2017) defendem a utilização das tecnologias digitais para uma aprendizagem centrada no discente e uma variedade de ferramentas que proporcionam interação e colaboração.

As tecnologias digitais e o seu crescente uso vieram acelerar a transição para outras formas de avaliação, permitindo trabalhar com uma diversidade de ferramentas e atividades que centram a aprendizagem no estudante e proporcionam múltiplas formas de interação, designadamente a colaborativa (AMANTE; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2017, p. 137).

Outra vantagem significativa da tecnologia digital é a possibilidade de personalizar a formação de acordo com os objetivos de formação definidos, mas também de acordo com os diferentes níveis e necessidades dos alunos (PEREIRA *et al.*, 2015). Tanto Pereira (2015) quanto Amante, Oliveira e Araújo (2017) veem a utilização de tecnologias digitais como aspecto positivo nos processos de ensino e aprendizagem.

Para Amante (2011), os ambientes virtuais de aprendizagem, no Ensino Superior, requerem um repensar nas formas de avaliação com a inserção dos recursos digitais. Dessa forma, um rearranjo acerca da qualidade da avaliação no âmbito educacional de Ensino Superior, bem como uma construção de novos contextos de aprendizagem e avaliação são muito relevantes na atualidade. Assim, torna-se importante a concepção da chamada "avaliação alternativa", ou seja, é um instrumento avaliativo que foca no processo, na aproximação dos contextos reais e profissionais e sucede ao aluno uma reflexão autônoma sobre o que aprendeu. Além disso, cabe destacar que a clareza da avaliação quanto a finalidade é considerada

uma etapa que contempla o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, há uma enorme dificuldade em superar a “cultura da prova” já que:

Alguns professores acreditam que a elaboração-aplicação de provas é um ato técnico do trabalho docente, um instrumento neutro para medir e controlar o aprendizado, imprescindível para definir o fluxo de quem pode prosseguir e quem deve repetir ou ser eliminado do sistema – porque, afinal, é assim que o sistema educacional funciona (PIMENTEL; CARVALHO, 2021, *online*).

Ainda segundo Pimentel e Carvalho (2021),

[...] a coisa mais importante para o aluno se torna passar na prova ao final da disciplina/curso, e rapidamente ela se torna a única coisa que realmente importa e todo o processo educacional se transforma em uma preparação para a prova. Passar na prova para passar para o próximo nível, transforma o sistema educacional em uma corrida com obstáculos (PIMENTEL; CARVALHO, 2021, *online*).

O processo de avaliação, na EaD, perpetuou práticas tradicionais clássicas, permanecendo o teste presencial o principal elemento de avaliação da aprendizagem, e este colocado como algo legitimado na LDB, e com base no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que destaca em 4º artigo, parágrafo segundo, que os resultados dos exames devem prevalecer sobre os demais resultados obtidos em todas as formas de avaliação na linha da Educação a Distância ofertada *online*.

[...] a escola precisa ser mais tecnológica, estar aberta para o virtual, investir mais em atividades *on-line*, preparar os professores para o uso das tecnologias de informação e comunicação, incrementar os processos de gestão para aprender a lidar com o novo e inesperado, deixar de ser analógica para tornar-se digital, e assim por diante (BRASIL, 2005).

No contexto da EaD, são vários os instrumentos avaliativos que podem ser utilizados para avaliar os alunos: fóruns virtuais, *blogs* ou tarefas *online* individual ou em grupo, têm sido usados com resultados interessantes e revelando serem adequados para a avaliação de competência” (PEREIRA *et al.*, 2015, p. 16).

Assim, considerar instrumentos avaliativos, diferentes da aplicação das provas tradicionais, escritas e sempre acompanhadas da presença de um docente durante sua realização, é uma prática necessária, uma vez que com o avanço das TDIC, sobretudo o uso no âmbito educacional, torna-se viável a promoção de outras maneiras de avaliar a aprendizagem discente. É importante a utilização de instrumentos diversificados para além dos espaços presenciais de aulas.

#### **4.4 Avaliação no cenário do Ensino Remoto Emergencial**

O ano de 2020 ficou marcado em nossa história contemporânea pela pandemia causada pelo novo coronavírus, que se espalhou e matou milhares de pessoas ao redor do mundo. O cenário que emergiu diante da pandemia foi de incertezas, inseguranças e bruscas adaptações em todas as dimensões sociais, como saúde, política, economia e educação.

Nesse contexto, o ensino remoto surge como alternativa para minimizar os prejuízos com o ensino e a aprendizagem. [...] Diante disso, as escolas públicas e privadas precisaram adaptar-se às aulas remotas para que os estudantes de forma expressiva compreendessem o ensino remoto como promissor para concretizar a aprendizagem esperada no ensino regular (SOUZA, 2020, p. 10).

No Brasil, o anúncio da pandemia ocorreu em março de 2020 e foi acompanhado de medidas restritivas exigindo ajustes em todos os setores da sociedade, incluindo a educação que, dadas suas especificidades, foi um dos primeiros a ter suas atividades interrompidas, deixando milhões de estudantes sem aulas.

[...] quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de covid-19, enquanto que 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas online não possuem acesso à internet (CHAGAS, 2020).

A educação brasileira, em quaisquer das modalidades que se apresente, é desafiada, constantemente, pela grandeza territorial do país e pela desigualdade social, econômica e de acesso aos meios de comunicação, em especial, os digitais. Dessa forma, em decorrência da situação de isolamento social, consequência da pandemia, exigiu-se a adoção de um modelo de ensino mediado por tecnologias digitais, em substituição ao modelo presencial de ensino como medidas institucionais no atendimento discente na tentativa de minimizar os impactos que viriam, quando da retomada das aulas presenciais.

Os maiores desafios são: a grande desigualdade no acesso à internet pelos estudantes; as dificuldades dos professores em desenvolver atividades remotas; as desigualdades no índice socioeconômico das escolas que também se revelam na desigualdade da sua infraestrutura (BRASIL, 2020c).

Assim, a Covid-19 fez com que a sociedade precisasse se adaptar diante desse novo cenário e a educação passou por muitas transformações, principalmente tendo que adotar o modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE) em substituição ao ensino presencial. Nesse aspecto, o aprendizado mediado por tecnologias também tem sido um diferencial na educação contemporânea, pois conecta milhões de alunos e professores e é capaz de dar continuidade ao processo educacional de

ensino e aprendizagem, apesar das circunstâncias extraordinárias decorrentes da pandemia do Covid-19 que impossibilitou as aulas presenciais para estudantes do mundo inteiro. Mais de 1,5 bilhão de estudantes e jovens no mundo foram afetados pelo impacto do fechamento de escolas e universidades devido à pandemia da Covid-19 (UNESCO, 2023).

Deste modo, além da adequação no formato em como as aulas seriam ministradas, também foi necessário repensar e adaptar o processo avaliativo, “essas grandes transformações provocadas na educação pelo ensino remoto evidenciaram desigualdades que até então, pareciam camufladas pelo acesso ao ensino de forma presencial nas salas de aula (COSTA; NASCIMENTO, 2020, p. 2).

Alunos e professores precisaram se adaptar ao novo formato de avaliação para que fosse possível dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. Foi necessário “lançar mão” do aparato tecnológico, mais frequentemente utilizado na EaD, para dar conta das atividades educacionais que antes eram realizadas presencialmente. Todas essas mudanças geraram insegurança no cenário educacional.

Os danos ainda são difíceis de serem mensurados, porém, já é possível observar: O aumento das desigualdades no acesso à educação e à tecnologia, prejuízo no processo de aprendizado dos alunos, aumento de danos emocionais e impacto na saúde mental dos estudantes e professores, além do êxodo crescente do ensino tradicional (LEAL, 2020, p. 14).

Assim como ocorre na EaD, no modelo de ERE o aluno também precisa se colocar como protagonista no processo de aprendizagem. Nesse âmbito, Amante, Oliveira e Pereira (2017) abordam o conceito de “avaliação alternativa”, referindo-se à avaliação realizada em espaços educacionais não presenciais, “na educação *online* as estratégias de avaliação são mediadas pela tecnologia. Várias expressões são usadas para referir a avaliação neste cenário, digital e *online*, tais como: avaliação eletrônica, avaliação online e avaliação digital” (AMANTE; OLIVEIRA; PEREIRA, 2017, p. 138).

Pimentel e Carvalho (2020) afirmam que a “avaliação é um tema complexo, sua discussão na literatura acadêmica é plural, há pesquisas sob diferentes perspectivas: pedagógica, histórica, política, sociológica...”. Os autores defendem que a avaliação ocorra de forma contínua (avaliação formativa) e que utilize no processo avaliativo diversos instrumentos avaliativos (PIMENTEL; CARVALHO, 2020). A avaliação não deve ser utilizada apenas pelos professores,

[...] mas também pelos colegas da turma (avaliação colaborativa) e pelo próprio aluno (autoavaliação); avaliando não apenas o que foi apre(e)ndido em termos de conteúdos, mas também levando em conta outros aspectos importantes para a formação, como o saber-fazer, o pensamento crítico-criativo, a participação-colaboração, a comunicação etc. Tudo isso realizado com apoio das tecnologias digitais em rede, principalmente de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) (PIMENTEL; CARVALHO, 2020).

Cabe destacar que o aluno terá uma autonomia maior para a construção do conhecimento: “o aluno deve se desprender de comportamentos característicos do ensino tradicional e passar a ser ativo e produtor de seus próprios conhecimentos” (CARVALHO; LIMA, 2015, p. 195).

#### **4.6 Modalidades de Avaliação da Aprendizagem**

Tradicionalmente, na didática, a avaliação é entendida como o processo de correlacionar os resultados reais da formação dos alunos com as metas planejadas. As principais funções da avaliação são informação, controle e regulação. Infelizmente, na escola, a avaliação da aprendizagem é muitas vezes atribuída a uma função de “gestão punitiva”, o que leva a uma diminuição da motivação dos alunos para aprender, ao aparecimento de um medo ou hostilidade persistente em relação à escola e ao próprio processo educativo.

A avaliação pode ser definida como:

[...] uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão (LUCKESI, 2002, p. 33).

A utilização da avaliação sem critérios claros, bem como a falta de um sistema de avaliação coerente afeta negativamente todo o processo educacional. (VASCONCELLOS, 2000).

Em relação à modalidade, a avaliação pode ser classificada em três modalidades: diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação diagnóstica “pretende averiguar da posição do aluno face às novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar a dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes” (RIBEIRO, 1994, p. 79).

Enquanto a avaliação somativa é realizada com o objetivo de estabelecer a conformidade dos conhecimentos dos alunos com as normas e requisitos dos



padrões educacionais e afirma o fato da aprendizagem do aluno. Já a avaliação formativa visa a garantir que a própria pessoa possa avaliar suas realizações educacionais, identificar suas fraquezas e, mais importante, ser capaz de determinar o que e como ela precisa fazer para avançar e melhorar seus próprios resultados (ABRECHT, 1994).

As três funções da avaliação - diagnóstica, formativa e somativa - podem ser aplicadas em espaços *online*. No entanto, a avaliação formativa é especialmente importante em ambientes virtuais de aprendizagem, pois permite que o professor acompanhe o processo de aprendizagem dos alunos, de forma contínua, e faça intervenções adequadas para garantir que eles estejam aprendendo.

Além disso, a avaliação formativa em ambientes virtuais de aprendizagem pode ser realizada por meio de diferentes instrumentos, como exercícios interativos, questionários *online*, fóruns de discussão, entre outros, o que permite uma avaliação mais dinâmica e diversificada. Esses instrumentos também permitem uma avaliação mais personalizada, uma vez que os alunos podem receber feedbacks individualizados e orientações específicas para melhorar seu desempenho.

No entanto, é importante ressaltar que a avaliação somativa também tem um papel importante em espaços *online*, especialmente quando se trata de avaliar o desempenho dos alunos em atividades específicas e/ou ao final de um período de aprendizagem. Já a avaliação diagnóstica pode ser útil para identificar as habilidades e conhecimentos prévios dos alunos antes de iniciar uma nova unidade de estudo ou módulo.

A maneira de como realizar a avaliação também precisa ser objeto de reflexão docente. Os instrumentos precisam estar alinhados com as intenções do que se deseja com a avaliação.

Quando se fala em avaliação, são muitas as técnicas e muitos os métodos anunciados para resolver os problemas relacionados com ela. No entanto, não são tão variados, sobretudo porque a maioria está a serviço dos mesmos fins, são utilizados para os mesmos usos e desempenham as mesmas funções. Por isso há tão pouca diversidade na oferta, além de expressões novas: exame tradicional: entrevista, observação, correção de provas, provas objetivas, autoavaliação, coavaliação, relatórios, dossiês. O importante, em todos os casos, serão os usos feitos delas e as funções anunciadas e ocultas que desempenham (MENDEZ, 2002, p. 91).

A posição de Mendez (2002) destaca que existem muitas técnicas e métodos que são anunciados como soluções para os problemas relacionados à avaliação. No entanto, o autor argumenta que essas técnicas e métodos não são tão variados

quanto parecem, já que a maioria deles é utilizada para os mesmos fins e desempenha funções semelhantes. O autor aponta, ainda, que, apesar de existirem expressões novas na área, como a autoavaliação e coavaliação, há pouca diversidade na oferta. Ele explicita que o importante não é a técnica ou método utilizado, mas sim os usos que são feitos deles e as funções que são anunciadas e ocultas que desempenham. Ele sugere que a avaliação deve ser vista como uma prática complexa, que envolve múltiplas dimensões e que não pode ser reduzida a uma simples técnica ou método.

