



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
IFCE *CAMPUS* ARACATI
LICENCIATURA EM QUÍMICA**

ANA KAROLINE ROCHA DE OLIVEIRA

**IMPACTO DO ENSINO REMOTO NA AVALIAÇÃO DOCENTE DURANTE O
PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID-19 EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE
ENSINO SUPERIOR**

**ARACATI - CE
2022**

ANA KAROLINE ROCHA DE OLIVEIRA

IMPACTO DO ENSINO REMOTO NA AVALIAÇÃO DOCENTE DURANTE O
PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID-19 EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE
ENSINO SUPERIOR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus* Aracati, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Química.

Orientador: Prof. Dr. Mário Wedney de Lima Moreira.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- O48i Oliveira, Ana Karoline Rocha de.
Impacto do Ensino Remoto na Avaliação docente durante o período de pandemia da COVID-19 em uma Instituição Federal de Ensino Superior / Ana Karoline Rocha de Oliveira. - 2022.
65 f.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Instituto Federal do Ceará, Licenciatura em Química, Campus Aracati, 2022.
Orientação: Prof. Dr. Mário Wedney de Lima Moreira.
1. Avaliação da Aprendizagem. 2. Ensino Remoto Emergencial. 3. Avaliação do docente. 4. Examinar. 5. Discente. I. Título.

CDD 540

ANA KAROLINE ROCHA DE OLIVEIRA

IMPACTO DO ENSINO REMOTO NA AVALIAÇÃO DOCENTE DURANTE O
PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID-19 EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE
ENSINO SUPERIOR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus Aracati*, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Química.

Orientador: Prof. Dr. Mário Wedney de Lima Moreira.

Aprovado em: 01 / 11 / 2022 .

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mário Wedney de Lima Moreira (Orientador)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof. Dr. José Wagner de Almeida
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof. Me. Antônio Hermeson de Sousa Castro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Dedico este trabalho aos meus pais, pois é graças ao seu apoio tanto de forma direta, quanto indiretamente que hoje posso concluir o meu curso de graduação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me proporcionar a capacidade para desenvolver este trabalho.

Em especial, quero agradecer ao meu orientador Prof. Dr. Mário Wedney de Lima Moreira pela sua disponibilidade, mesmo em período de férias, e incentivo que foram fundamentais para realizar e prosseguir este estudo.

A minha mãe, Diana Rocha, heroína que me deu apoio, incentivo nas horas difíceis, de desânimo e cansaço. Agradeço por estar comigo durante toda a minha jornada acadêmica até aqui.

Ao meu pai, Francisco Helder, que mesmo distante me fortaleceu e que para mim foi de grande relevância.

Ao meu tio, Francisco Antônio, que me incentivou a ingressar nessa instituição e apoiou as escolhas feitas por mim.

Ao Anderson Lima, por confiar e incentivar nos momentos de esgotamento durante a elaboração deste trabalho. Agradeço pelo companheirismo.

As amigas Júlia Rodrigues e Joyce Filgueiras que sempre estavam me auxiliando ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Aos docentes da Instituição Federal do curso de Licenciatura em Química que colaboraram de forma voluntária com os resultados da pesquisa.

Agradeço a todas as pessoas, familiares e amigos, que ajudaram no desenvolvimento deste trabalho, mesmo que indiretamente, com o apoio e paciência ao ouvirem minhas dúvidas e aflições ao longo da minha jornada acadêmica.

Aos professores e funcionários do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) — *Campus Aracati*, por todo o apoio e pela agradável convivência durante o curso.

A todas as pessoas que de alguma forma estiveram presentes para a realização deste trabalho.

“A avaliação escolar hoje só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para melhorar a aprendizagem.”

Jussara Hoffmann

RESUMO

O cenário educacional encontrava-se há anos no ensino presencial, uma vez que os professores planejam, executam ações pedagógicas e avaliam o discente presencialmente nas instituições. A Avaliação da Aprendizagem é um ato muito além de se aplicar uma nota a um estudante através de provas, esta tem caráter diagnóstico, formativo, processual e contínuo, com a finalidade de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes. Em 2019, o mundo se deparou com a pandemia da COVID-19, em que a população foi obrigada a se recolher em suas residências, aplicando o distanciamento social para evitar a propagação do vírus. Diante do contexto da pandemia, o Ministério da Saúde (MS) e da Educação (MEC) lançaram uma nota suspendendo as atividades presenciais das escolas, e aderindo ao Ensino Remoto Emergencial (ERE). Neste contexto, docentes e discentes habituados com as práticas presenciais, tiveram que se adaptar aos meios digitais para ensinar e aprender. Logo, o processo avaliativo da aprendizagem teve que ser readaptado com novas práticas avaliativas, possuindo o mesmo intuito de diagnosticar o aprendizado do estudante. Diante do exposto, este trabalho tem como propósito verificar se o Ensino Remoto, durante a pandemia do COVID-19, modificou a prática avaliativa dos docentes em um curso de licenciatura de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES). Este estudo buscará, através de uma metodologia qualitativa, analisar a forma avaliativa do docente no período pré, durante e pós Ensino Remoto, avaliando o impacto do Ensino Remoto Emergencial na forma de avaliar do docente, onde será desenvolvido em uma Instituição da rede pública Federal de ensino superior, localizada no Estado do Ceará. O público alvo foram 27 docentes de um curso de Licenciatura em Química, nos quais responderam um questionário de forma *on-line* para obtenção dos resultados. Enviou-se juntamente ao e-mail um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegurando o anonimato do docente entrevistado e autorizando suas respostas para execução da pesquisa. Pode-se verificar as concepções que o Ensino Remoto Emergencial, durante a pandemia do COVID-19, trouxe aos docentes sobre a prática avaliativa de um curso de Licenciatura em Química de uma Instituição Federal, foi possível atingir o objetivo proposto, pois 71,4% dos docentes afirmou que a partir das atividades remotas sua concepção de Avaliação modificou e ainda 76,2% passaram a fazer uso de Avaliações diagnósticas e ao longo do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Ensino Remoto Emergencial. Avaliação do docente. Examinar. Discente.

ABSTRACT

The educational scenario has been around for years in face-to-face teaching, since teachers plan, execute pedagogies and evaluate the student face-to-face in institutions. The Learning Assessment is an act far beyond applying a grade to a student through tests, it has a diagnostic, formative, procedural and continuous character, with the purpose of monitoring the development of students' learning. In 2019, the world was faced with the COVID-19 pandemic, in which the population was forced to retreat to their homes, applying social distancing to prevent the spread of the virus. Given the context of the pandemic, the Ministry of Health (MS) and Education (MEC) released a note suspending the face-to-face activities of schools, and adhering to Emergency Remote Teaching (ERE). In this context, teachers and students used to face-to-face practices had to adapt to digital media to teach and learn. Therefore, the evaluative process of learning had to be readapted with new evaluative practices, with the same purpose of diagnosing student learning. In view of the above, this work aims to verify whether Remote Teaching, during the COVID-19 pandemic, changed the evaluative practice of teachers in a degree course of a Federal Institution of Higher Education (IFES). This study will seek, through a qualitative methodology, to analyze the evaluation form of the teacher in the period before, during and after Remote Teaching, evaluating the impact of Emergency Remote Teaching in the form of evaluating the teacher, where it will be developed in an Institution of the Federal public network, of higher education, located in the State of Ceará. The target audience was 27 teachers of a Licentiate in Chemistry course, in which they answered an online questionnaire to obtain the results. A Free and Informed Consent Term was sent along with the e-mail, ensuring the anonymity of the interviewed professor and authorizing their responses to carry out the research. It is possible to verify the conceptions that Emergency Remote Teaching, during the COVID-19 pandemic, brought to teachers about the evaluative practice of a Degree in Chemistry of a Federal Institution, it was possible to achieve the proposed objective, because 71.4 % of the professors stated that their conception of Assessment changed from the remote activities and 76.2% also started to make use of diagnostic Assessments and throughout the teaching-learning process of students.