Nesse sentido, existem diversos instrumentos que podem auxiliar o professor a avaliar não somente o desempenho do aluno, classificando-o em “aprovado” ou “reprovado”. Mas que também demonstram o desenvolvimento desse aluno indo além da aferição de notas. Compreender as dimensões da avaliação e integrá-la como meio e não fim dos processos de ensino e aprendizagem é um grande desafio para qualquer educador. Desde a reflexão para a elaboração do planejamento, no processo de seleção de conteúdo ou na aplicação de instrumentos que mensuram o andamento do processo de ensino, estará sempre presente a ideia ou intenção de avaliar e de como avaliar.

## 5 FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Na contemporaneidade, a docência na Educação Superior está inserida em um cenário de uma sociedade globalizada e de constante mudanças, principalmente com relação ao mercado de trabalho, sendo caracterizada por uma crise tanto ética quanto profissional no contexto social brasileiro. Além disso, os “processos de globalização mostram que estamos perante um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo” (SANTOS, 2002, p. 26). Dessa forma, exigem-se do professor novas práticas com relação à sua atuação profissional.

Quanto ao professor que irá atuar na Educação Superior, faz-se necessário que ele veja a sua prática profissional como uma prática social, possibilitando que o professor desenvolva competências profissionais no âmbito acadêmico, científico e pedagógico. Assim, é importante que ocorram processos de formação inicial e continuada pautados em bases epistemológicas que servirão como apoio para a sua docência no Ensino Superior, permitindo que a sua prática educativa seja dialética e os processos tanto críticos quanto reflexivos estejam presentes em sala de aula, bem como permitindo relacionar com outros contextos.

A educação é uma prática social que busca realizar nos sujeitos humanos as características de humanização plena. Todavia, toda educação se dá em meio a relações sociais. [Ela é] uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal (LIBÂNEO, 2002, p. 64).

Quanto à atuação do docente no Ensino Superior não fica limitada somente a cursos de graduação, mas também abrange atividades de pós-graduação e pesquisa, havendo, assim, a possibilidade de diversificar as suas áreas de pesquisa. Além disso, na atualidade, ocorreram algumas mudanças quanto ao perfil do professor que irá atuar no Ensino Superior. Nesse sentido, observa-se que o docente deixou de fazer ser a parte central do ensino, pois hoje, de forma conjunta com o aluno ambos são participantes dos processos de ensino e aprendizagem:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1989, p. 91).

Nesse aspecto, é possível perceber que a prática educativa do professor muito tem sido modificada, uma vez que ele deixou de ser somente um especialista de alguma área de conhecimento para preparar o aluno para o mercado de trabalho para ensinar, motivar e incentivar o aluno durante o processo de ensino e aprendizagem.

Em sala de aula, a figura do professor não pode ficar limitada à transmissão de informações, uma vez que hoje, principalmente com o avanço das tecnologias digitais, o aluno, por iniciativa própria, passou a buscar outros meios para pesquisar e buscar informações para a construção de conhecimentos na era da cultura digital. Nesse sentido, são evidenciados processos de aprendizagem coletiva, com trocas colaborativas de saberes, propiciando que tanto o professor quanto o aluno possam aprender juntos, bem como com outros profissionais de outras áreas, ambientes não acadêmicos, ou seja, todos os participantes da sociedade.

Assim, observa-se a busca pelo desenvolvimento de competências próprias para que o professor que se dedica ao trabalho com acadêmicos do Ensino Superior. A formação permanente no profissional que atua em contextos universitários constitui um aspecto de valor incontornável, pois embora o profissional necessite de uma boa formação científico técnico-pedagógica, também é importante observar a necessidade de uma formação sistemática e progressiva que permita o crescimento e desenvolvimento profissional conotado pelo paradigma de sentido e que sustenta a formação profissional por meio da atuação profissional (MINAYO, 2015).

Nessa perspectiva de análise, a partir da definição de formação profissional, assume-se a natureza processual, a intencionalidade contextualizada às demandas sociais, com atuação laboral e profissional em correspondência com os avanços da ciência, da tecnologia e da arte e dispostos a crescer tanto na ordem do preparo técnico e profissional quanto em suas condições pessoais e espirituais, que se resume em profissionais comprometidos, flexíveis e transcendentais.

Nesse aspecto, um processo de formação profissional permanente, na sociedade atual onde interage o avanço do conhecimento científico e técnico avançado, deve ser desenvolvido com ações renovadoras influenciadas pelo modelo pedagógico de universalização do ensino superior, com transcendência no trabalho pedagógico criativo que deve caracterizar ao professor universitário. Assim, há a necessidade de “uma prática pedagógica competente e que dê conta dos desafios

da sociedade moderna exige uma inter-relação dessas abordagens e uma instrumentalização da tecnologia inovadora” (BEHRENS, 2005, p. 56).

Cabe, ainda, destacar que a universidade contemporânea, a partir da relação que estabelece com a sociedade, é fonte de produção e compartilhamentos de conhecimentos e tecnologias. Assim, a universidade que surgiu em seu contexto fortalece seus processos substantivos e, em particular, a educação de nível superior, na medida em que alcança relevância social e excelência acadêmica com uma dinâmica de desenvolvimento, diversificação e aprofundamento, conforme exigido pelas circunstâncias específicas do contexto de atuação.

Dessa forma, percebe-se a importância do aperfeiçoamento profissional do professor. O aperfeiçoamento profissional visa à formação permanente e à atualização sistemática dos licenciados, a melhoria do desempenho das suas atividades profissionais e acadêmicas, bem como o enriquecimento do seu patrimônio cultural. Assim, a formação permanente constitui um caminho essencial para a formação de professores universitários, particularmente no contexto de novas demandas e do papel transformador que desempenham na sociedade no contexto local:

Recentemente, professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou apenas o exercício da profissão. Exige isso tudo e competência pedagógica, pois ele é um educador, alguém que tem a missão de colaborar eficientemente para que seus alunos aprendam. [...] Para desempenhar bem esse papel, o professor necessita de uma formação pedagógica (MASETTO, 2012, p. 15).

A formação permanente é um processo contínuo que termina com o fim das capacidades de aprendizagem. Sua necessidade se baseia na disseminação de uma grande quantidade de informações a serem revisadas para encontrar o que é significativo para o desenvolvimento de diferentes ramos do conhecimento.

Nesse aspecto, é importante destacar a necessidade da constante atualização dos saberes, habilidades, valores e modos de atuação dos professores permite que eles respondam às demandas sociais. Diante do exposto, a seção seguinte aborda uma discussão acerca da formação docente mediada por tecnologias digitais.

## 5.1 Formação docente para educação mediada por tecnologias digitais

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) propiciam à sociedade contemporânea mudanças significativas nas formas de expressão. As linguagens, oral e escrita, são utilizadas simultaneamente a outras linguagens.

Segundo Kenski (2007, p.31), a linguagem digital “é uma linguagem de síntese, que engloba aspectos da oralidade e da escrita em novos contextos”. A falta de capacitação dos professores e a disponibilização de recursos adequados nas instituições de ensino são fatores que ainda reduzem potencialmente um trabalho efetivo de inserção das tecnologias como ferramentas facilitadoras da aprendizagem.

A ideia de Kenski (2007) é que a linguagem digital é aquela que incorpora elementos tanto da oralidade quanto da escrita, mas em um novo contexto. Ou seja, a linguagem digital tem uma natureza híbrida, que mistura elementos de diferentes formas de comunicação. Nesse sentido, a linguagem digital é uma linguagem de síntese, que une diferentes formas de expressão em um único meio.

Kenski (2007) também destaca que as lacunas na formação dos professores e a ausência de recursos adequados nas instituições de ensino são fatores que podem reduzir o potencial das tecnologias como ferramentas facilitadoras da aprendizagem. Isso significa que, apesar do potencial das tecnologias para melhorar os processos de ensino e aprendizagem, é necessário que os professores tenham as habilidades necessárias para utilizá-las de forma eficaz e que as instituições de ensino forneçam recursos adequados para que isso seja possível. Sem essas condições, o potencial das tecnologias pode ser subutilizado ou até mesmo desperdiçado.

A formação inicial do professor possibilita que este se habilite para o trabalho, contudo, é insuficiente para refletir sobre todas as demandas que emanam da prática educativa. Os meios digitais são cada vez mais frequentes e utilizados durante os processos de ensino e aprendizagem na educação. Nesse aspecto, o Ensino Remoto ganhou um maior destaque, principalmente em tempos de pandemia. Esse modelo de ensino é realizado de forma não presencial, utilizando plataformas digitais que permitem a interação entre professor e aluno mesmo sendo a distância.

Além disso, no cenário de uma pandemia de nível mundial, a tecnologia é uma ferramenta importante para dar continuidade às aulas em todas as modalidades de ensino, uma vez que grande parte das escolas adotou o chamado regime remoto emergencial que se trata de uma solução temporária encontrada para que as aulas e as atividades de ensino possam ser realizadas mesmo que remotamente.

Hoje, a formação continuada independente da área de atuação profissional, é essencial para permanência do trabalhador no mercado de trabalho, uma vez que principalmente com a evolução tecnológica, as exigências vão aumentando e mudando e é necessário que os profissionais se adaptem às novas demandas. Dentre as competências para o professor do século XXI, dentre elas destaca-se a competência de utilizar as TIC (PERRENOUD, 2007).

Na atualidade, pesquisas recentes têm abordado sobre o uso de tecnologias em âmbito educacional nas diversas modalidades de ensino. Algumas dessas discutem questões teóricas que também são importantes para a área, como por exemplo Diniz (2001) que debruçou seus estudos sobre essa temática. Para o autor, os usos de recursos audiovisuais são grandes aliados na colaboração do processo de ensino/aprendizagem, pois permite estreitar a comunicação, se aproximando, inclusive, de contextos da nossa realidade.

Nesse sentido, Libâneo (2002) argumenta que há a demanda de novas exigências educacionais, uma vez que a tecnologia digital e a informática se fazem cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas.

É verdade que o mundo contemporâneo está marcado pelos avanços na comunicação e na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas. Essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência (LIBÂNEO, 2002, p. 15).

Segundo o referido autor, uma das necessidades é que o professor busque atualização profissional constantemente para trabalhar de maneira eficiente e utilizando as tecnologias da atualidade, sobretudo as que são inseridas em sala de aula e amplamente utilizadas pelos alunos. A inserção de TDIC nos currículos escolares é uma maneira positiva de estimular e desenvolver a aprendizagem, além de ser uma possibilidade de repensar novas maneiras de ensinar.

Ainda de acordo com Libâneo (2002), o docente é muito importante para que se possa criar condições cognitivas e afetivas que auxiliarão o aluno a estabelecer

um significado às mensagens e informações que são recebidas através da mídia. Já Moran (2013) aponta que o professor não foi uma peça substituída pela tecnologia, mas teve seu papel modificado, pois hoje ele pode estimular a curiosidade do estudante no sentido de aprender, pesquisar e buscar informações necessárias para que se possa de fato aprender de uma maneira significativa.

Reforçando essa ideia, Tardif (2007) identifica que os saberes profissionais dos docentes são variados e heterogêneos, advindos de várias fontes, dentre elas a sua história de vida, conhecimentos pedagógicos oriundos de sua formação profissional e experiências do trabalho. Esses saberes são construídos ao longo da carreira docente, cuja formação deveria ser uma condição permanente da profissão, pois à medida que o docente reflete sobre a sua prática, terá mais possibilidade de agir sobre ela, transformando-a, num contínuo processo de aprendizagem.

Para Campos e Almeida (2019), se o docente compreender a dinamicidade do seu agir profissional, não terá dificuldades em realizar reflexões sobre suas práticas nem tampouco em reelaborá-las. E, só com a (re)elaboração dos saberes e práticas é que os professores poderão aprimorar a sua atividade docente.

Nessa perspectiva, há uma necessidade urgente de se pensar uma prática docente que utilize as tecnologias educacionais, convertendo esses avanços em favor da educação, mas levando em consideração estes paradigmas. Padilha *et al.* (2010), refletindo sobre didática universitária, já identificavam que as Tecnologias de Informação e Comunicação não deveriam ser inseridas como mera inovação tecnológica, que é necessário modificar o tipo de comunicação realizada, tendo em vista a possibilidade de interatividade proporcionada, trazendo o aluno da condição de simples espectador para se tornar produtor, coautor da própria aprendizagem.

Segundo Cunha (2008), para que a inovação pedagógica aconteça, de fato, em sala de aula, há de existir, inevitavelmente, uma ruptura com os modelos tradicionais, possibilitando, assim, uma reconfiguração do conhecimento. Isso implicaria uma mudança de foco da atuação do docente que, ao entender como se dá a construção do conhecimento pelo aluno, assume o papel de mediador do processo de aprendizagem, de alguém que estimula o estudante a aprender e não apenas a ser ensinado.

A importância de o professor assumir o papel de mediador, daquele que dinamiza o grupo e provoca a conversação entre todos os envolvidos, também é trazida por Pimentel e Carvalho (2020) em importantes reflexões que fizeram a



respeito do pensar e fazer a educação nesse período de pandemia, e também depois dele, ressaltando este momento como sem precedentes para a discussão acerca das práticas didático-pedagógicas dos docentes. Os autores apresentam princípios que se alinham, também, às ideias de Padilha *et al.* (2010) e Cunha (2008), à medida que concebem o conhecimento como obra aberta, possível de ser ressignificado e cocriado, através de atividades práticas e autorais. Embora Pimentel e Carvalho (2020) tenham feito suas reflexões a partir de como estes princípios poderiam ser materializados na Educação *Online*, entende-se que eles sejam válidos para quaisquer situações educacionais.