Key words: Emergency Remote Teaching. Learning Assessment. Teacher Assessment.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Períodos parciais de atuação dos docentes no curso de Licenciatura em Química.....	32
Gráfico 2 – Grau de instrução dos docentes no curso de Licenciatura em Química.....	33
Gráfico 3 – Concepção do docente sobre Avaliação de Aprendizagem, referente ao período de Ensino Remoto Emergencial.....	36
Gráfico 4 – Influência do Ensino Remoto Emergencial na modificação da Avaliação docente.....	39
Gráfico 5 – Avanço em termos de novos caminhos para Avaliação da Aprendizagem.....	40
Gráfico 6 – Critérios avaliativos utilizados durante o ensino presencial.....	41
Gráfico 7 – Critérios avaliativos utilizados durante a implementação do Ensino Remoto Emergencial.....	41
Gráfico 8 – Critérios avaliativos utilizados com o retorno das aulas presenciais.....	42
Gráfico 9 – Favorecimento da aplicação de Avaliações docentes durante o Ensino Remoto Emergencial, de acordo com a sistemática de avaliação contida no ROD.....	46
Gráfico 10 – Dificuldade durante o Ensino Remoto Emergencial para formular práticas avaliativas de aprendizagem.....	49
Gráfico 11 – Formação acadêmica, na qual continha componente curricular abordando a utilização de Ambiente Virtual de Aprendizagem.....	51
Gráfico 12 – Capacidade da Avaliação como instrumento do processo de ensino-aprendizagem.....	52
Gráfico 13 – Utilização do ato pedagógico na execução do planejamento, contendo uma finalidade e o modo estratégico para alcançar o objetivo.....	53

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
EPI	Equipamentos de Proteção Individual
ER	Ensino Remoto
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPI	Projeto Político-Pedagógico Institucional
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
ROD	Regulamento da Organização Didática

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 TRABALHOS RELACIONADOS	16
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
3.1 Avaliação da Aprendizagem	18
3.2 Reinvenção na avaliação docente durante o Ensino Remoto Emergencial	23
3.3 Processo avaliativo pós Ensino Remoto Emergencial	26
4 METODOLOGIA	29
4.1 Classificação da pesquisa	29
4.2 Local de realização e participantes da pesquisa	29
4.3 Instrumento de coleta de dados	30
4.4 Análise dos resultados do estudo	31
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	32
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
APÊNDICE A	59
ANEXO A	65

1 INTRODUÇÃO

Diante de vários processos, regimentos, planejamentos e burocracias com as quais o docente tem que lidar durante a sua atuação profissional, desse destaca a Avaliação da Aprendizagem, uma vez que esta visa medir a efetividade do aprendizado. Através da Avaliação do estudante os docentes precisam melhorar o processo de ensino e aprendizagem de forma a torná-lo mais efetivo. Corroborando Luckesi (2005) afirma que a Avaliação desempenha o papel de diagnosticar a aprendizagem do estudante com o intuito de contribuir para com a melhora da qualidade do seu desempenho, portanto, deve ser inclusiva e democrática, de forma que todos possam aprender o conteúdo científico e se desenvolver.

A Avaliação da Aprendizagem vem sendo discutida por diversos autores, tais como Libâneo (1994), Luckesi (2011a; 2011b) e Hoffmann (2019). Avaliar faz parte de nossas vidas. Dessa forma, na docência, o professor avalia e é avaliado em um único processo, pois o resultado deste pode diagnosticar o ensino-aprendizagem empregado. Consoante Ballester *et al.* (2003), as perspectivas idealizam a Avaliação como uma ferramenta de diálogo que simplifica a construção dos conhecimentos na aula. A forma como é tratada a Avaliação da Aprendizagem escolar está ligada a concepção que o docente tem sobre o ensino-aprendizagem. Essa discussão vem sendo fomentada, geralmente, em busca da tentativa de definição do significado do termo na prática da ação educativa (HOFFMANN, 2019). Ou seja, a partir da Avaliação é possível que o docente possa refletir sobre sua prática e sobre o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, contribuindo assim para a apropriação/construção do conhecimento por eles (ADAMS; ALVES; NUNES, 2018).

Ressalta-se que esta discussão ainda é atual (LUCKESI, 2011a). Assim sendo, esse tema deve ser melhor abordado nos cursos de Licenciatura, uma vez que estes visam formar futuros docentes que cotidianamente vão avaliar seus estudantes. Os exames visam classificar o conhecimento dos estudantes enquanto a Avaliação possui função diagnóstica. Sendo assim, é perceptível a distinção entre examinar e avaliar, uma vez que ainda são aplicados exames como Avaliações diagnósticas nas instituições escolares. A Avaliação é aplicada pedagogicamente com o intuito de um resultado construtivo, havendo interação entre professor e estudante. O exame, por sua vez, é rigoroso e não mescla o processo de ensino-aprendizagem (LIMA *et al.*, 2020).

Hoffmann (2019) faz uma crítica ao professor que fala sobre a prática de avaliar de forma discursiva em suas aulas e das problemáticas inseridas no processo avaliativo da aprendizagem, sendo que, na prática, este examina o estudante de forma classificatória e

autoritária. Este discurso, exposto pelo “mestre”, é contrário à sua prática, influenciando, geralmente, o comportamento do futuro profissional.

Para nortear os docentes durante a Avaliação da Aprendizagem dos discentes, a Instituição Federal de Ensino Superior, aqui estudada, contempla o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI), o qual apresenta o processo de Avaliação da Aprendizagem, realizado conforme o Regulamento da Organização Didática (ROD)¹. Este último documento disserta sobre o regimento avaliativo da instituição mencionada, em que cita a predominância dos:

[...] aspectos qualitativos tanto no domínio cognitivo como no desenvolvimento de hábitos, habilidades, competências e atitudes” no processo de avaliação, em que “tem como objetivo acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do estudante nas suas diversas dimensões assegurando a progressão dos seus estudos”, afirmando que a avaliação tem que possuir “caráter diagnóstico, formativo, processual e contínuo”².

Logo, o ROD enfatiza o real intuito do processo de Avaliação da Aprendizagem. Portanto, é necessário que os professores inseridos na instituição respeitem o regulamento durante a sua prática pedagógica. Contudo, os docentes, habituados há um processo tradicional de Avaliação da Aprendizagem implementado em suas salas de aulas, de forma presencial, foram submetidos à alteração momentânea dessa modalidade em março de 2020. Destaca-se o marco no contexto educacional que o mundo se deparou em decorrência da pandemia do novo coronavírus SARS-CoV-2 (COVID-19), caracterizada como uma doença infecciosa provocada por este vírus³.

A partir disso, a Organização Mundial da Saúde (OMS) indicou que, para evitar o risco de exposição ao vírus da COVID-19, a população restringisse a circulação de pessoas (medida conhecida como *lockdown*), evitando aglomerações e reduzindo ao máximo o contato entre elas⁴. Por essa razão, tratando-se especificamente do meio escolar, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu uma nota, em abril de 2020, na qual apresentou a continuidade das atividades educacionais em todos os níveis de ensino pela modalidade remota⁵. Além disso, no mesmo ano, especificamente em setembro, o Conselho Nacional de Saúde (CNS) recomendou

¹ O Regulamento de Organização Didática (ROD) de uma instituição de ensino, quando aprovado pelo Conselho Superior (CONSUP) da instituição, tem o objetivo de tornar homogêneas as atividades acadêmicas em todos os campi e auxiliar o funcionamento da administração institucional.