Observa-se, assim, a necessidade de que os docentes experimentem uma mudança de concepção que não seja apenas tecnológica, mas também pedagógica e metodológica. Essa nova concepção sobre os processos de ensino e aprendizagem traz as metodologias ativas para o foco das discussões. Moran (2015) define as metodologias ativas como "pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas" (MORAN, 2015, p. 4).

As metodologias ativas colocam o aluno - sujeito da aprendizagem - no centro do processo, com participação ativa, e o professor assume o papel da mediação entre esse aluno e o conhecimento, através da realização de várias práticas, como: a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas, a gamificação, estudo de caso, a aprendizagem baseada em projetos, dentre outras.

Em estudo recente, Nascimento *et al.* (2019) constataram que os professores, atualmente, percebem a potência dessas metodologias ativas para melhorar a aprendizagem e aumentar o engajamento dos estudantes, criando uma cultura disruptiva, mas também entenderam que a inexperiência aliada à formação deficitária, podem dificultar essa oferta de ensino inovador e de qualidade.

A expansão de ferramentas tecnológicas que dão suporte às práticas inovadoras vem oferecendo um amplo repertório de possibilidades aos docentes para a realização de atividades variadas de elaboração de mapas mentais, murais interativos, enquetes, coleta de dados, nuvem de palavras, construídos de forma síncrona e assíncrona.

A inovação aqui é entendida como melhoria nos processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na avaliação da aprendizagem, mas para que seja possível um avanço nesse aspecto, demanda mudanças que vão muito além de boas ideias e de bons artefatos; ela implica um novo olhar sobre a organização dos

currículos, redefinição dos objetivos de aprendizagem, clareza de propósitos, compromisso de todos os envolvidos. Nada disso pode ser pensado apartado de um processo de formação que tenha como ponto de partida um diagnóstico das necessidades, dificuldades, crenças e saberes dos docentes.

## **5.2 Desafios docentes na escolha de instrumentos avaliativos para espaços virtuais**

Na sociedade atual, onde a tecnologia está cada dia mais presente nas atividades do cotidiano, é indispensável o uso das tecnologias como ferramentas de estudo e como recursos pedagógicos. Um dos desafios enfrentados pelos professores é justamente a utilização das tecnologias como aliada nos processos de ensino e aprendizagem.

Os docentes que iniciam suas atividades em disciplinas ofertadas em ambientes virtuais podem se deparar com a dificuldade em pensar o processo avaliativo e isso difere um pouco que acontecia na educação presencial, onde se adotava, em geral, a avaliação de maior peso no formato tradicional de prova escrita e sem consulta, com supervisão do professor, como descreve Araújo (2013):

[...] a avaliação acaba se concretizando como medição, de forma tecnicista, autoritária, objetiva e experimental, onde por um olhar unívoco do processo de ensino aprendizagem, através de uma prova, um momento específico e final se pudesse obter um retrato fiel de todas as construções desenvolvidas pelo discente (ARAÚJO, 2013, p. 62).

De acordo com Pimentel e Gomes (2019):

Um AVA é um software desenvolvido para uso por meio da Web, a fim de proporcionar funcionalidades envolvendo os principais elementos que caracterizam o cenário educacional: estudante, professor, conteúdo e mediação da aprendizagem. Um bom AVA disponibiliza diversas ferramentas de comunicação, que podem amplificar a interação entre professor-estudante e estudante-estudante. Um AVA possibilita a estruturação de cenários de aprendizagem variados na medida em que permite criar condições diversas para a aprendizagem, podendo atender a uma ampla gama de propostas didáticas (PIMENTEL; GOMES, 2019).

Entretanto, para aproveitar todas as funcionalidades e benefícios das atividades e recursos dos ambientes virtuais, o docente precisa conhecer e relacioná-las aos objetivos pedagógicos a serem alcançados.

O trabalho docente na escolha das ferramentas que serão utilizadas nos ambientes virtuais de aprendizagem deve proporcionar uma experiência dinâmica de interação entre os participantes e destes com os materiais. Considerando, assim, a importância dos ambientes virtuais de aprendizagem para a efetivação de cursos

não presenciais *online*, na construção do processo. Para que a escolha das ferramentas avaliativas esteja coerente com os objetivos da aprendizagem propostos, é necessário que o professor conheça essas ferramentas e suas diversas possibilidades de uso. Pimentel e Gomes (2019) comentam que:

Nos ambientes virtuais existem instrumentos que permitem realizar a avaliação segundo esses diferentes propósitos e funções. Por exemplo, para realizar uma avaliação somativa, pode-se configurar a entrega de um material ou a resposta a uma série de perguntas ao final de um ciclo. Para implementação da função formativa, variados instrumentos de avaliação podem ser organizados em diversos momentos e distribuídos dentre os módulos. Nesse caso, o *feedback* para o estudante a cada avaliação é o elemento que pode fazer a diferença, pois permite ao aprendiz entrar em contato com os seus erros, conscientizar-se deles e buscar a correção (PIMENTEL; GOMES, 2019).

Pode-se entender como equívoco considerar que a formação inicial dará conta de todas as especificidades e mudanças da EaD ou mesmo que este requer pouco ou nenhum esforço, se comparado com outras formas de atuações em relação ao domínio das ferramentas tecnológicas. Ao contrário, o ensino em plataformas virtuais exige o manejo adequado na edição e escolha de recursos e atividades da sala virtual.

Quando a questão se refere às ferramentas, há nos espaços virtuais diversas formas de realizar a troca de informação e possibilitar a comunicação, tais como: hipermídias, quadro de avisos, agenda do curso, ajuda tutorial, biblioteca, portfólio, sendo estas diretamente relacionadas à troca de informação; e para comunicação, tem-se: fórum, *chat*, *e-mail*, mensagens instantâneas, contato com os professores tutores, apoio técnico, secretaria e demais alunos. Tendo em vista os recursos ora mencionados, pode-se notar quais ferramentas viabilizam dimensões de interatividade, sendo necessário identificar se estes recursos vão ao encontro dos objetivos de ensino propostos.

Para compatibilizar-se com a EaD através da internet, pressupõe-se que todos os participantes tenham acesso à conexão, pois os AVA são constituídos pelos indivíduos, suas interações e formas de comunicação, que se estabelecem por meio de uma plataforma que organiza a troca de informações e dá o canal de conexão, selecionando os conteúdos mais relevantes, e esses têm como foco principal a aprendizagem (LEMOS, AMARAL e OLIVEIRA, 2015, p.121).

No que se refere à educação não presencial, têm-se: a Educação a Distância e o Ensino Remoto, e esses têm se colocado não apenas como meio de expansão

para o Ensino Superior, mas também como única alternativa em momentos como o que o mundo vem enfrentando desde o início da pandemia.

O ensino presencial é aquele que ocorre com a troca direta entre alunos e professores, onde todos eles ocupam o mesmo espaço territorial, denominado de sala de aula. Já a Educação a Distância é uma modalidade educacional, na qual alunos e professores estão temporal e espacialmente separados, não há contato físico entre professores e alunos, a interação e mediação pedagógica são realizadas através da utilização de recursos tecnológicos conectados à internet.

A EaD possui planejamento, metodologia e avaliação próprios e que, até certo ponto, flexibiliza as demandas de ensino para que os alunos consigam conciliar os momentos de estudos com suas rotinas domésticas e de trabalho. Já o ERE tem utilizado metodologias semelhantes às usadas no ensino presencial, com horários rígidos para realização de aulas síncronas, com metodologias do ensino a distância, com a utilização de ferramentas e recursos tecnológicos.

Outra diferença importante é em relação ao público atendido, pois a Educação a Distância é voltada a alunos do Ensino Superior, da pós-graduação, de cursos e ensino técnico e profissional, enquanto o Ensino Remoto está sendo desenvolvido com caráter temporário para a Educação Básica, Ensino Superior e ensino técnico profissionalizante, enquanto durarem as medidas de distanciamento social para combate à Covid-19.

Tanto para professores quanto para alunos, foi um enorme desafio expandir seus conhecimentos e habilidades tecnológicas para além da sala de aula presencial. Nas palavras de Rodrigues (2020), compreende-se que:

Diante de uma situação totalmente ou quase totalmente nova (o ensino remoto) e da percepção inquestionável de que as mesmas práticas tradicionais adotadas no ensino presencial não surtiam os efeitos esperados, as avaliações exigiam olhares diferentes e os papéis de professores e alunos não estavam geograficamente delimitados por mesas, quadro negro e carteiras; os docentes se viram também atravessados pelas dúvidas e reflexões sobre seu fazer pedagógico (RODRIGUES, 2020).

Segundo Rodrigues (2020), as práticas tradicionais de avaliação adotadas no ensino presencial não eram mais suficientes e era necessário adotar novos olhares para avaliar o aprendizado dos alunos. Além disso, o papel dos professores e alunos também se transformou, já que não estavam mais delimitados pelo ambiente físico da sala de aula. Nesse contexto, os docentes se viram confrontados com desafios e questionamentos em relação ao seu papel como educadores e às suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, é possível perceber que o docente se vê perante a necessidade premente de pensar a avaliação da aprendizagem e os instrumentos que deverão ser utilizados em frente a uma demanda sem precedentes e sem o devido tempo para a seleção de melhores práticas ou de um melhor planejamento. Contudo, esse é um processo que já é complexo no ensino presencial e precisa ser, minimamente, pensado nos cursos em EaD; processo esse que também tem se apresentado como desafiador nesse momento de ensino emergencial – a avaliação da aprendizagem.

Apresenta-se, no próximo capítulo, o percurso metodológico que será adotado na busca dos dados que complementam o estudo.

## 6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentaremos o delineamento do percurso metodológico da investigação, desde a caracterização da pesquisa, instrumentos de coleta de dados, sujeitos e cenário; categorização, análise e interpretação dos dados e, por fim, as questões éticas aplicadas à pesquisa.

### 6.1 Síntese metodológica

O Quadro 7 apresenta a síntese das etapas e dos procedimentos metodológicos, articulando as ações metodológicas aos objetivos de pesquisa.

**Quadro 7 - Síntese Metodológica.**

Objetivos Geral	Objetivos Específicos	Categorias de Análise	Instrumento de coleta de dados	Análise de Conteúdo
Analisar as percepções de docentes acerca da escolha de instrumentos avaliativos da aprendizagem nos contextos de Educação a Distância e do Ensino Remoto Emergencial.	<p>Mapear a incidência na utilização dos instrumentos avaliativos, considerando a experiência e a formação docente nos cenários da Educação a Distância e do Ensino Remoto Emergencial.</p> <p>Comparar os instrumentos avaliativos utilizados nos cenários da Educação a Distância e do Ensino Remoto Emergencial.</p> <p>Descrever de que forma a escolha de instrumentos avaliativos refletem a (in)experiência docente nos cenários da Educação a Distância e do Ensino Remoto Emergencial.</p> <p>Elaborar Caderno Didático, contendo estratégias e instrumentos avaliativos que sirvam de suporte metodológico para docentes, no que tange ao uso das tecnologias digitais em práticas avaliativas da aprendizagem no Ensino Superior.</p>	<p>Percepção acerca da EaD</p> <p>Percepção acerca do ERE</p> <p>Dificuldades para avaliar remotamente</p> <p>Escolha dos instrumentos avaliativos</p> <p>Relato de experiência</p>	<p>Questionário</p> <p>Entrevista</p> <p>Roteiro de observação no AVA.</p> <p>Relato de Experiência</p>	

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Após a apresentação do trajeto metodológico da pesquisa, descrito no Quadro 7, apresentaremos, a seguir, as análises de dados levantados com base nos instrumentos de coleta utilizados e os resultados discorridos por seções correspondentes a cada categoria formulada.

## 6.2 Descrição dos sujeitos e cenário da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são docentes vinculados à graduação, na modalidade a distância e/ou presencial da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Ao todo participaram sete docentes vinculados à instituição escolhida em caráter de dedicação exclusiva. Sendo dois com experiência na graduação na modalidade de Educação a Distância (EaD) e presencial, e cinco vinculados apenas à graduação na modalidade presencial, sem familiaridade com o ensino mediado por tecnologias digitais, que precisaram atuar no Ensino Remoto Emergencial (ERE) em decorrência da pandemia de Covid-19.

A escolha desse público deu-se pelo fato dos mesmos estarem vinculados na instituição escolhida para estudo, e dentro do contexto educacional na qual essa investigação se propôs a pesquisar, além do fato da necessidade de em conhecer os desafios impostos, pela prática avaliativa nos espaços educacionais mediados por TDIC, objeto deste estudo, tanto para docentes que atuavam apenas na educação presencial, como para docentes que já tinham experiência na EaD e que foram surpreendidos com as restrições de distanciamento social advindas com a pandemia.

## 6.3 Caracterização da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), nos *Campi* de Recife, Caruaru e Vitória de Santo Antão, com professores que atuam na graduação dessa instituição nas modalidades de ensino presencial e Educação a Distância. Em sua abordagem, a investigação configurou-se como qualitativa, visto que “... enfatiza o subjetivo como meio de compreender e interpretar as experiências e analisa as informações narradas de uma forma organizada e intuitiva (SCHMIDT, 2017, p. 39).

Quanto aos objetivos, a pesquisa configura-se como descritiva por propor “a exploração de situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; preservar o caráter unitário do objeto estudado; descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação”. Além de formular hipóteses e explicar as variáveis causais de determinado fenômeno (GIL, 2008).

Segundo escreveu Minayo (2015, p. 21), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Quanto à natureza, a pesquisa é aplicada, segundo Appolinário (2011, p. 146), é realizada com o intuito de “resolver problemas ou necessidades concretas e imediatas”

Como estratégia de pesquisa foi utilizada abordagem de estudo de caso nesta abordagem não se pretende obter resultados que possam ser universalizados como acontece em outros tipos. De acordo com Fonseca (2002), um estudo de caso pode ser caracterizado:

[...] como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

Segundo Gil (2008, p. 57), o estudo de caso “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”.

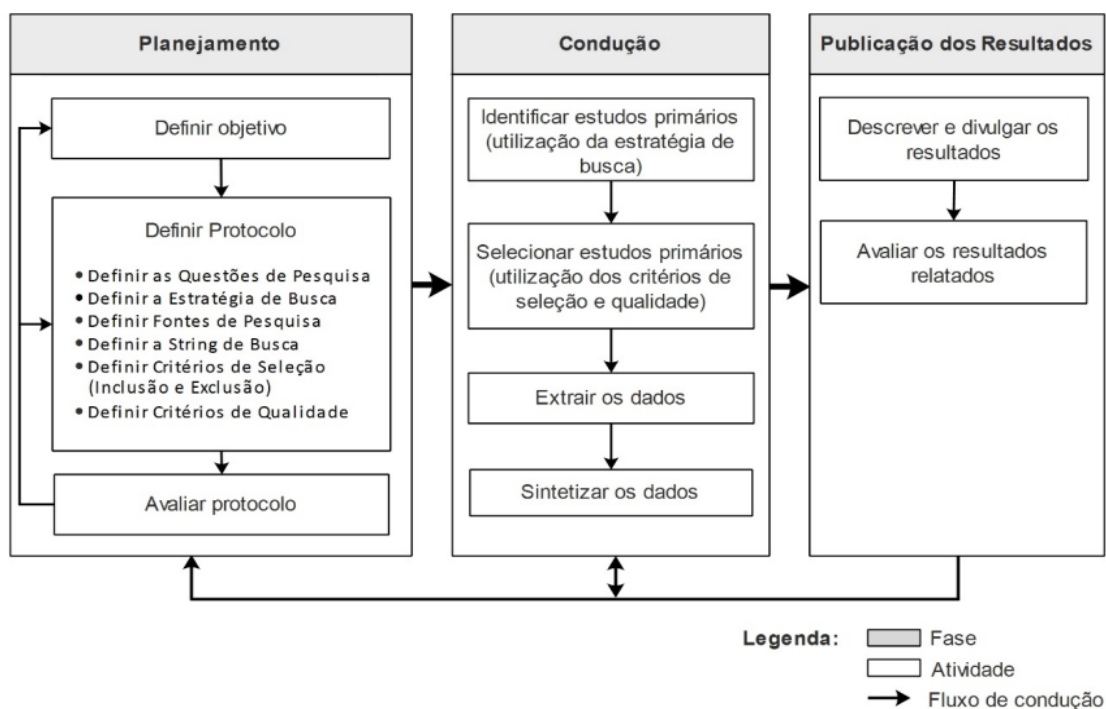
Os percursos metodológicos percorridos para alcançar o objetivo desta pesquisa estão sumarizados nas etapas a seguir.

### 6.3.1 Pesquisa bibliográfica

Realizada através de mapeamento sistemático, com pesquisas e leituras de artigos, dissertações, teses, livros, legislação com teorias e eixos que nortearam a construção do referencial teórico para o desenvolvimento e sustentação desta pesquisa. Kitchenham (2004) diz que o “mapeamento sistemático é uma forma de identificar, avaliar e interpretar todas as pesquisas disponíveis relevantes para uma questão de pesquisa particular”.



Figura 1 - Fases e atividades do Processo de Revisão/Mapeamento Sistemático.



Fonte: Falbo (2015).

Esse tipo de pesquisa é aquele que se realiza através de

“[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos ou digitais, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados (SEVERINO, 2007, p.122).

### 6.3.2 Questionários

O questionário constituiu-se como instrumento de coleta de dados e foi desenvolvido com perguntas abertas e fechadas com o objetivo de identificar o perfil, os saberes e dificuldades deles em relação à avaliação da aprendizagem realizada de forma remota e digital, presente no Apêndice C. De acordo com Marconi e Lakatos, é um "instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito" (MARCONI e LAKATOS, 1999, p.100).

O questionário apresenta as seguintes vantagens:

- possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- garante o anonimato das respostas;

- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 2008, p. 128).

Na etapa de elaboração, buscou-se uma linguagem clara e objetiva. Com questões abertas para dar liberdade ao respondente se posicionar, além de questões fechadas, com opções para que os participantes escolhessem entre uma ou várias alternativas. Nesta pesquisa, aplicamos o questionário por meio da ferramenta *Google Forms*, constante no Apêndice D.

O *Google Forms* possibilita personalizar os questionários com cores, criar diversos tipos de perguntas, como de múltipla escolha, caixas de checagem, escalas, listas suspensas, etc., usar vídeos e imagens para ilustrar e deixar as perguntas que estão sendo feitas mais claras (MONTEIRO; SANTOS, 2019). O questionário eletrônico foi aplicado após a confirmação dos participantes e envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após o preenchimento do questionário o participante recebeu, por *WhatsApp*, as possíveis datas para realização da entrevista.

### 6.3.3 Roteiro de entrevista

Na elaboração do roteiro, que está na íntegra no Apêndice C, buscou-se, coletar dos docentes informações sobre suas concepções acerca da educação a distância, do ensino remoto emergencial, da avaliação mediada por tecnologias, instrumentos avaliativos mais utilizados, e possíveis dificuldades para realizar a avaliação da aprendizagem de forma remota. Nesse aspecto, Gerhardt e Silveira (2009) propõem os seguintes passos para a elaboração do roteiro: distribuição do tempo para cada área, formulação de perguntas cujas respostas possam ser descritivas e analíticas e atenção para manter o controle dos objetivos a serem atingidos, na tentativa de evitar que o respondente extrapole o tema proposto.

As entrevistas com docentes foram aplicadas por meio da plataforma *Google Meet* após envio do *link* de agendamento enviado por *WhatsApp*. Após a realização das sessões das entrevistas as respostas foram transcritas para uma planilha eletrônica online para facilitar a análise. As questões foram organizadas com intuito

de levantar dados que pudessem mapear a utilização dos instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes pesquisados.

#### 6.3.4 Relatos de vivência docente

Imediatamente após a aplicação da entrevista foi solicitado aos participantes para compartilharem alguns relatos que considerassem relevantes e trouxessem experiências ou práticas exitosas e não exitosas, como pode ser visto no Apêndice D. O objetivo com essa abordagem foi permitir uma fala mais ampla e fluida, que tivesse como contexto a discussão anterior, ocorrida durante a entrevista. Todo o relato foi feito sem intervenção, sem pedidos de esclarecimentos e sem qualquer apontamento por parte do entrevistador.

#### 6.3.5 Exploração das salas virtuais

Essa etapa foi realizada nas salas virtuais, no *Moodle* e *Google Classroom*, utilizados como ambientes virtuais de aprendizagem da UFPE, onde foi efetivada a exploração dos recursos e atividades utilizados por cada docente como instrumento avaliativo com o apoio de um roteiro previamente elaborado, presente no Apêndice E. Assim, essa etapa consistiu em uma comparação entre o que dito pelos docentes, durante a entrevista e o questionário, sobre os instrumentos utilizados para avaliação discente e o que foi utilizado na sala virtual.

Os procedimentos metodológicos empregados tiveram por finalidade responder às dúvidas e questionamentos relacionados à escolha de instrumentos avaliativos em espaços virtuais de aprendizagem que poderiam ou não estar condicionados à experiência docente nesses espaços.

### 6.4 Categorização dos dados

Para o tratamento dos dados coletados na pesquisa, foi utilizada a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016). Essa técnica volta-se para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação (BARDIN, 2016, p.29). Quanto aos procedimentos metodológicos na análise de conteúdo, a partir da visão da autora, destaca-se uma sistematização para a análise, que engloba:

[...] categorização, inferência, descrição e interpretação. Entretanto, em geral, costumamos, por exemplo: (a) decompor o material a ser analisado em partes (o que é parte vai depender da unidade de registro e da unidade de contexto que escolhemos); (b) distribuir as partes em categorias; (c) fazer uma descrição dos resultados da categorização (expondo os achados encontrados na análise); (d) fazer inferências dos resultados (lançando-se mão de premissas aceitas pelos pesquisadores); (e) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada (BARDIN, 2016, p. 19).

Quanto aos processos de análise e interpretação dos dados, deu-se por meio da comparação entre os dados obtidos através das entrevistas, questionários e observações das salas virtuais.

A análise teve por objetivo organizar e resumir os dados de forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação dos dados buscará o sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 2008, p.168). Dessa forma, a análise dos dados foi especificada em categorias temáticas, conforme descrito a seguir:

**Figura 2** - Categorias e instrumentos de coleta de dados.



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Participaram da pesquisa sete docentes que atuam no Ensino Superior, na graduação, que atuaram no período do Ensino Remoto Emergencial. Para que pudéssemos conhecer um pouco mais, todos responderam ao questionário eletrônico para que pudéssemos conhecer, saber o tempo de atuação na instituição, experiência na Educação a Distância e campus ao qual estão vinculados e assim,

levantar o perfil dos participantes. Dessa forma, apresentamos adiante o perfil dos participantes do estudo.

Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes e garantirmos os aspectos e procedimentos éticos da pesquisa, mantivemos o anonimato dos sujeitos e por isso seus nomes não foram usados na pesquisa.

## **6.5 Instrumentos utilizados para coleta de dados**

Na tentativa de buscar respostas para o problema investigado, assim como ir ao encontro do objetivo da pesquisa, foram utilizados quatro instrumentos de coleta de dados: o questionário, a entrevista, relato de experiência e análise dos ambientes virtuais utilizados, *Moodle* e *Google Classroom*, que constam nos apêndices C, D, E e F, respectivamente.

Nesse contexto, essas análises foram realizadas após a realização de todas as etapas consolidadas por meio dos seguintes instrumentos de coleta de dados: questionário, entrevista, relato de experiência e observação sistemática do ambiente virtual utilizado por cada docente, sem nenhuma intervenção ou participação. Os dois primeiros instrumentos (questionário e entrevista) foram utilizados com a finalidade de coletar informações para caracterização do perfil e perspectivas docentes, em relação à EaD, ERE e avaliação da aprendizagem realizada de forma remota e digital. Já o relato de experiência buscou trazer à tona possíveis entraves e contribuições experienciados por esses docentes na aplicação de instrumentos avaliativos de forma remota, enquanto a observação sistemática teve como objetivo comparar os instrumentos apontados pelos docentes, na entrevista e questionário, e os instrumentos de fato utilizados em suas salas virtuais como meios de avaliação da aprendizagem discente.

Foi realizada entrevista semiestruturada pela necessidade de ouvir as opiniões dos docentes em relação às suas práticas avaliativas em salas virtuais. De acordo com Marconi e Lakatos (1999):

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional, é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 92).

A escolha da entrevista, como um dos instrumentos de coleta, foi motivada por este ter como objetivo “[...] levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas [...]” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 69). Para tanto, utilizou-se um roteiro previamente definido com perguntas sequenciais, com o objetivo é obter diferentes respostas à mesma pergunta [...]” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 72).

Também foi realizada a aplicação de um questionário, por meio eletrônico, para coleta de dados cadastrais, de acordo com Cervo, Bervian e Silva (2010): “[...] o questionário é a forma mais usada para coleta de dados, pois possibilita medir com exatidão o que se deseja. Ele contém um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com um problema central” (CERVO, BERVIAN e SILVA, 2010, p. 53).

A escolha do questionário foi direcionada aos professores no intuito de coletar informações sobre a formação acadêmica com o objetivo de traçar um perfil dos docentes e fazer uma avaliação sobre a percepção destes em relação à avaliação da aprendizagem realizada de forma remota e digital. As questões utilizadas nesse instrumento são de caráter misto, ou seja, com perguntas abertas e fechadas, “As questões mistas (fechadas e abertas) são aquelas em que, dentro de uma lista predeterminada, há um item aberto [...]” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 70). As questões abertas permitiram conhecer, de forma mais detalhada, como os docentes percebem o potencial de algumas práticas avaliativas em espaços virtuais.

O terceiro instrumento utilizado foi o relato de experiência, aplicado após o término da entrevista, tendo como principal objetivo a exposição de experiências consideradas exitosas e não exitosas em relação a utilização de instrumentos avaliativos. Por fim, foi realizada uma análise das salas virtuais utilizadas pelos docentes pesquisados a fim de identificar os instrumentos utilizados para efetivação da avaliação da aprendizagem.

Em todas as etapas da coleta de dados a participação foi voluntária, com esclarecimento dos objetivos da pesquisa e garantia de confidencialidade das informações prestadas.

#### 6.5.1 Aplicação dos instrumentos de coleta de dados

Primeiramente foi aplicado o questionário eletrônico com os sete docentes, com *link* e orientações enviados por *WhatsApp*. No segundo momento, foi realizada uma entrevista com os docentes que já tinham respondido ao questionário. As

entrevistas foram agendadas por *e-mail* e realizadas via *Google Meet*, com duração de quarenta minutos a uma hora, aproximadamente.

Baseada em um roteiro inicial com perguntas objetivas e subjetivas, a entrevista foi gravada para posterior transcrição das falas, sendo realizada em dias e horários distintos, de forma individual, e contou com a participação de todos os docentes que participaram anteriormente. Após cada entrevista foi solicitado que cada participante compartilhasse um relato de experiência pertinente ao tema e que considerasse como uma prática exitosa e outra não exitosa.

Por fim, foi realizada a etapa de exploração das salas virtuais para levantamento das atividades utilizadas como instrumentos avaliativos. Para esse momento foi solicitado aos participantes o acesso virtual às salas. A observação realizada configurou-se como não participante, sem qualquer interferência da pesquisadora.