² Citação retirada do Regulamento da Organização Didática (ROD) da instituição estudada, publicado em 2015.

³ CNS. **Recomendação N° 061, de 03 de Setembro de 2020**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1355-recomendac-a-o-n-061-de-03-de-setembro-de-2020>. Acesso em: 26 Mar. 2022.

⁴ OPAS. **Folha informativa sobre a COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 20 Mar. 2022.

⁵ MEC - Ministério da Educação. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 26 Mar. 2022.

que as aulas presenciais retornassem somente após o controle epidemiológico da situação e mediante a articulação de um plano nacional que envolvesse os gestores e a sociedade civil⁶.

Com a necessidade do Ensino Remoto Emergencial desafios no processo de ensino-aprendizagem começaram a aparecer, por exemplo, a realização de processos de Avaliação *on-line*, para a finalidade do cumprimento da carga horária mínima anual (PASCHOALINO *et al.*, 2020). O CNE divulgou uma nota sugerindo que as Avaliações aplicadas aos estudantes atendessem às ações de reorganização dos calendários de cada sistema de ensino, assegurando uma Avaliação equilibrada em função das distintas ocorrências que seriam encaradas com particularidade⁵.

Tendo em vista que o docente utilizava uma metodologia tradicional de ensinar e avaliar o estudante durante sua prática, tanto uma quanto a outra precisaram ser repensadas, uma vez que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) ocasionou modificações nesses métodos.

Após dois anos de pandemia e de afastamento de suas atividades presenciais, os docentes retornaram às suas instituições em janeiro de 2022 com um olhar diferente daquele pré-pandêmico. Dessa maneira, a mudança da modalidade presencial para o Ensino Remoto Emergencial alterou não só o lecionar, mas, também, os métodos avaliativos. A partir do exposto problematiza-se: como o ensino remoto emergencial modificou as formas de Avaliação aplicadas pelos docentes aos estudantes? E como objetivo principal, saber como o ensino remoto emergencial modificou a forma do docente avaliar os estudantes de um curso de Licenciatura em Química de uma Instituição Federal. Como específicos objetivos, busca-se avaliar o impacto do Ensino Remoto Emergencial na forma de avaliar do docente; analisar a forma que o estudante foi avaliado antes e durante a realização das atividades *on-line* e as implicações para o período de retorno das aulas presenciais. Busca-se com estes achados realizar uma relação com os documentos institucionais que versam sobre a Avaliação do estudante.

Esta pesquisa, desenvolve-se através de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, tendo o questionário possuindo questões objetivas e subjetivas, como instrumento de coleta de dados. Este foi aplicado a docentes de um curso de Licenciatura em Química de uma Instituição da rede pública Federal, localizada no Estado do Ceará.

Contudo posto, a vigente pesquisa se disserta na exposição de 5 seções. A seção 1, é esta na qual discorre-se uma apresentação sucinta do trabalho, expondo a problemática

⁶ CNS. **Recomendação N° 061, de 03 de Setembro de 2020.** Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1355-recomendac-a-o-n-061-de-03-de-setembro-de-2020>. Acesso em: 26 Mar. 2022.

vislumbrada, assim como os objetivos geral e específicos, denominada introdução. Segue da seção 2, na qual trata-se de trabalhos relacionados com a pesquisa atual para fins de comparação. Conseqüentemente, a seção 3 apresenta o embasamento teórico da pesquisa, compondo-se de uma união de referências bibliográficas que amparam a fundamentação da pesquisa, subdividido em 3 subseções, sendo elas, Avaliação da Aprendizagem: reinvenção docente durante o Ensino Remoto Emergencial e processo avaliativo pós Ensino Remoto Emergencial. A seção 4, apresenta a metodologia de pesquisa, os caminhos percorridos até chegar a seção 5, em que se expõe os resultados obtidos juntamente com comentários e interpretações. Por fim, chega-se na sexta seção, publicando a conclusão final do trabalho.

2 TRABALHOS RELACIONADOS

Avaliação deve ter como objetivo a aprendizagem, de forma a auxiliar o docente em sua observação e na definição das melhores estratégias pedagógicas para promover a aquisição do conhecimento pelos estudantes, ou seja, “avaliar é acompanhar o processo de construção do conhecimento” (HOFFMANN, 2010, p. 152). Esse processo de acompanhamento dos estudantes foi ressignificado durante os últimos anos devido a pandemia da COVID-19, que instalou a necessidade do Ensino Remoto Emergencial.

Durante essa modalidade de ensino, todas as atividades aplicadas aos estudantes precisaram ser adequadas ao isolamento social, dentre elas a Avaliação da Aprendizagem, que já era considerada difícil de ser realizada pelos docentes no ensino presencial, se tornou ainda mais complexa durante a pandemia, sendo que estes tiveram que diversificar a forma de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. Mas, além de diversificar a forma de avaliar, nesse contexto o docente teve que estar ainda mais atento ao que avaliar, levando em consideração o contexto de cada estudante ao longo do processo de isolamento social.

Nesse sentido, Menezes (2021) e Andrade (2021) discutem que no ensino presencial a Avaliação ocorria através de um método classificatório, onde os acertos e erros dos alunos eram transformados em uma nota, mas no Ensino Remoto Emergencial esse procedimento se tornou mais complexo devido as diversas dificuldades vivenciadas pelos estudantes, sendo que o autor cita, a carência de equipamentos, a instabilidade ou a ausência de acesso à internet e a falta de um local ideal para o estudo.

Portanto, todo esse cenário também precisava ser considerado pelo docente ao planejar a Avaliação, exigindo deste a diversificação na forma de avaliar o estudante. Corroborando, Silva, Costa e Corrêa (2021, p. 274) afirmam que a “modificação dos espaços e das práticas pedagógicas, decorrentes de acentuadas transformações nas rotinas pedagógicas que passaram a ocorrer mediadas pela tecnologia, acompanharam a necessidade de mudanças na concepção e prática de avaliação”.

Destarte, uma das principais ferramentas incorporadas no processo de Avaliação foram as relacionadas as ferramentas tecnológicas, os autores ainda comentam que a tecnologia se usada de forma adequada permite ao docente desenvolver atividades que desafiem os estudantes, de modo que eles possam interagir, participar, criar, produzir, discutir e refletir que são elementos que devem ser considerados na Avaliação da Aprendizagem.

Andrade (2021) então discute que os docentes ao realizar Avaliação com o auxílio de plataforma digital durante as atividades remotas, tiveram acesso a informações necessárias

sobre as dificuldades dos estudantes em determinadas habilidades requeridas para compreensão do conteúdo devolvido durante as aulas, além de desenvolver neles o letramento digital, a capacidade de ler e produzir textos em ambientes digitais, a consciência e atitude.

Portanto, a possibilidade apresentada pela autora se mostra interessante, e de acordo com a ideia de uma Avaliação que seja contínua sendo que o uso dessa plataforma digital pode ocorrer durante e após cada uma das aulas ministradas pelo docente, portanto uma prática que vai permitir o acompanhamento do estudante (HOFFMANN, 2018).

Outras atividades avaliativas propostas por docentes durante o Ensino Remoto Emergencial foram as atividades de múltipla escolha, com questões dissertativas, de interpretação, de localização, de produção, de pesquisa que surtiram efeitos positivos com relação ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem (ANDRADE, 2021). Menezes (2021) cita o uso dos questionários *on-line*, que foram elaborados através do *Google Formulários*, um dos aplicativos disponibilizados institucionalmente aos docentes.