#### 6.5.2 Tratamento e análise dos dados

Para conduzir a análise dos dados, foi aplicada a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016), que estabelece as fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos, a inferência e a interpretação.

Na fase inicial, pré-análise, depois da aplicação dos instrumentos de coleta de dados e transcrição das falas dos docentes participantes da pesquisa, foi feita uma leitura inicial de todas as informações transcritas, a fim de elencar as ideias principais e, em seguida, foram sistematizados os aspectos principais, pontos convergentes e divergentes das falas.

Para a segunda fase, exploração do material, foi feita a codificação das falas e distribuição destas informações em planilhas no *Excel*, distribuindo as perguntas e respostas dos entrevistados. Na composição desta etapa também foram consideradas as respostas dadas no relato de experiência, com o objetivo de identificar práticas mais relevantes apontadas pelos participantes.

Na última fase, tratamento dos resultados, foi feita a análise comparativa dos resultados, agrupando os temas recorrentes, e em seguida foram determinadas as categorias. Os resultados foram dispostos em seguida.

Por fim, analisaremos as respostas dos docentes sobre as percepções em relação aos instrumentos avaliativos utilizados, suas concepções acerca da EaD e

do ERE, dificuldades e experiências no tocante a escolha de instrumentos avaliativos, buscando elucidar suas convicções para complementar a análise do conteúdo proveniente do discurso dos professores com os dados retirados dos instrumentos utilizados em suas salas virtuais.

## **6.6 Categorias temáticas da pesquisa**

Esta seção apresenta as análises dos dados levantados através das aplicações de entrevistas, relato de experiência e observação não participante das salas virtuais. Para fins de apresentação dos dados coletados na pesquisa, esta seção foi organizada em cinco categorias temáticas, atribuídas após tratamento dos dados. As categorias 1 e 2, acerca da percepção no que se refere à EaD e ERE respectivamente, abordando as percepções docentes em relação aos conceitos e importância.

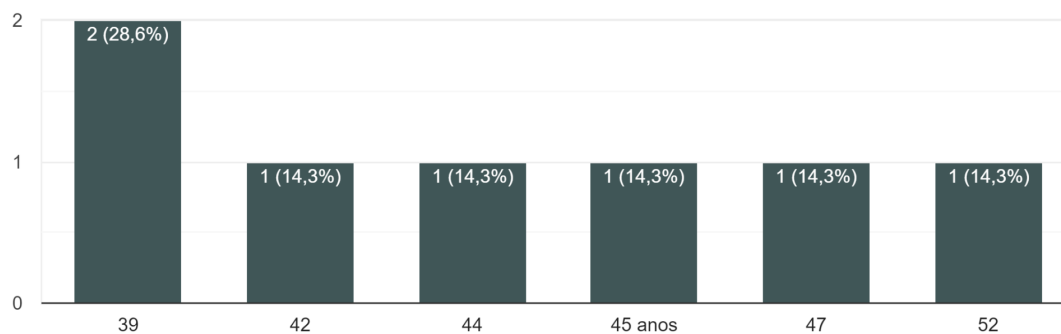
A categoria 3 expõe as dificuldades docentes para avaliar remotamente trazendo seus relatos em torno da avaliação mediada por tecnologias em espaço virtual. Já a quarta categoria, aponta como é realizada a escolha dos instrumentos avaliativos pelos docentes participantes. A quinta, e última categoria, traz as considerações acerca de experiências avaliativas que foram consideradas relevantes de acordo com os relatos de experiências docentes.

Compreendemos que a apresentação por meio de categorias torna a análise e discussão dos dados mais clara e objetiva, seguindo a análise categorial de Bardin (2016). A seguir, discutimos sobre as percepções docentes participantes da pesquisa acerca da EaD e logo em seguida suas percepções acerca do ERE.

## **6.7 Questionário - perfil dos participantes da pesquisa**

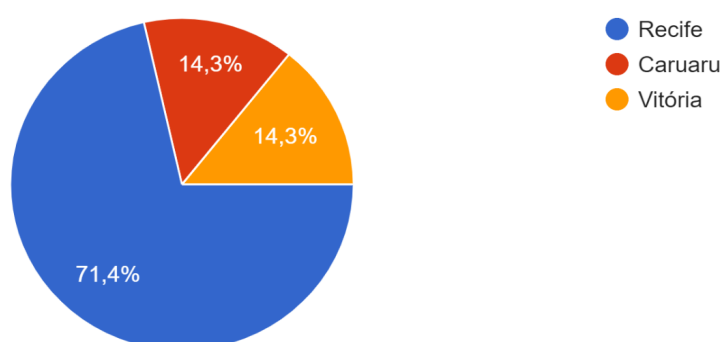
Os dados estão em forma de quadros e gráficos para facilitar a visualização das informações. O Gráfico 1 apresenta a faixa etária dos participantes, demonstrando que do total de sujeitos da pesquisa (7), com idades entre 39 e 52 anos de idade.



**Gráfico 1 - Idade dos Participantes.**

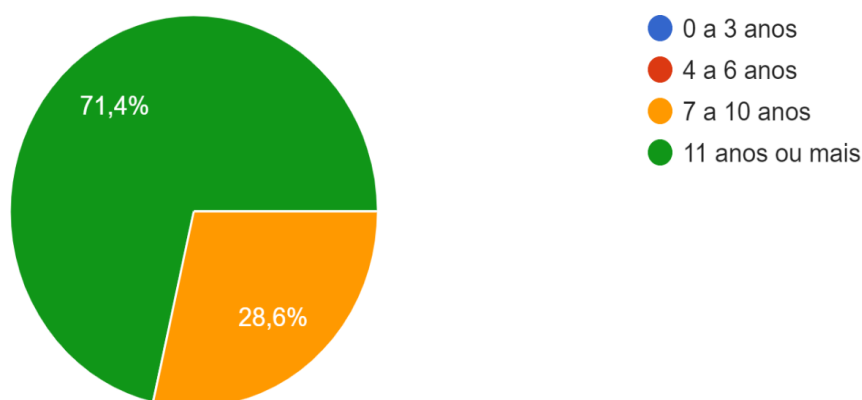
Fonte: Elaboração da autora (2022).

Nos gráficos seguintes, temos a distribuição destes por campus e logo em seguida o tempo de atuação na instituição. O Gráfico 2 aponta que 71,4% dos entrevistados atuam no campus Recife e os demais se dividem igualmente entre os *campi* de Caruaru e Vitória.

**Gráfico 2 - Local de atuação dos participantes**

Fonte: Elaboração da autora (2022).

De acordo com o Gráfico 3, podemos observar que a maioria dos respondentes, 71,4% têm onze ou mais anos de atuação na instituição onde foi realizada a pesquisa, o que demonstra vasta experiência no Ensino Superior.

**Gráfico 3** - Tempo de atuação na instituição.

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Além das informações contempladas nos gráficos, o Quadro 8 mostra que dentro do grupo de sete docentes, quatro são do sexo feminino e três do sexo masculino com áreas de atuação distintas. Ainda conforme este quadro, apenas três dos sete docentes atuam na EaD concomitantemente com o Ensino Presencial.

**Quadro 8** - Caracterização dos participantes, cursos e modalidades nos quais lecionam.

Participante	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
Gênero	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino
Idade	42	45	39	39	44	47	52
Tempo de atuação na instituição pesquisada	7 a 10 anos	11 ou mais	11 ou mais	7 a 10 anos	11 ou mais	11 ou mais	11 ou mais
Curso(s) nos qual(is) atua	Matemática	Letras Espanhol	Nutrição	Ciências Contábeis	Ciência da Computação, Engenharia da Computação	Ciência da Computação	Enfermagem
Modalidade de Ensino	Presencial e EaD	Presencial e EaD	Presencial	Presencial e EaD	Presencial	Presencial	Presencial

Fonte: Elaboração da autora (2022).

## **6.8 Proposta de um caderno temático para reflexão sobre instrumentos de avaliação no contexto de uma EaD colaborativa**

A avaliação é um processo fundamental para a educação e deve estar presente em todas as etapas do ensino. Com a pandemia, a Educação a Distância tornou-se uma realidade para muitos professores e estudantes, exigindo uma adaptação rápida e eficiente para garantir a continuidade do processo educativo.

Nesse contexto, foi elaborado um Caderno Temático com sugestões de instrumentos avaliativos para espaços digitais *online*. Esse material foi construído a partir de pesquisas e considerando as experiências dos professores entrevistados sobre procedimentos metodológicos para avaliação em EaD.

O Caderno Temático tem como objetivo apresentar sugestões de ferramentas que podem ser utilizadas como instrumentos para avaliação em espaços digitais online, de forma a apoiar os docentes na escolha da melhor opção para sua prática pedagógica. É importante ressaltar que as sugestões apresentadas não são excludentes e devem ser adaptadas para cada realidade educativa.

Além disso, o Caderno Temático será disponibilizado como Recurso Educacional Aberto (REA) para que outros profissionais possam colaborar com novas possibilidades avaliativas, contribuindo para o enriquecimento do material e aprimoramento da prática docente em Educação a Distância.

Portanto, o Caderno Temático é uma ferramenta importante para os docentes que atuam na Educação A Distância e buscam aprimorar suas práticas avaliativas. Com as sugestões de instrumentos apresentados, os professores poderão escolher a melhor opção para avaliar seus alunos, levando em conta as especificidades de cada disciplina e turma.

## **6.9 Questões éticas da pesquisa**

A ética foi um dos pressupostos desta pesquisa. Sendo pensada desde a escolha dos procedimentos metodológicos, definição dos instrumentos de coleta de dados, preservação do anonimato dos sujeitos da pesquisa até a devida utilização dos relatos obtidos na entrevista, questionários, relato de vivências e nas salas virtuais para a realização das análises e sua publicação. O Projeto de Pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da

Universidade Federal de Pernambuco (CEP-UFPE), via Plataforma Brasil, sendo este comitê escolhido para submissão em virtude de os sujeitos atuarem na instituição deste comitê. O comprovante de submissão pode ser visto no Apêndice A.

Assim como qualquer atividade humana, a pesquisa contém variadas dimensões éticas (GUERRIERO; SCHMIDT; ZICKER, 2008, p.10). Desse modo, é essencial que o pesquisador tenha consciência ética e realize uma análise crítica dos riscos inerentes à sua pesquisa.

Assim, dentre os vários riscos que possíveis inerentes à pesquisa identificamos alguns: pouco interesse ao responder questionários sobre sua atuação docente (risco à pesquisa), constrangimento quanto às possíveis críticas ou respaldos teóricos em relação a forma de avaliar a aprendizagem, desconforto em ser da mesma instituição que o pesquisador, constrangimento ao se expor durante a realização da entrevista com gravações de áudio e vídeo, possíveis alterações na autoestima provocadas pela insegurança na utilização da avaliação em plataformas virtuais ou por reforços na conscientização sobre uma condição psicológica incapacitante.

Considerando os riscos acima e com o objetivo de mitigá-los foram tomadas as seguintes iniciativas: maior atenção aos mínimos sinais (verbais e não verbais) de desconforto, a realização das entrevistas se deu em local reservado via *Meet* sem participação de outras pessoas além do entrevistado e entrevistador, máxima liberdade para não responder questões que gerasse qualquer incômodo. Além disso, foi assegurada a confidencialidade, a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas participantes.

A pesquisa não antecipou qualquer benefício direto aos voluntários participantes. Contudo, proporciona benefícios indiretos ao contribuir para o enriquecimento de conhecimentos sobre instrumentos avaliativos na educação a distância, visto que seu produto poderá proporcionar apoio para docentes que realizam avaliação discente em espaços mediados por tecnologias educacionais que poderão ser consultados para elaboração de ações futuras e para participar os respondentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no apêndice B.

Para realização dessa pesquisa, não foi previsto nenhum tipo de financiamento ou patrocínio de nenhuma, sendo as despesas oriundas desta, responsabilidade da pesquisadora.

## 7 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos dados e discussão dos resultados da pesquisa.

Primeiramente, apresentamos as percepções dos docentes no que tange à EaD e ao ERE. Logo em seguida, são discutidas as dificuldades apresentadas pelos docentes para realizar avaliação da aprendizagem de forma remota e seus critérios ou justificativas pelas escolhas de um instrumento avaliativo em detrimento de outro. Por fim, são expostos os principais aspectos identificados no relato de experiência na tentativa de compartilhar as experiências decorrentes desse período.

### 7.1 Percepções docentes acerca da EaD

Na tentativa de conhecer as percepções docentes no que se refere à importância da Educação a Distância e com o intuito de responder ao objetivo geral de analisar as concepções de docentes acerca da escolha de instrumentos avaliativos da aprendizagem nos contextos de Educação a Distância e Ensino Remoto Emergencial, os docentes foram questionados a respeito de suas concepções em relação à EaD.

Dessa forma, pudemos perceber que alguns docentes reconhecem a importância da EaD no cenário educacional brasileiro, mas, de certa forma mostravam uma visão limitada da abrangência e particularidades bem próprias dessa modalidade de ensino, como dito nos discursos mais adiante:

[...] eu classifico de extrema importância para a formação educacional brasileira, embora tenhamos alguns exageros na forma de ofertas principalmente em instituições privadas. Após a pandemia acredito que novas formas de ensino teremos, após este grande estágio tecnológico que tivemos, acredito que poderemos ter um meio termo na forma de ensino presencial e a distância. Sendo proporcionados um ensino em que, por exemplo, um discente do sertão de Pernambuco, pode estar fazendo um curso de forma assíncrona na universidade no campus localizado em Recife (Entrevista P1).

Aqui o participante 01 (P1), afirma a importância da EaD, enfatiza de forma não positiva alguns aspectos vivenciados em instituições privadas e coloca o período da pandemia, em relação ao uso de recursos tecnológicos, como um

“estágio” e que a partir daí partiremos para um “meio termo” entre a Educação a Distância e o Ensino Presencial.