Com relação a diversificação da Avaliação no contexto da pandemia, Menezes (2021), apresenta o uso de recursos lúdicos como os *quizzes* (jogos didáticos) digitais, produzidos nas plataformas *Nearpod*, *Wordwall* e *Kahoo*. Silva, Costa e Corrêa (2021), também apresentarão como possibilidades os mapas cognitivos, que favoreceram a pesquisa e a sistematização do conhecimento; o memorial, que possibilitou o registro da própria ação; a construção de *blogs* com a estrutura de diários de campo ou diários reflexivos; participação em fóruns de discussão, que oportuniza a reflexão acerca do assunto; *Webfólio*, que se constitui em um portfólio virtual composto por um conjunto de registros dos processos e produtos das aprendizagens incluindo os sentimentos, as opiniões e as impressões.

Podemos observar que foram diversas as formas de Avaliação adotadas pelos docentes durante o Ensino Remoto Emergencial, o que demonstrou a possibilidade e necessidade de diversificar a Avaliação também no ensino presencial nos diferentes níveis de ensino. Mas, destaca-se que os trabalhos aqui discutidos não apresentaram as perspectivas docentes frente a mudança causada pela passagem do ensino presencial para o Ensino Remoto Emergencial e com o retorno das aulas presenciais, o que demonstra a relevância da presente pesquisa que discute esse impacto a partir dos dizeres dos docentes e a sua perspectiva com relação a Avaliação antes, durante a após o isolamento social.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção são apresentados os referenciais teóricos da pesquisa, aqui investigada. Estrutura-se em três tópicos, a saber, a Avaliação da Aprendizagem; a reinvenção na avaliação do docente durante o Ensino Remoto e o processo avaliativo pós Ensino Remoto.

3.1. Avaliação da Aprendizagem

Este tópico apresenta autores que analisaram e discutiram a Avaliação da Aprendizagem durante diversos contextos na Educação. Autores como Libâneo (1994), Luckesi (2011a e 2011b) e Hoffmann (2019) discorrem em suas obras a respeito dos caminhos percorridos e os que ainda devem ser conquistados ao longo da evolução do processo de Avaliação da Aprendizagem no meio institucional, tanto por parte dos docentes quanto discentes.

Libâneo discute em suas obras o pedagógico-didático como um de seus conceitos fundamentais. Em “Didática”, o autor apresenta composições de atividades pedagógicas, destacando-se o processo de Avaliação da Aprendizagem. Libâneo (1994, p. 202) ressalta que a avaliação é “[...] um termômetro dos esforços do professor. Ao analisar os resultados do rendimento escolar dos alunos, obtém informações sobre o desenvolvimento do seu próprio trabalho”. Logo, a avaliação tem como capacidade avaliar o docente enquanto o discente também está sendo avaliado. Este é um processo contínuo em que, geralmente, o resultado positivo mostrado pelo estudante caracteriza-se como sucesso do processo de ensino-aprendizagem docente.

Luckesi torna-se relevante na discussão deste trabalho por caracterizar o diálogo na área de avaliação educacional. O autor descreve o processo de Avaliação da Aprendizagem como um dos mais relevantes da literatura.

Podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida (LUCKESI, 1999, p. 173).

Dessa forma, a definição de Luckesi para Avaliação da Aprendizagem é que esta deve ser um ato amoroso, referente ao sentido de incluir o aluno, visualizando as lacunas na sua aprendizagem, não um ato julgador autoritário, que atribua notas, na qual distingue se o discente está certo ou errado. Portanto, a veracidade do encargo da avaliação é a inclusão, não a exclusão.

Em Hoffmann (2019), a autora argumenta sobre algumas questões básicas, que proporcionam ações primordiais às instituições de ensino, referindo-se ao presente, de modo

igual ao futuro, em que se concerne a um processo de avaliação na concepção do desenvolvimento. Com isso, o conhecimento se tornará sempre edificado, tendo o discente como sujeito dessa ação através da mediação. Hoffmann (2019, p. 30) trata a avaliação como um método de “dinamizar oportunidades de autorreflexão pelo acompanhamento permanente do professor que incitará o aluno a novas perguntas e questionamentos a partir de respostas e hipóteses formuladas”.

A prática de avaliar está frequentemente presente no cotidiano da sociedade, incluindo o comportamento de avaliar lugares, pessoas, sentimentos, posicionamentos, e até avaliar a si mesmo. Todavia, relaciona-se a avaliação sempre ao contexto educativo.

A temática do processo de Avaliação da Aprendizagem, como prática diversa dos exames, surgiu na década de 1930 nos Estados Unidos pelo teórico Ralph Tyler, possuindo como ponto de partida as suas concepções teóricas e proposições. Em contrapartida, no Brasil a temática ainda é recente, pois denota seu surgimento nos meados de 1970, com os sinais iniciais da tecnologia educacional (LUCKESI, 2011b). Anteriormente, tratava-se apenas de exames escolares, não existindo um processo contínuo de avaliação.

Como já mencionado antes, o objetivo de examinar e avaliar são distintos, uma vez que o exame possui função classificatória, excluindo os estudantes que não obtiveram resultados satisfatórios, *i.e.*, pontuação mínima (LIMA *et al.*, 2020). No entanto, avaliar não se restringe somente a aplicações de provas e concessão de notas, sendo uma tarefa complexa, com a finalidade de diagnosticar e de controlar a aprendizagem do discente (LIBÂNIO, 1994).

A ação de examinar e de avaliar possuem particularidades individuais. Luckesi as representa paralelamente em nove pontos, trazendo por base comparativa variáveis, a saber:

- 1) Quanto à temporalidade, os exames estão voltados para o passado e a avaliação para o futuro; 2) Quanto à busca de solução, os exames permanecem aprisionados no problema e a avaliação volta-se para solução; 3) Quanto à expectativa dos resultados, os exames estão centrados com exclusividade no produto final e a avaliação, no processo e no produto, ao mesmo tempo; 4) Quanto à abrangência das variáveis consideradas, os exames simplificam a realidade, enquanto a avaliação tem presente a complexidade; 5) Quanto à abrangência do tempo em que o educando pode manifestar o seu desempenho, os exames são pontuais e a avaliação é não pontual; 6) Quanto à função, os exames são classificatórios e a avaliação é diagnóstica; 7) Quanto às consequências das funções de classificar e diagnosticar, os exames são seletivos e a avaliação é inclusiva; 8) Quanto à participação na aprendizagem, politicamente, os exames nas salas de aulas são antidemocráticos e a avaliação é democrática; 9) Quanto ao ato pedagógico, os exames são autoritários e a avaliação dialógica (LUCKESI, 2011a, p. 181, 184, 186, 188, 193, 198, 200 e 201).

Diante destes fatos, nota-se a grande distinção entre os dois métodos de medição da aprendizagem, desde a sua função quanto a sua finalidade. Os docentes ainda possuem

dificuldades em diferenciar as práticas as quais verifica-se a aprendizagem. Luckesi (2011a) relata ainda haver um equívoco no âmbito escolar entre a prática de classificar e avaliar. A Avaliação da Aprendizagem é um processo que compreende várias definições e sentimentos, sendo indispensável para educação em virtude de estar ligado ao ato de problematização, questionamento e reflexão sobre o processo de ensinar e aprender (HOFFMANN, 2019).

A avaliação surge nas instituições escolares com o intuito de comprovar a aprendizagem do estudante durante determinado período. Esse processo está dentre os três elementos que compõem o ato pedagógico, a saber, planejamento, execução e avaliação, fazendo com que a falta de um desses impossibilite a execução do processo de ensino-aprendizagem (LUCKESI, 2011a). No meio educacional, para todo e qualquer ato é necessário planejamento para executá-lo, contendo uma finalidade e o modo de como esse objetivo será alcançado. Para comprovar o resultado desejado é necessário avaliar.