Já o participante 02 (P2) compreende a EaD como recurso para interiorização da Educação Superior. O que, como sabemos, já é um dos grandes objetivos e desafios da modalidade, principalmente no que diz respeito à formação de professores.

Como um recurso importante para a interiorização da educação superior e a oferta de formação continuada para os profissionais de diversas áreas que exige, no entanto, mais investimento na formação básica dos estudantes, a fim de que possam construir suas formações com a autonomia que a EaD exige (Entrevista P2).

P2 também compreende a EaD como importante para formação continuada de diversos profissionais e aponta a necessidade de maiores investimentos para formação básica, de forma que os discentes oriundos desta consigam atuar de forma mais autônoma quando atuarem na Educação a Distância. Entretanto, P3, pressupõe que a EaD funciona adequadamente apenas para alguns cursos e aponta a responsabilidade do discente para que alcance os objetivos almejados.

[...] acho que a EaD funciona bem para alguns cursos, permitindo a flexibilidade de horários, mas exige do discente organização e planejamento do seu tempo, além de muita dedicação aos estudos para conseguir alcançar os objetivos desejados (Entrevista, P3).

Assim como P3, o participante 4 traz a figura do discente em relação à organização de horário e cumprimento de prazos, mas, também, trouxe como relevante a possibilidade de alunos de lugares diferentes poderem realizar um mesmo curso, numa mesma turma.

Modalidade de ensino em que o aluno organiza seu próprio horário de estudos e que tem prazos para cumprir e em que são utilizadas ferramentas tecnológicas (computador ou celular, internet, ambiente virtual de ensino). Além disso, o curso pode estar sendo realizado por alunos de diversos lugares do mundo ao mesmo tempo, em uma mesma turma (Entrevista P4).

Na concepção de Maia e Matar (2007, p. 6), a EaD é “uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação” que coaduna com o entendimento de Moran (2002) quando define a EaD como o “processo de ensino-aprendizagem, mediado pela tecnologia, no qual professores e alunos não se encontram no mesmo lugar ao mesmo tempo”. Os autores enfatizam as principais características dessa modalidade de ensino que vai ao encontro do que foi exposto por P4.

Alguns dos entrevistados apontaram, em suas falas, o uso da tecnologia e autonomia dos alunos como pontos que definem a EaD, demonstrando uma percepção incompleta em relação às especificidades dessa modalidade de ensino, sem levar em consideração a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis com o Decreto nº 9057 (BRASIL, 2017).

Como se a EaD fosse caracterizada, meramente, pela utilização das TDIC. Como exposto pelos participantes P5 e P6, respectivamente, que remetem à utilização de ferramentas tecnológicas “[...] de uma forma ampla, em que se usa ferramentas de TI para dar suporte a atividades de ensino não presencial”. (Entrevista, P5) e a liberdade para uma aprendizagem realizada em formato diferente do que ocorre no ensino presencial, “[...] liberdade de a aprendizagem ser presencial ou não, síncrono ou não” (Entrevista P6).

Diferente dos participantes anteriores, o respondente P7 apresenta uma fala mais coincide com o exposto por Moran (2009) quando afirma que a EaD “é vista como uma forma de atingir quem está no interior, quem tem poucos recursos econômicos, quem não pode frequentar uma instituição presencial ou para atingir rapidamente metas de grande impacto” (MORAN, 2009, p. 1).

Entendo que a EaD possibilita levar a educação a um maior número de pessoas e é possível ser realizada com qualidade desde que se desenvolva um projeto com metodologias pedagógicas específicas para o modelo EaD e com infraestrutura adequada (Entrevista P7).

Nesse depoimento, P7 demonstra uma visão mais ampla em relação a EaD defendendo maior alcance da Educação através dessa modalidade e suas especificidades, como metodologias específicas e estrutura adequada.

## **7.2 Percepções docentes acerca do ERE**

Assim como reconhecemos relevante compreender as percepções dos entrevistados acerca da Educação a Distância, também buscamos compreender o que estes pensavam sobre o período do Ensino Remoto Emergencial, o ERE. Acreditamos que a compreensão que cada um tem sobre o período pode refletir sua visão da avaliação discente no período e uma possível flexibilização em relação aos formatos avaliativos escolhidos.



Para P1, o período do ERE foi importante para a retomada das atividades educacionais “[...] foi válido e que podemos aprender e implementar os avanços deste contexto”. Já para P2, um meio para superação do distanciamento social imposto naquele período “[...] como uma forma de superar a necessidade de distanciamento social ou vencer barreiras de tempo espaço impostas por alguma eventualidade”.

Entretanto, para os entrevistados P3, P4 e P7 o período de Ensino Remoto Emergencial foi um período de adaptação para dar continuidade à educação durante o período pandêmico, mas que, de certa forma possibilitou uma maior aproximação com a oferta de aulas por meio virtual.

[...] foi uma adaptação necessária realizada durante o período mais crítico da pandemia, que teve a sua importância no período, possibilitando a continuidade do ensino ao mesmo tempo que garantia o isolamento social. Acabou sendo uma adaptação das aulas para o formato virtual síncrono ou assíncrono, mas sem o uso (ou sem a obrigatoriedade do uso) de tantos recursos tecnológicos e apoio tecnológico para as aulas e materiais disponibilizados (diferentemente do que costumamos ver nos cursos EaD) (Entrevista P3).

[...] Como um formato de ensino híbrido, que mescla elementos do ensino a distância (como o uso de ferramentas tecnológicas, internet, possibilidade de em uma mesma turma ter alunos de diversos lugares do mundo ao mesmo tempo) e do ensino presencial (aulas síncronas, onde a turma está reunida no mesmo horário para aprender novos conteúdos, debater, interagir com os colegas e professores através de encontros, no caso virtuais, com os professores e colegas) (Entrevista P4).

O Ensino remoto possibilitou em pouco tempo dar continuidade a educação durante a pandemia. Mas necessita de uma regulamentação e discussão acerca da metodologia de oferta das atividades, capacidade docente e discente e infraestrutura adequada (Entrevista P7).

Foram evidenciados mais debates e discussões sobre a utilização de elementos tanto utilizados na EaD como aqueles utilizados no ensino presencial. Dessa forma, os entrevistados acima apontam uma visão positiva e otimista em relação ao ERE, reconhecendo sua relevância, principalmente, por viabilizar a retomada das aulas num momento com tantas incertezas.

Também houve participante que mostrou uma visão um pouco confusa, resumindo basicamente o ERE como o período de “[...] substituição temporária do ensino presencial por ensino a distância, por razões adversas” (P5). E ainda que expôs um pouco das suas dores nesse período, como exposto pelo P6: “[...] muito improvisado no início, depois funcionou e no final, muito desmotivante para todos”.

Evidenciam-se, nas falas apresentadas, o caráter temporário do ERE e suas dificuldades em se efetivar pela maneira em que se deu, sem planejamento e sem

nenhuma certeza em relação a sua duração. Entretanto, mesmo com tantos fatores que marcaram negativamente o período do ERE também ficou claro no discurso dos respondentes que houve uma maior abertura para o diálogo e experimentação das TDIC e maior aproximação na utilização destas no ensino presencial, mesmo entre os docentes mais resistentes quanto ao seu uso antes do período pandêmico.

### **7.3 Dificuldades docentes para avaliar remotamente**

Em relação às possíveis dificuldades para realizar a avaliação de forma remota, os docentes demonstraram como momento mais crítico o período inicial da pandemia, em especial, pela necessidade de certificar se, de fato, era mesmo o aluno que estava realizando as atividades avaliativas, conforme evidenciado nas falas dos participantes P1, P2 e P3:

No início foi muito difícil, mas, foi avançando com a apresentação de seminário e formulários (Entrevista P1).

A avaliação da primeira disciplina de estágio que ministrei remotamente. Os relatórios foram muito díspares e tive dificuldade de avaliar o conjunto do trabalho realizado (Relato de Experiência P2).

A avaliação formal através das provas, considerando que não sabia de fato se era o próprio discente quem estava respondendo o formulário, considerando que não podia solicitar a abertura das câmeras (Relato de Experiência P3).

Além da desconfiança em relação à identidade dos alunos, por causa das câmeras desativadas, os docentes também apontaram a dificuldade para avaliar o conteúdo e quantidade das atividades.

A minha maior dificuldade foi a ausência de contatos síncronos, com alunos que estavam "presentes" mas com dificuldades de abrir câmera e microfone. Entendo que, em virtude do período, o adoecimento, questões financeiras, entre outras, afetaram o desempenho dos estudantes, e me senti sem informações suficientes para avaliar o grau de comprometimento dessas variáveis nos resultados apresentados (Entrevista P2).

A avaliação dos alunos foi feita em um contexto de muita dúvida quanto ao formato. E, para provas síncronas online, houve muita desconfiança de plágio (fila), mesmo aplicando-se várias provas distintas (Entrevista P6).

Outras dificuldades elencadas pelos entrevistados, em relação à dificuldade de realizar a avaliação de forma remota, foram a ausência de contato síncrono, sentido principalmente pela ausência de participação daqueles que se propunham a “participar” das aulas virtuais e o grande volume de plágio e a necessidade de formular mais de um tipo de prova, como podemos perceber no registro a seguir:

Me incomodava bastante nas correções quando identificava que os alunos simplesmente tinham copiado resoluções dos colegas. Mesmo eu permitindo consultas às notas de aulas, slides, livros, ainda assim o problema mesmo eram as cópias de resoluções. Observei que reduzir o tempo das provas ajudava a reduzir esse problema. [...] uma dificuldade era preparar mais de um tipo de prova a cada avaliação e não poder repetir questões de avaliações em períodos remotos anteriores (Entrevista P4).

Percebe-se que as dificuldades foram mudando à medida que o período do ERE se prolongava. Se, inicialmente, o receio dos entrevistados passa pela dificuldade na forma como se deu, abruptamente, posteriormente essas dificuldades se refletem na dificuldade de interações síncronas e identidade dos alunos durante a realização das atividades avaliativas. Nesse contexto, pudemos constatar que mesmo os docentes que tinham experiência no uso das TDIC no processo educacional, por atuarem no ensino regular na modalidade EaD, também se mostraram desconfortáveis em relação à avaliação realizada remotamente.

#### **7.4 Escolha dos instrumentos avaliativos**

Esta categoria traz elementos sobre a escolha dos instrumentos avaliativos a serem utilizados remotamente. Aqui pudemos perceber discursos bem distintos em relação ao formato da atividade avaliativa.

Após o levantamento dos instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes nas salas virtuais e conforme suas respostas durante a pesquisa, percebeu-se que foi possível constatar práticas avaliativas que as escolhas são influenciadas.

Pelo perfil dos alunos e natureza da disciplina a ser ministrada (Entrevista, P2).

Com base nos objetivos de aprendizagem das aulas (Entrevista, P3).

Com base na viabilidade, em especial no caso de turmas grandes (Entrevista, P5).

Percebe-se, no depoimento de P1, a utilização dos mesmos instrumentos avaliativos utilizados no Ensino presencial o que reflete uma característica marcante do ERE em relação à transposição da rotina do formato educacional utilizado nas aulas e atividades presenciais para o âmbito virtual. Dessa forma, “a avaliação acaba se concretizando como medição, de forma tecnicista, autoritária, objetiva e experimental” (ARAÚJO, 2013, p. 62).

As disciplinas que leciono são ligadas a didática, sempre uso apresentação oral, individual ou em grupos, mesmo no ensino presencial (Entrevista P1).

O argumento utilizado por P1 demonstra uma “normalidade” na utilização nos instrumentos avaliativos utilizados como se a afirmação “mesmo no ensino presencial” fosse o suficiente para assegurar a escolha por estes.

Obviamente o problema não está no instrumento utilizado, mas em sua intencionalidade pedagógica e a possível ideia de avaliar da mesma maneira, em um espaço e tempo diferentes da realidade das aulas presenciais.

Diante de uma situação totalmente ou quase totalmente nova (o ensino remoto) e da percepção inquestionável de que as mesmas práticas tradicionais adotadas no ensino presencial não surtiam os efeitos esperados, as avaliações exigiam olhares diferentes[...] (RODRIGUES, 2020).

Devem-se considerar as particularidades e limitações, ocasionadas pela situação pandêmica, onde os principais desafios foram: a grande desigualdade no acesso à internet pelos estudantes; as dificuldades dos professores em desenvolver atividades remotas; as desigualdades no índice socioeconômico das escolas. (BRASIL, 2020b).

Dentre os motivos ou justificativas para utilização de determinado instrumento avaliativo, os docentes apontaram o tipo de disciplina, os objetivos de aprendizagem e a viabilidade de aplicação, considerando o tamanho das turmas.

Penso que como minhas disciplinas são na área de métodos quantitativos tenho poucas opções ou formas de variar a avaliação. Por isso acabo usando sempre as mesmas listas de exercícios, provas e algumas vezes trabalhos práticos (Entrevista P4).

Eu prefiro projetos individuais ou em dupla. Além de capturarem melhor o conhecimento, não sofre tanto o problema do plágio. Porém, fica impraticável corrigir tantos projetos se a turma for grande ‘mais de 30 alunos (Entrevista P6).

Na graduação geralmente são avaliações presenciais escritas, mas dentro de uma abordagem que exige a análise crítica de casos. [...] na avaliação se observa, não apenas o conteúdo, o domínio do conteúdo, mas também a utilização de metodologias ativas e ferramentas digitais (Entrevista P7).

À medida que o período pandêmico foi se prolongando, os docentes testaram outras ferramentas digitais e alteraram o formato avaliativo e isso poderá ser constatado na próxima categoria sobre as experiências avaliativas.

## **7.5 Relato de experiência**

Ao final da entrevista, foi solicitado o compartilhamento de experiências que os docentes considerassem relevantes e que representassem um pouco da sua

experiência avaliativa no período do ERE, com o intuito de mapear os instrumentos avaliativos que mais funcionaram e auxiliaram na verificação da aprendizagem num momento de tantas incertezas no cenário educacional.

Dentre as práticas avaliativas que se mostraram positivas para verificação da aprendizagem, os docentes apontaram escolhas de instrumentos que tiveram sua entrega de forma síncrona e assíncrona, conforme exposto nos trechos a seguir:

As interações deles nas aulas, e na apresentação dos seminários! Embora muito com as câmeras desligadas. Como disse anteriormente, já trabalhava com a participação dos discentes nas aulas, em debates de textos, apresentação dos seminários (Relato de Experiência P1).

A produção de projetos realizada para a disciplina de Metodologia do Ensino III (Relato de Experiência P2).

Para mim a forma mais exitosa de avaliar remotamente foi através da avaliação dos trabalhos postados pelos alunos após cada aula, essa avaliação mais contínua e formativa, onde após correção era dado um feedback ao discente (Relato de Experiência P3).

Entrega de trabalhos práticos realizados em duplas. Aplicação de provas através do formulário Google com mistura de questões e também para cada prova tinha dois tipos de prova (Relato de Experiência P4).

A experiência exitosa foi por meio de projetos feitos de forma assíncrona (Relato de Experiência P6).

Discussões em sala virtual a partir de estudos de caso em aulas na graduação. Mesmo de maneira remota foi rica a troca de experiências (Relato de Experiência P7).

Percebe-se que, além da escolha do instrumento, houve, também, uma preferência pela maneira como seria realizada a utilização deste, síncrona ou assincronamente também diversificaram em relação a fazerem individualmente, em dupla ou em grupo.

Dentre as avaliações realizadas, por meio de interações síncronas, os docentes utilizaram, como instrumentos avaliativos, a apresentação de seminário e debate sobre textos ou estudo de caso. No formato assíncrono de avaliação, houve a utilização de envio de arquivo para entrega de projetos práticos e produções textuais e aplicação de questionários através do formulário *online*.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação buscou analisar as concepções de docentes acerca da escolha de instrumentos avaliativos da aprendizagem nos contextos de Educação a Distância e Ensino Remoto Emergencial, como também descrever de que forma a escolha de instrumentos avaliativos refletem a (in)experiência docente nos contextos da Educação a Distância e do Ensino Remoto Emergencial, relacionando a incidência na utilização dos instrumentos avaliativos através de mapeamento na escolha de instrumentos avaliativos, com a experiência e a formação docente nos contextos de Educação a Distância e Ensino Remoto Emergencial.

Para alcançar os objetivos propostos foi realizado o levantamento de dados foram utilizados quatro instrumentos de coleta de dados: o questionário, a entrevista, relato de experiência e análise dos ambientes virtuais utilizados, *Moodle* e *Google Classroom*. A análise dos dados seguiu os pressupostos da análise de conteúdo, como proposto por Bardin (2016).

A opção por esse tipo de análise de dados se deu pela necessidade de compreender, através dos instrumentos utilizados, os diferentes achados em espaços distintos, desde o conteúdo na fala durante as entrevistas até a verificação do material coletado nos espaços virtuais e em contextos educacionais específicos: EaD e ERE. Embora tenha encontrado algumas dificuldades em relação ao tempo de execução, submissão e aprovação do Comitê de Ética, da instituição pesquisada, os resultados foram bastante satisfatórios.

A variedade de instrumentos utilizados serviu principalmente para compreender aspectos que, porventura, tenham passado despercebidos num primeiro momento. Além disso, a reincidência de respostas mostrou de forma mais acentuada a percepção docente acerca do que estava sendo investigado e conseqüentemente, evitou qualquer equívoco durante a análise e interpretação dos dados.

As categorias analíticas permitiram identificar aspectos relevantes da concepção docente anterior ao processo de avaliação, pela discussão em torno da escolha e utilização dos instrumentos utilizados por cada docente participante. Além disso, com o mapeamento dos instrumentos avaliativos realizados durante a

entrevista e verificação das salas virtuais, foi possível checar algumas inconsistências.

Os dados evidenciaram que a escolha dos instrumentos avaliativos leva em consideração os seguintes aspectos: o tamanho da turma, a necessidade de evitar o plágio e por isso os docentes realizavam mais de um tipo prova e as particularidades das disciplinas. Apenas um docente apresentou, em seu discurso, a preocupação com o perfil discente.

Também ficou evidente que a experiência ou in experiência, em relação à utilização de ferramentas tecnológicas não interferiu na escolha dos instrumentos avaliativos, pelos docentes participantes. Mesmo aqueles que já atuavam na EaD e tinham uma sólida experiência na mediação virtual e tecnológica repetiam práticas avaliativas do ensino presencial. Podemos dizer que os objetivos de pesquisa foram alcançados, mas, que o resultado foi diferente do que apresentamos nas hipóteses iniciais.

Após a finalização das análises e resultados percebemos que a dificuldade em avaliar remotamente estava mais vinculada à preocupação na identificação do aluno e na viabilidade de correção das avaliações aplicadas do que na utilização técnica dos instrumentos avaliativos disponibilizados nas salas virtuais o que, de certa forma, nos mostra grande similaridade com o que ocorre nas avaliações realizadas no ensino presencial. Mesmo os docentes que demonstraram bastante clareza nas particularidades da EaD e excepcionalidades do ERE apresentavam em suas respostas a transposição didática das práticas avaliativas do ensino tradicional. Práticas que priorizam o controle, a frequência e a participação condicionada aos imperativos docentes. Práticas que não priorizam a colaboração, a individualidade do aluno e o contexto em que este se encontra durante processo avaliativo remoto.

A amostra utilizada e o tempo de pesquisa foram relativamente pequenos, se considerarmos o universo educacional brasileiro. Entretanto, foi um recorte importante, levando em consideração a representatividade dos participantes. Todos de uma instituição pública e federal, atuantes em campus da região metropolitana e do interior, idades, gênero e áreas de atuação distintas. Entretanto, faz-se necessário maior aprofundamento com outros recortes e métodos que possam explorar mais as possibilidades não aprofundadas neste estudo.

## REFERÊNCIAS

- ABRAEAD. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.
- ABRECHT, R. **A avaliação formativa**. Tradução: Luís Alberto Marques Alves. Rio Tinto: Edições Asa, 1994.
- ALONSO, K. M. A Expansão do Ensino Superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out.-dez. 2010. Disponível em: [scielo.br/j/es/a/TgSHBsj9L6Rv38CGWcnq7Kn/?format=pdf&lang=pt](https://scielo.br/j/es/a/TgSHBsj9L6Rv38CGWcnq7Kn/?format=pdf&lang=pt) Acesso em: 10 out. 2022.
- ALVES, L.L.; BORNAT, M.A.; MARTINS, M.C.F. Do ensino presencial para o remoto: os novos desafios dos professores e das instituições de ensino superior. **Educação como (re)Existência: Mudanças, Conscientização e Conhecimentos**, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/educacao/detalhes/e-book-vii-conedu--conedu-em-casa----vol-01>. Acesso em 12 dez. 2022.
- AMANTE, L. A Avaliação das Aprendizagens em Contexto Online: O eportefólio como Instrumento Alternativo. *In*: DIAS, P.; OSÓRIO, A. (org.) **Aprendizagem (In)Formal na Web Social**. Centro de competência da Universidade do Minho, Braga, 2011.
- AMANTE, L.; OLIVEIRA, I.; ARAÚJO, R. O Modelo PrACT: Um novo olhar sobre a concepção e desenvolvimento de práticas de avaliação alternativa digital. *In*: **V Seminário Web Currículo**, PUC. São Paulo, out. 2017. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/30912>. Acesso em: 13 jan. 2023.
- AMANTE, L. OLIVEIRA, I.; PEREIRA, A. Cultura da avaliação e contextos digitais de aprendizagem: o modelo PrACT. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 1, n. 1, p. 135-150, 2017. Disponível em <https://doi.org/10.12957/redoc.2017.30912>. Acesso em 26 jun. 2022.
- ANDRADE, Luciete Basto de. **Avaliação da Aprendizagem em Educação a Distância: Comparação entre a Teoria e a Prática – Um Estudo de Caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1998.
- APPENZELLER, S.; MENEZES, F. H.; SANTOS, G. G. D.; PADILHA, R. F.; GRAÇA, H. S.; BRAGANÇA, J. F. Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, n. 1, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/9k9kXdKQsPSDPMsP4Y3XfdL/?lang=pt&format=html>. Acesso em 22 dez. 2022.



APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ARAÚJO, R. K. de; ABRANCHES, S. P. A avaliação interativa-mediadora como proposta para avaliar a aprendizagem online. 41 RE@D - **Revista de Educação a Distância e Elearning**. V. 4, N.2, 2021. Disponível em: [https://revistas.rcaap.pt/lead\\_read/article/view/25373/18985](https://revistas.rcaap.pt/lead_read/article/view/25373/18985) Acesso em: 26 jun. 2022.

ARAÚJO, Renata Kelly de Souza. **A interatividade como processo da avaliação da aprendizagem na educação online**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

ARAÚJO, R. K. de S. **A interatividade como processo na avaliação da aprendizagem online**. *E-book*. Recife: Editora UFPE, 2018 (Coleção Teses e Dissertações). Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/82/89/2107?inline=1>. Acesso em: 1 jul. 2020.

BASTOS, D.; CARDOSO, S.H.; SABBATINI, R. Uma visão geral da educação à distância. **Curso de Capacitação Docente em Educação a Distância em Saúde**. *Online*. Disponível: [www.edumed.org.br/cursos/slides/aula2-visao-geral](http://www.edumed.org.br/cursos/slides/aula2-visao-geral). Acesso em: 28 dez. 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm). Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/I9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/I9394.htm). Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020a**. 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. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-deeducacao/85201-parecer-cp-2020>>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Parecer CNE/CP nº11, de 07 de julho de 2020b**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>. Acesso em: 01 de fev 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Parecer CNE/CP nº 19, de 8 de dezembro de 2020c**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN192020.pdf?query=2020](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN192020.pdf?query=2020). Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020d**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm). Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020e**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020f**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 572, de 1º de julho de 2020g**. Institui o Protocolo de Biossegurança para Retorno das Atividades nas Instituições Federais de Ensino e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-572-de-1-de-julho-de-2020-26467033> 2. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020h**. Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3378/portaria-mec-n-1.030-2020>. Acesso em: 24 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020i**. Altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-1.038-de-7-de-dezembro-de-2020-292694534>. Acesso em: 24 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020j**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei no 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo no 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>. Acesso em: 26 jun. 2022.

CAMPOS, V. T. B.; ALMEIDA, M. I. de. Contribuições de ações de formação contínua para a (trans)formação de professores universitários. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 21-50, maio/ago 2019.

CARVALHO, M. R.; LIMA, R. L. A importância da afetividade na EaD: uma perspectiva de Wallon. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão/SE, v. 15, n. 1, p. 196–209, 2015. Disponível em: [https://web.archive.org/web/20180508091251id\\_/https://seer.ufs.br/index.php/edapec/i/article/viewFile/3391/pdf](https://web.archive.org/web/20180508091251id_/https://seer.ufs.br/index.php/edapec/i/article/viewFile/3391/pdf). Acesso em: 01 jun. 2022.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

CHAGAS, Elisa. DataSenado: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia. **Agência Senado**. Brasília/DF, 12 ago. 2020. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso em: 29 jan. 2022.

CHAVES, S.M. **A avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. Faculdades IDAAM. Manaus, 2020. *Online*. Disponível em <http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>. Acesso em 13 jan. 2023.

COSTA, A. E. R.; NASCIMENTO, A. W. R. do. Os Desafios do Ensino Remoto em Tempos de Pandemia no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, nº 4, 2020, Maceió/AL. **Anais** [...] Maceió: Realize, 2020. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD4\\_SA19\\_ID6370\\_30092020005800.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA19_ID6370_30092020005800.pdf). Acesso em: 25 jan. 2023.

COSTA, Priscila Kabbaz Alves da. **Avaliação da aprendizagem na licenciatura em matemática a distância**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

CUNHA, M. I. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. Cadernos Pedagogia Universitária, n.6. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: [https://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno\\_6\\_PAE.pdf](https://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_6_PAE.pdf). Acesso em 26 jun. 2022.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

DINIZ, Sirley Nogueira de Farias **O uso das novas tecnologias em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/81758>. Acesso em 12 dez. 2022.

FALBO, R. de A. Mapa Sistemático. **Retrieved October**, n. 7, 2015. Disponível em: <http://claudiaboeres.pbworks.com/w/file/133747116/Mapeamento%20Sistem%C3%A1tico%20-%20v1.0.pdf> Acesso em: 24 nov. 2021.

FARIA, E. T. (Org.). **Educação presencial e virtual: espaços complementares essenciais na escola e na empresa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. Coleção Questões de Nossa Época; v.23. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GERHARD, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil: UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, N. de L. Avaliação escolar: uma contribuição sócio-histórica para o estudo da atribuição de notas. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, MG, v. 19, n. 3, p. 923-941, set./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/che-v19n3-2020-16>. Acesso em: 8 ago. 2022.

GOEDERT, L.; ARNDT, K. B. F. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Revista Criar Educação**, v. 9, n. 2, p. 104-121, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18616/ce.v9i2.6051>. Acesso em: 12 set. 2022.

GOMES, M. J. Problemáticas em Avaliação em Educação Online. Universidade do Minho. *In*: VI Conferência Internacional de TIC na Educação, 2009, Braga. Actas [...] Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/9420>. Acesso em: 23 set. 2022.