A avaliação é uma ação, na qual se espera o alcance de resultados exitosos, o que necessita de investimento na pretensão dessa resposta. A didática, desde os antigos gregos, é a área do conhecimento em que o professor planeja a execução de uma ação para obtenção de êxito (LUCKESI, 2011a).

Libâneo (1994) também dialoga sobre a dificuldade de implementar o processo de Avaliação da Aprendizagem nas escolas, no qual seu destino é desfrutar de bons resultados, muitas vezes não alcançados, precisando identificar onde está o problema e solucioná-lo. Dependendo do educador e do educando inseridos no ato pedagógico, o autor afirma que:

[...] 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 progressos e dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório etc.) acerca do aproveitamento escolar. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e à atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Nos tempos atuais ainda se encontram dificuldades por parte dos profissionais da educação em deixar de lado as práticas de exames e utilizar as de Avaliação, em razão dos consecutivos traumas a que foram sujeitos em sua vida escolar (LUCKESI, 2011b).

Hoffmann (2019) discorre a respeito da avaliação mediadora, tendo por finalidade oportunizar o desenvolvimento aos estudantes e a reflexão crítica do ato pedagógico, desde provocações intelectuais constantes e de vínculos afetivos equilibrados. Afirmando que as justificativas ao fracasso escolar geralmente podem ser de ordem comportamental, *i.e.*, o insucesso do aluno não está relacionado ao não prestar atenção na aula expositiva, não estudar para a prova, não realizar a atividade, entre outros. Estas são características primordiais na avaliação mediadora.

Acentua-se que a Avaliação da Aprendizagem não é uma ação excluída do ato pedagógico, e sim, um elemento deste em direção ao entendimento e a prática de forma parcialmente satisfatória. É necessário entender os recursos do ato pedagógico e apoderar-se deles, agregando ao meio deles as compreensões e as práticas da Avaliação (LUCKESI, 2011a).

Não existe o “certo” ou “errado” em uma Avaliação da Aprendizagem. Encontra-se conhecimentos ainda não alcançados, uma vez que o docente deve ressignificar o resultado obtido quantificando e diagnosticando o “não saber” do discente (LIBÂNEO, 1994; LUCKESI, 2011a; HOFFMANN, 2019). Com isso, os autores não querem dizer que o professor esteja ensinando errado e nem que o estudante não esteja aprendendo. Destarte, o ato educativo não pode ser executado de qualquer jeito. Este deve ser exercido com o objetivo de alcançar os melhores resultados (LUCKESI, 2011a).

Consoante Luckesi (2011a), só é possível aplicar uma aprendizagem quando a mesma é verdadeiramente aprendida, *i.e.*, assimilada e compreendida pela exercitação. Só se pode colocar em prática aquilo que já possuímos competência. Para que possa ter domínio de determinado conhecimento é preciso ser ensinado e conseqüentemente aprender, possuindo uma ordem lógica, a saber, “exposição - assimilação - exercitação - aplicação - recriação – criação” (LUCKESI, 2011a, p. 111).

Nesse contexto, como já mencionado sobre a Avaliação, ela diagnostica a aprendizagem do estudante, sendo investigativa, a fim de que o professor possa estudar o resultado adquirido e intervir quando necessário para obtenção de resultados melhores.

Enquanto a ciência estuda como funciona a realidade, a avaliação estuda a sua qualidade. Ambas se servem de rigorosos recursos metodológicos: a ciência descreve e interpreta a realidade; a avaliação descreve-a e qualifica-a. Ao desvendar a qualidade da realidade, a avaliação oferecerá ao gestor de uma ação ou de uma instituição bases consistentes para as suas decisões e o seu agir. Retomando metaforicamente o que dissemos anteriormente, o desconhecimento é a escuridão, o conhecimento é a luz que guia o caminhar. Sem os conhecimentos emergentes do ato de avaliar – como um ato de investigação científica -, a ação pedagógica e seus resultados serão aleatórios e, possivelmente, insatisfatórios (LUCKESI, 2011a, p. 171).

O principal ponto de partida de aplicar a avaliação é ter conhecimento de o que quer atingir com a ação pedagógica, já que a concepção pedagógica guia todas as ações do professor. Inicialmente, deve-se determinar onde se deseja chegar em termos de formação do estudante. Precisa-se estabelecer com perceptibilidade o que se almeja, com a finalidade de produzir e acompanhar para a obtenção dos resultados esperados. Parte-se do Projeto Político-Pedagógico (PPP), que representa tanto a coordenação da prática educativa como os critérios da avaliação. Para realizar e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, como parâmetro para a Avaliação de Aprendizagem, o PPP necessita de mediadores com visões teóricas bem definidas e aplicadas na prática docente, proporcionando resultados exitosos durante a execução das ações (LUCKESI, 2011a).

A instituição avaliada neste trabalho possui o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI), o qual apresenta o processo de Avaliação da Aprendizagem, realizado conforme o Regulamento da Organização Didática (ROD). Tratando-se da organização acadêmica da aprendizagem, na qual consta no Capítulo III do ROD, a saber¹:

Art. 90. O processo de avaliação dá significado ao trabalho escolar e tem como objetivo acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do estudante nas suas diversas dimensões assegurando a progressão dos seus estudos, a fim de propiciar um diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem que possibilite ao professor analisar sua prática; e, ao estudante desenvolver a autonomia no seu processo de aprendizagem para superar possíveis dificuldades.

Art. 91. [...], a avaliação deve ter caráter diagnóstico, formativo, processual e contínuo, com a predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados parciais sobre os obtidos em provas finais, em conformidade com o artigo 24, inciso V, alínea a, da LDB Nº. 9.394/96.

Art. 93. As estratégias de avaliação da aprendizagem em todos os componentes curriculares deverão ser formuladas de tal modo que o estudante seja estimulado à prática da pesquisa, da reflexão, da criatividade e do autodesenvolvimento.

Diante do exposto acima, o ROD da instituição apresenta a finalidade e os métodos avaliativos de aprendizagem aos quais os docentes podem implementar durante a sua ação pedagógica. Salienta-se que este documento institucional é baseado em instrumentos apresentados por Luckesi (2002) e Perrenoud (1999). Portanto, este estudo visa explorar nos documentos institucionais as formas de avaliar o estudante, verificando a sua utilização por parte dos docentes da instituição.

3.2. Reinvenção na avaliação docente durante o Ensino Remoto Emergencial

Este tópico baseia-se em trabalhos contidos na literatura que abordam a questão da Avaliação da Aprendizagem no Ensino Remoto durante a pandemia da COVID-19. Artigos de autores como Prazeres *et al.* (2020), Paschoalino *et al.* (2020), Xavier *et al.* (2020), Barros & Matias (2021) e Santos *et al.* (2021) analisaram e discutiram sobre o uso do Ensino Remoto Emergencial, durante o distanciamento social. Da mesma forma, esta seção embasou-se por portarias do Ministério da Educação e da Saúde, para melhor entendimento a respeito do contexto pandêmico.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), em janeiro de 2020, anunciou um novo surto de coronavírus, existindo uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). E assim, a COVID-19, foi definida como uma pandemia pela OMS em março de 2020 em todos os continentes.

De acordo com o Ministério da Saúde, a COVID-19 trata-se de “uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global”⁷. Com o destino de controlar o novo coronavírus, a OMS apresentou três intervenções essenciais: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social.

Diante das medidas para conter a pandemia da COVID-19, a rotina da população teve que ser repensada, já que entre elas está o distanciamento social para evitar aglomerações e a propagação do vírus. Na presença dessa situação, diversos setores foram afetados e tiveram suas atividades paralisadas.

Em razão disso, o Ministério da Educação (MEC) em 17 de março de 2020, através da Portaria Nº 343, apresentou a respeito da alteração das aulas presenciais por aulas em meios digitais. Enquanto houvesse o contexto pandêmico da COVID-19, para instituição de educação superior integrante do sistema Federal de ensino. Em seguida, esta Portaria obteve ajustes e acréscimos por meio das Portarias Nºs 345, de 19 de março de 2020, e 356, de 20 de março de 2020. O CNE, em 18 de março de 2020, anunciou publicamente a informação que os sistemas e as redes de todos os níveis de ensino, etapas e modalidades, deveriam ponderar a demanda de reorganizar suas ações acadêmicas devido aos atos preventivos à propagação da COVID-19 (BRASIL, 2020a).

⁷ MS. Ministério da Saúde. **O que é a Covid-19?**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 22 Abr. 2022.

Portanto, essa reorganização do calendário para executar as atividades não presenciais nas instituições de ensino, tendo finalidade de cumprir a carga horária mínima anual, pelo contexto da COVID-19, foi aprovada pelo Parecer CNE/CP nº 5/2020. A partir de então, o meio educacional referente à modalidade de ensino presencial teve que se adaptar de modo repentino com as atividades remotas, denominadas desde então Ensino Remoto (BRASIL, 2020b).

Vale ressaltar que as atividades educacionais transmitidas por meios digitais não surgiram por conta da pandemia. O Ensino Remoto Emergencial (ERE) implementado durante o isolamento social é distinto da modalidade de Ensino à Distância (EaD), possuindo características em comum. Elizabete Duarte, diretora de Articulação do Ensino do Instituto Federal de Alagoas, esclarece que "O ensino remoto diz respeito às atividades de ensino mediadas por tecnologias, mas orientadas pelos princípios da educação presencial", enquanto a EaD "É uma modalidade de ensino consolidada teórica e metodologicamente. E possui uma estrutura política e didático-pedagógica que vai além dos momentos síncronos e assíncronos do ensino remoto"⁸.

Assim sendo, a atividade ou aula remota, no período pandêmico, é um recurso provisório para prosseguir com as atividades pedagógicas, a fim de reduzir os impactos na aprendizagem dos discentes do sistema de ensino presencial. O sistema educacional brasileiro apresentou problemas estruturais, nesse momento de pandemia, por exemplo, a desigualdade entre o público e privado, a ausência de coletividade da internet, os impactos que a falta de merenda causa sobre os estudantes mais pobres, a ausência de formação continuada docente para o uso de tecnologias (PRAZERES *et al.*, 2020).

A pandemia da COVID-19 transpõe um panorama de desigualdades educacionais no Brasil, uma vez que não se estava preparado para defrontar, deteriorando ainda mais os problemas pré-existentes (BARROS & MATIAS, 2021). Nesse contexto, muitas áreas apresentaram desafios, sendo a educação uma das mais prejudicadas.

De acordo com Prazeres *et al.* (2020), o ERE trata-se da inserção da mediação de conteúdo dos recursos midiáticos e tecnológicos para execução dos planos de ensino e projetos pedagógicos. De modo, que não se afirma que se tem uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem. Muito se discutiu a respeito da introdução deste método de ensino, o qual os profissionais da educação e os estudantes não estão preparados para ingressar nessa formação (LIMA *et al.*, 2020; PASCHOALINO *et al.*, 2020; SANTOS *et al.*, 2021).

⁸ IFCE. Instituto Federal de Alagoas. **Profissionais explicam a diferença entre ensino a distância e ensino remoto**. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/noticias/profissionais-explicam-a-diferenca-entre-ensino-remoto-e-ensino-a-distancia>. Acesso em: 22 Abr. 2022.

Assim como no presencial, no Ensino Remoto o docente tinha o objetivo de fazer com que os educandos atingissem a aprendizagem. Partindo do planejamento, execução e avaliação, compondo o ato pedagógico. Resumindo, o educador exerce de forma remota o que realizava em sala de aula presencial, desta vez contendo situações diversas, as quais não estava habituado, dificultando o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Na pandemia, o processo de Avaliação da Aprendizagem acontece em um período de crise sanitária, econômica e, tratando-se do Brasil, política de grandes dimensões. Este processo constituiu-se em um desafio ainda maior para o professor, uma vez que o ato de avaliar presume escolhas, as quais, muitas vezes, estão enlaçadas pelas definições das políticas públicas (PASCHOALINO *et al.*, 2020).

Tais escolhas exigem mudanças frequentes e efetivas do trabalho docente, com o intuito de adequar às proporções estabelecidas. Vale mencionar, nesse contexto, a implementação das avaliações sistemáticas e o mapeamento e classificação do desempenho dos estudantes nos âmbitos nacionais e internacionais com suas implicações para o comprometimento da autonomia do professor (PASCHOALINO *et al.*, 2020, p. 114).

O trabalho docente consistiu-se no desafio de reinventar a Avaliação em tempos de pandemia. O distanciamento social se tornou determinante para modificar o trabalho pedagógico e, em específico, a Avaliação da Aprendizagem. Segundo o CNE, em uma nota publicada pelo MEC, para o processo de Avaliação “o que deve ser levado em consideração é o atendimento dos objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento das competências e habilidades a serem alcançados pelos estudantes em circunstâncias excepcionais provocadas pela pandemia”⁹.

Avaliar durante o ERE tornou o processo de ensino-aprendizagem um dos maiores desafios a vencer no momento pandêmico. As adversidades que o Ensino Remoto ofereceu aos docentes foi levá-los à conclusão de que a avaliação é ao menos realizada, ou, quando é, torna-se incapaz de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do estudante (SANTOS *et al.*, 2021).

Lembrando que avaliação tem como característica diagnosticar a aprendizagem do discente, fazendo com que o docente capte e aponte soluções - quando sem êxito - para os resultados obtidos. O avaliar docente partia do pressuposto, no ensino presencial, de avaliações tradicionais. Expondo, por exemplo, a aplicação de uma prova escrita individual - sem pesquisa.

⁹ MEC - Ministério da Educação. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 26 Mar. 2022.

Por meio da avaliação *on-line*, como o professor poderia aplicar essa prática, para saber se o aluno estava realmente fazendo a prova de forma individual e sem pesquisa?

Esse obstáculo está ligado diretamente com a reformulação do processo de Avaliação do docente durante o Ensino Remoto. O educador não pode apenas transferir o método avaliativo do presencial para o remoto, pois o contexto é distinto, sendo assim, tendo que ressignificar o método avaliativo de aprendizagem empregado.

Xavier *et al.* (2020, p. 6) apresenta a Avaliação Tradicional ($P1+P2=N/2$), exibindo uma alternativa para o Ensino Remoto, no qual deve apresentar “diferentes oportunidades avaliativas, em concepção processual”. Uma avaliação específica aplicada nas salas de aulas, devem ser repensadas com a comprovação da evolução processual da aprendizagem dos estudantes, considerando os *feedbacks* envolvidos neste processo.

3.3. Processo avaliativo pós Ensino Remoto Emergencial

Após dois anos de Ensino Remoto, por conta da pandemia da COVID-19, o MEC divulgou a Portaria Nº 837, em 21 de outubro de 2021, a qual disserta as regras de retorno gradual e seguro às atividades presenciais. Um documento do CNE, ligado ao MEC, orienta que a retomada das aulas presenciais sejam priorizadas do ensino básico ao superior no ano de 2022, apresentando passaporte de vacinação e seguindo todos os protocolos de biossegurança (BRASIL, 2021).

Na Instituição Federal de Nível Superior aqui estudada, a Diretoria-geral se apoderou de abundantes providências ao longo do período de atividades suspensas e de retorno gradual. Com fundamento nas diretrizes das autoridades em saúde, do Protocolo Setorial do Governo do Estado e do Plano de contingência da instituição, investiram na aquisição de Equipamentos de Proteção Individual (EPI).