GUERRIERO, I. C. Z.; SCHMIDT, M. L. S.; ZICKER, F. (org.). **Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.

HAIDT, R. C. **Curso de didática geral**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1995.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

JUSTINO, Marinice Natal. **Formação docente para EAD on-line: desafios e dificuldades no processo de transposição de curso presencial para virtual**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

KITCHENHAM, B. **Procedures for Performing Systematic Reviews**: Joint Technical Report Software. Engineering Group, Department of Computer Science Keele University, United Kingdom and Empirical Software Engineering, National ICT Australia Ltd, Austrália. *Online*. Keele, 2004.

LEAL, Marina Monteiro. **Metodologias ativas no ensino remoto emergencial: estudo avaliativo com discentes de administração sobre os novos desafios no aprendizado**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

LEMOS, E. C.; AMARAL, L. A. M. D.O; OLIVEIRA, L. R. M. Utilização de estilos de aprendizagem no desenvolvimento de ambientes virtuais voltados à Educação a Distância. **Journal of Learning Styles**, Madrid (ES), v. 8, n. 15, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.55777/rea.v8i15.1030>. Acesso em 13 jan. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LITTO, F. M. O atual cenário internacional da EAD. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (org). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p.14-20.

LITWIN, E. (org.). **Educação a Distância: Temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Revista Pátio**, Porto Alegre, v. 3, n.12 fev./abr. 2000. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

LUCKESI, C.C. Planejamento e Avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica. *In*: BORGES, S. A. **O diretor articulador do projeto da escola**. São Paulo, 1992.

LUDOVICO, F. M.; NUNES, M. B.; BARCELLOS, P. S. C. C. Trajetórias de uma Professora de Língua Inglesa em Ensino Remoto Emergencial. **Rev. Bras. Linguíst. Apl**, v. 21, n. 4, p. 1103-1134, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117884>. Acesso em: 09 nov. 2022.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EAD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MEC, Ministério da Educação. **Referências de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, DF: Secretaria de Educação a Distância, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/193-secretarias-112877938/seededucao-a-distancia-96734370/12777-referenciais-de-qualidade-para-ead>. Acesso em: 26 jun. 2022.

MENDEZ, A. J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MONTEIRO, R.L. de S.; SANTOS, D.S. A utilização da ferramenta google forms como instrumento de avaliação do ensino na escola superior de guerra. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, v. 4, n. 2, 2019. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/72>. Acesso em: 18 ago. 2021.

MOORE, M. G. Theory of transactional distance. In: KEEGAN, D. Theoretical principles of distance education. London: Routledge, 1993. p.22-39. Tradução: Wilson Azevedo. In: **Revista de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, ago. 2002.

MOORE. M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAN, J. M. **Aperfeiçoando os modelos de EaD existentes na formação de professores**. Porto Alegre: Educação, 2009.

MORAN, J. M. **Ensino e Aprendizagem inovadores com tecnologias**. 2002.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de novas tecnologias. In: MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A.; MASETTO, M. T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias contemporâneas, Convergências Midiáticas. Educação e Cidadania: aproximação jovens. São Paulo, v.II, 2015. *Online*. Disponível em: <http://uepgfocafoto.wordpress.com>. Acesso em: 03 ago. 2021.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista uFG**, v. 20, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/10642>. Acesso em: 13 jan. 2022.

NASCIMENTO, E. R.; PADILHA, M. A.; SILVA, C., L.; ANJOS, F. L. M. Metodologias ativas e engajamento docente: uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores da educação superior. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v.10, n.1, p. 1-25, jan-jun, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2019.1.31560>. Acesso em 22 dez. 2022.

NETO, A. L. G. C.; AQUINO, J. de L. F. A Avaliação da Aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n. 02, p. 223-240, 2009. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/edur/v25n2/10.pdf](http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n2/10.pdf). Acesso em: 05 dez. de 2021.

NEVO, D. **The conceptualization of educational evaluation: An analytical Review of the literature.** *Review of Educational Research*, v. 53, n. 1, p. 117-128, 1983. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00346543053001117>. Acesso em: 12 fev. 2022.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (org.). **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 2-8.

PADILHA, M. A.; ABRANCHES, S. P.; CAVALCANTE, P. S.; SILVA, K. C. da; OLIVEIRA, C. S. A. de; PAIVA, R. A. de; SILVA, A. M. B. da; ALVES, M. Ensinagem na docência on line: Um olhar à luz das coreografias didáticas. **Em Teia: Revista de educação matemática e tecnológica Íbero Americana**, Recife, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/emteia/article/view/2185>. Acesso em: 26 jun. 2022.

PEREIRA, A. et al. **Desafios da avaliação digital no ensino superior.** Lisboa: Universidade Aberta-LE@D, 2015. *E-book*. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/5774>. Acesso em: 05 dez. 2022.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

PIMENTEL, E. P.; GOMES, A. S. Ambientes Virtuais de Aprendizagem para uma Educação mediada por tecnologias digitais. *In*: PIMENTEL, M.; SAMPAIO, F. F.; SANTOS, E. O. (org.). **Informática na Educação: ambientes de aprendizagem, objetos de aprendizagem e empreendedorismo.** Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação CEIE-SBC, v.5) Disponível em: <https://ieducacao.ceie-br.org/ava>. Acesso em: 24 de agosto de 2020.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. da S. P. Cinco equívocos sobre avaliação da aprendizagem. **SBC Horizontes**, ago. 2021. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2021/08/equivocos-sobre-avaliacao>. Acesso em: 10 out. 2022.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. da S. P. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, mai. 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online>. Acesso em: 02 de julho de 2020.

RIANO, M. B. R. La evaluación em educación a distancia. **Revista Brasileira de Educação a Distância**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 20, p.19-35, 1997.

RIBEIRO, L. C. **Avaliação da Aprendizagem.** 5. ed. Portugal: Texto Editora, 1994.

RODRIGUES, A. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, jun. 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>. Acesso em: 23 ago. 2020.



ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>. Acesso em: 21 jun. 2022.

ROSA, R. T. N. da. Das Aulas Presenciais às Aulas Remotas: As Abruptas Mudanças Impulsionadas na Docência pela Ação do Coronavírus - O COVID-19! **Rev. Cient. Schola Colégio Militar de Santa Maria** Santa Maria, v. VI, n. 1, jul. 2020. ISSN 2594-7672. Disponível em: [http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista\\_schola\\_2020/Editorial%20%2020%20\(Rosane%20Rosa\).pdf](http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20%2020%20(Rosane%20Rosa).pdf). Acesso em: 25 jan. 2023.

SANMARTÍ, N. R. **Avaliar para aprender**. Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A globalização e as ciências sociais**. 2º. ed. São Paulo. Cortez, 2002.

SANTOS, E. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. *In: Revista Docência e Cibercultura*, ago. 2020, *online*. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 09 nov. 2021.

SANTOS, E. **Educação online como campo de pesquisa formação: potencialidades das interfaces digitais**. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.

SANTOS, G. M. R. F.; SILVA, M. E.; BELMONTE, B.R. COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. **Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.**, v. 21, n. 1, p. 245-251, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9304202100S100013>. Acesso em: 23 jun. 2022.

SCHMIDT, Maria Cristina Cezimbra. **Uso de ambientes virtuais de aprendizagem nos cursos técnicos sob o olhar de professores**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Márcia Cristina Sérgio de. **O Ensino Remoto Durante a Pandemia: Desafios e Perspectivas para Professores e Alunos**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Especialização em Línguas Estrangeiras Modernas Inglês e Espanhol) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Cabedelo, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TORI, R. A presença das tecnologias interativas na educação. **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, São Paulo, v. II, n. 1. 2010.

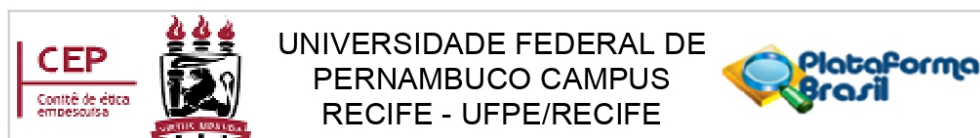
UNESCO. **Coalizão Global de Educação**. Brasil, 2023. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>. Acesso em: 29 jan/2023.

VASCONCELOS, C. S. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VOSGERAU, D. S.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v.14, n. 474, p.165-189. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08> Acesso em: 21 jun. 2022.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICE A - PROTOCOLO DE SUBMISSÃO À PLATAFORMA BRASIL



### COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: Interfaces com as Concepções de Docentes nos Cenários da Educação a Distância e do Ensino Remoto

**Pesquisador:** Dayse Patricia Pereira Barbosa

**Versão:** 1

**CAAE:** 65405922.6.0000.5208

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO- UFRPE

#### DADOS DO COMPROVANTE

**Número do Comprovante:** 131979/2022

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

Informamos que o projeto INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: Interfaces com as Concepções de Docentes nos Cenários da Educação a Distância e do Ensino Remoto que tem como pesquisador responsável Dayse Patricia Pereira Barbosa, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Federal de Pernambuco Campus Recife - UFPE/Recife em 23/11/2022 às 12:13.

**Endereço:** Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa está sendo realizada por uma aluna do Curso de Mestrado Profissional em Tecnologia e Gestão da Educação a Distância, da Universidade Federal Rural de Pernambuco. O tema da pesquisa é “Instrumentos de avaliação da aprendizagem na educação superior: interfaces com as concepções de docentes nos cenários da educação a distância e do ensino remoto”. Objetiva-se analisar as concepções docentes acerca da escolha de instrumentos avaliativos da aprendizagem nos contextos da Educação a Distância e do Ensino Remoto Emergencial.

Os resultados da pesquisa serão utilizados apenas para fins acadêmicos. Seguindo os preceitos éticos, informamos que sua participação será absolutamente sigilosa e voluntária, não constando seu nome ou qualquer outro dado referente à sua pessoa que possa identificá-lo em qualquer publicação posterior sobre esta pesquisa. Pela natureza da pesquisa, sua participação não acarretará em qualquer dano a sua pessoa.

Você tem total liberdade para recusar sua participação, assim como para solicitar a exclusão de seus dados, retirando seu consentimento sem qualquer penalidade ou prejuízo, quando assim o desejar.

Agradeço sua participação, enfatizando que muito contribui para a formação e para a construção de conhecimento atual na área deste estudo.

Recife, setembro de 2022.

CIENTE \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) pesquisado (a)

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o **Consentimento Livre e Esclarecido**, para a participação neste estudo.

---

ALUNO – Pesquisador

## APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM DOCENTES

### Bloco 1

1. O que você entende por Avaliação da Aprendizagem?
2. Você considera importante a avaliação da aprendizagem?
3. Como você avalia seus alunos? (Instrumentos, frequência, etc.)
4. Você sentiu dificuldade em realizar a avaliação de forma “não presencial”?
5. Comente sobre o seu processo de adaptação no período da retomada das atividades, de forma remota, no início da pandemia.
6. Quais os desafios que você enfrenta para realizar a avaliação dos alunos fora do espaço presencial? (Que dúvidas, inquietações...)

### Bloco 2

1. Você tem alguma experiência (que deseje expor, contar) com algum instrumento avaliativo no período ERE?
2. Considerando a sua experiência, em sua opinião, o que realmente funciona quando se trata de avaliar a aprendizagem dos alunos de forma não presencial? E o que não funciona?
3. Como você define (escolhe) os instrumentos que utiliza para avaliar os alunos?
4. Há algum instrumento avaliativo que você gostaria de utilizar, mas por alguma razão não tem usado?
5. O que você pensa sobre: avaliar o aluno de forma totalmente remota?
6. Já achou necessário rever o uso de um dado instrumento?

### Bloco 3

1. Comente como você escolhe e elabora seus instrumentos avaliativos.
2. Existe um retorno dos seus alunos sobre os instrumentos avaliativos aplicados na sua disciplina?
3. Quais as opiniões mais recorrentes dos alunos sobre as atividades avaliativas?
4. Quais os instrumentos avaliativos você utiliza com maior frequência? Por quê?
5. Existe algo a mais que você queira expor sobre a temática abordada em nossa conversa?

## APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

Data de aplicação:

### I – PERFIL DO ENTREVISTADO

a) **Idade:**

b) **Gênero:**

c) **Há quanto tempo você atua na instituição pesquisada?**

0 a 3 anos

4 a 6 anos

7 a 10 anos

11 anos ou mais

d) **Atua em outras instituições?**

Sim

Não

e) **Qual sua formação acadêmica?**

f) **Tem experiência pedagógica na EaD?**

Sim

Não

Se “Sim” quanto tempo? \_\_\_\_\_

g) **Qual plataforma e recursos de comunicação foram utilizados na sua disciplina?**

Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA Moodle

Google Sala de Aula

E-mail

WhatsApp

Telegram

Outros: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE E - ROTEIRO PARA VERIFICAÇÃO DO AVA

- a. Identificação do espaço educacional utilizado: *Moodle, Classroom, WhatsApp, E-mail, Telegram, etc.*
- b. Disponibilização de materiais pedagógicos
- c. Quantos e quais os instrumentos de avaliação foram utilizados?
- d. Quais instrumentos avaliativos utilizados com maior frequência?
- e. Comunicação: síncrona e assíncrona
- f. Interação: entre alunos, entre alunos e professores, entre alunos, professores e tutores
- g. Feedback: apenas nas atividades avaliativas, em todas as atividades realizadas pelos discentes.



## **APÊNDICE F - RELATO DE VIVÊNCIAS**

- a) Relato de experiência exitosa quanto à avaliação
- b) Relato de experiência não exitosa quanto à avaliação