Com a retomada das atividades presenciais o corpo acadêmico, se deparou com uma situação um pouco parecida de dois anos atrás, a qual suas atividades foram suspensas. Se (re)inventar era a palavra que os professores tinham em mente, quando lhe lançavam as aulas *on-line*, como ensinar de forma eficiente para obtenção de aprendizagem e, em seguida, comprová-la. No ensino presencial tinha o contato direto entre o educador e o educando, com o passar da implementação dos meios digitais esse contato se tornou mais dificultoso, por ser através da comunicação escrita. Já com o retorno das atividades presenciais os membros institucionais tanto estão utilizando o meio de comunicação presencial como virtual, ampliando as oportunidades de contato, pesquisa, trabalhos, ensino e aprendizagem.

Contudo, havia também a transferência de metodologias tradicionais utilizadas no ensino presencial para o ensino virtual. O meio digital, o qual aconteciam as trocas e compartilhamento de conhecimentos, sofreu influências por práticas próprias do ensino presencial (FERNANDES *et al.*, 2020). Trazendo para o processo de Avaliação da Aprendizagem, também se torna válida a aplicação do método avaliativo do presencial transferido para o virtual, não podendo descartá-la.

Na concepção deste trabalho, a pandemia da COVID-19 dividiu o processo de ensino-aprendizagem em três períodos, a saber, pré, durante e pós Ensino Remoto. O pré se caracteriza pelo ensino presencial e os obstáculos que o docente enfrentava no dia-a-dia da sala de aula, agora o durante Ensino Remoto define-se pôr o professor ter que reinventar o método de ensinar e diagnosticar a aprendizagem do discente. A junção do pré e durante Ensino Remoto resultou no ensino presencial "pós pandemia" que as instituições escolares estão vivenciando, saber lidar com as atividades do virtual durante dois anos, voltando para o presencial, tendo que se readaptar a algo que existia e com novas metodologias.

Diante de todo o exposto até aqui e, de períodos educacionais distintos, a Avaliação da Aprendizagem sempre se contextualizou pelo mesmo objetivo, no qual o docente teria de saber colocar em prática o processo avaliativo como consta na literatura e documentos institucionais.

Demo (2005, p. 35) cita sobre a contribuição e o ser professor no processo de Avaliação:

avaliação - ser professor é fazer o aluno aprender; não é dar aula; para garantir a aprendizagem do aluno, é mister saber, a cada momento, se está aprendendo ou não; os dados insinuam escancaradamente que a aprendizagem continua miserável; o sentido único da avaliação é a aprendizagem do aluno, é função exclusiva de seu direito de aprender; se o aluno constrói conhecimento toda semana, ao fim do mês terá material mais que suficiente para sabermos se está aprendendo, o que dispensaria a prova sem mais; embora não seja viável eliminar os incômodos da avaliação (sempre compara, escalona, classifica) (Demo, 1999c; 2004a), tem sentido pedagógico insubstituível, desde que feita para garantir o direito de aprender.

Por esta razão ensinar e aprender é um processo, *i.e.*, a aprendizagem do estudante é uma ação contínua através do ensinar do professor. Perante os contextos e períodos dissertados o educador deve caminhar lado a lado do seu educando, avançando juntos em uma avaliação mediadora (Hoffmann, 2019). Desta forma, o docente deve investir em metodologias inovadoras, se reinventando a todo momento, buscando práticas para avaliar o aprendizado do discente durante todo ato pedagógico.

Este estudo parte da formação de que a ação de avaliar é um processo investigativo e conflituoso e constitui objeto de pesquisa de muitos estudos. Desta forma, a pesquisa dispõe do propósito de analisar a forma avaliativa do docente no período pré, durante e pós Ensino

Remoto, avaliando o impacto do Ensino Remoto na maneira de avaliar do docente durante o período de pandemia da COVID-19, em uma Instituição Federal de nível Superior.

4 METODOLOGIA

Nesta seção será exposto o trajeto metodológico desta pesquisa, com o intuito de verificar se o Ensino Remoto, durante a pandemia da COVID-19, modificou a prática avaliativa dos docentes de uma Instituição da rede pública Federal. Portanto, a apresentação da metodologia se divide em quatro tópicos, sendo eles, classificação da pesquisa; local de realização e participantes da pesquisa; instrumento de coleta de dados e análise dos resultados do estudo.

4.1. Classificação da pesquisa

Trata-se de um estudo de caráter exploratório, em que tende a buscar familiaridade com problemas poucos conhecidos, envolvendo levantamento bibliográfico, entrevista e análise de dados (VIANELLO, 2013).

Desenvolve-se através de uma abordagem qualitativa. No quadro 1 pode-se observar as características desta abordagem de pesquisa.

Quadro 1 - Características quanto à forma de abordagem ao problema da pesquisa.

Abordagem da Pesquisa	Características
Qualitativa	<p>A relação entre o mundo e o fato a ser investigado não se traduz em números.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Feita com amostras pequenas. • Não utiliza métodos estatísticos. • Os dados podem ser coletados por entrevistas, observações, narrativas e documentos.

Fonte: Adaptado de Gil, 2008.

Por fim, esta pesquisa, no que se refere aos procedimentos, tem características de estudo de caso. Especificando o estudo em um objeto a fim de revelar um conhecimento abundante sobre ele, utilizado como ferramenta de pesquisa descritiva e investiga a circunstância de cidadãos em uma instituição (GIL, 2008).

4.2. Local de realização e participantes da pesquisa

Este estudo será desenvolvido em uma Instituição da rede pública Federal, localizada no Estado do Ceará. O público alvo serão 27 docentes de um curso de Licenciatura em Química.

A amostragem desta pesquisa se caracteriza por aleatório de múltiplo estágio, na qual compõe-se em três, sendo eles, antes, durante e pós Ensino Remoto Emergencial com o emprego de amostragem aleatório simples (MARCONI; LAKATOS, 2002). Sendo desta forma, critério de seleção para a amostragem, mediante o curso ser formador de futuros profissionais

da educação, e geralmente, os estudantes são influenciados pelo corpo docente em sua futura atuação profissional. Portanto, pretende-se medir o impacto do Ensino Remoto Emergencial na Avaliação docente.

4.3. Instrumento de coleta de dados

A coleta de dados se dará por questionário, devido ser um instrumento “constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”, como cita Marconi e Lakatos (2002, p. 98). Segue as vantagens do questionário em relação às demais técnicas de coleta de dados:

a. Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados; **b.** Atinge maior número de pessoas simultaneamente; **c.** Abrange uma área geográfica mais ampla; **d.** Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo; **e.** Obtém respostas mais rápidas e mais precisas; **f.** Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; **g.** Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas; **h.** Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador; **i.** Há mais tempo para responder e em hora mais favorável; **j.** Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento; **l.** Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis (MARCONI & LAKATOS, 2002, p. 98 e 99, grifo do autor).

O questionário semiestruturado (Apêndice A) foi composto por 14 perguntas, possuindo questões objetivas e subjetivas.

Os questionamentos foram elaborados a partir da literatura, que faz referência ao objeto de estudo, tendo como fundamentação os autores Libâneo (1994), Luckesi (2011a; 2011b) e Hoffmann (2019) e suas concepções sobre Avaliação. Unindo-se no que diz respeito ao Ensino Remoto Emergencial, as questões apresentam embasamento teórico de trabalhos acadêmicos de Paschoalino *et al.* (2020), Barros e Matias (2021), Lima *et al.* (2022), Prazeres *et al.* (2022), e Fernandes *et al.* (2022). Ainda, foram elaboradas questões referentes ao ROD, documento institucional orientados da prática avaliativa da instituição em que a pesquisa foi realizada.

Disponibilizado de forma *on-line*, através da plataforma *Google Forms* aos docentes da instituição. O questionário foi enviado pelo e-mail institucional de forma individual, possuindo um prazo de 25 dias úteis para devolução do mesmo respondido, possuindo participação voluntária. Anexado ao questionário enviou-se um comunicado aos docentes esclarecendo a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade da obtenção das respostas, com o intuito de estimular o receptor ao preenchimento e devolução do questionário dentro do prazo estimado (MARCONI; LAKATOS, 2002).

A investigação foi realizada, seguindo os métodos éticos e preservando a identidade, a dignidade e a integridade dos docentes pesquisados por meio da assinatura do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) (CARRATO, 2008). Destaca-se que o documento foi anexado juntamente com o formulário no e-mail encaminhado aos docentes, de forma que alguns deles assinaram o documento e o enviaram em resposta ao e-mail, e outros ainda assinaram presencial. Para manter o anonimato dos sujeitos, fez-se o uso de códigos, quais sejam D1, D2, D3 ... D27.

4.4. Análise dos resultados do estudo

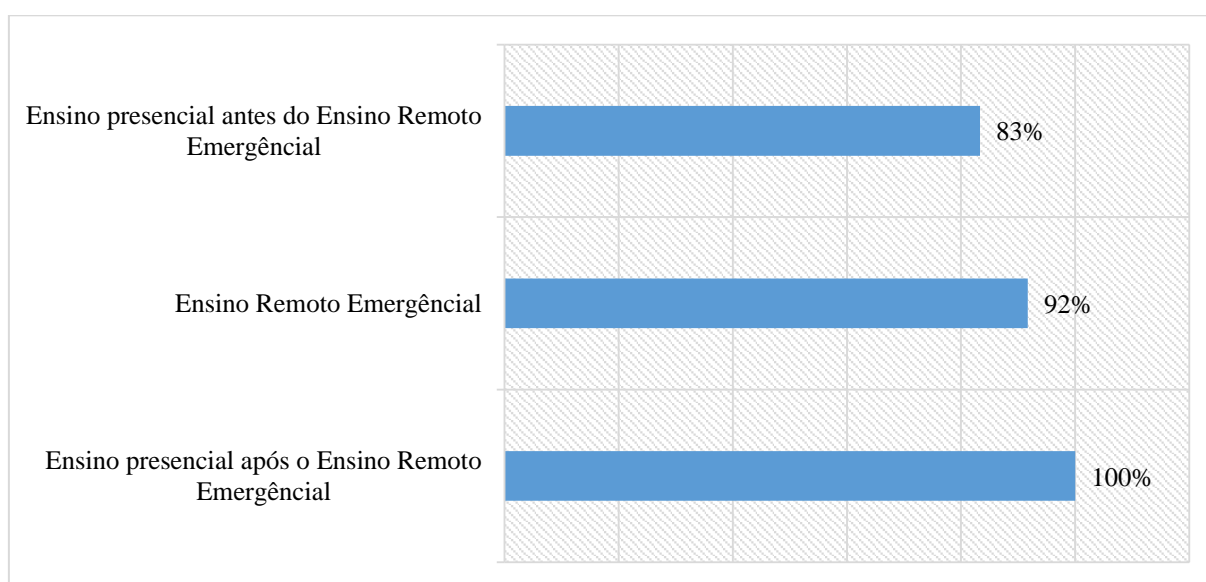
Os resultados obtidos através do questionário aplicado de forma *on-line* foram analisados, de acordo com o caráter da pergunta, de forma que as respostas dos docentes foram discutidas a partir do referencial teórico que compõem o presente trabalho. Os dados alcançados das questões objetivas, foram abordados utilizando gráficos e tabelas, tratados através do Excel 2013. Ao mesmo tempo que as respostas das questões subjetivas foram apuradas e desenvolvidas de forma literal, sendo discutidas à luz do referencial teórico adotado na pesquisa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com relação a participação dos sujeitos, obteve-se um total de 88,9% (n=24) dos docentes respondendo ao questionário *on-line* e 11,1% (n=3) não respondendo, assim considera-se que a participação foi efetiva. Ressalta-se que todos os resultados apresentados e discutidos durante a exposição deste trabalho foram autorizados pelos docentes, e serão utilizados exclusivamente com fins acadêmicos e científicos.

Já se mencionou os três períodos a serem estudados neste trabalho, ao buscar visualizar o período de ensino que os docentes estiveram inseridos, a partir de opções pré-determinadas no instrumento de pesquisa, adquiriu-se os resultados ilustrados no gráfico 1.

Gráfico 1 – Períodos parciais de atuação dos docentes no curso de Licenciatura em Química.



Fonte: Próprio autor, 2022.

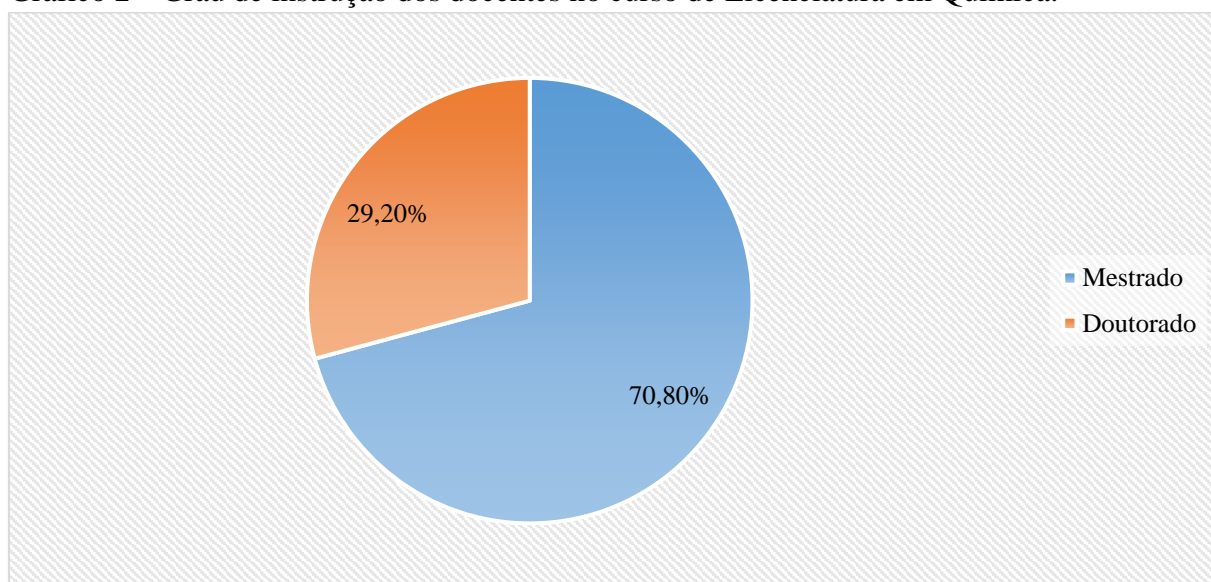
Através dos resultados adquiridos, nota-se que 100% dos docentes participam do ensino presencial, 92% expressaram estar inseridos durante o Ensino Remoto Emergencial e 83% participaram do ensino presencial antes do Ensino Remoto Emergencial. O intervalo, durante os três períodos de ensino nos faz averiguar ao longo destes resultados a implicação do Ensino Remoto Emergencial no processo de Avaliação utilizado pelo docente durante o período pandêmico da COVID-19, correspondendo 83% dos docentes declaram estar incluído nos três períodos de ensino.

Conforme Sordi (2012) a Avaliação deve-se ser desenvolvida a partir da aprendizagem do estudante, de um processo de criação de sentidos, provocando mudanças tanto no docente quanto no discente, conduzindo-os formativamente a considerar progressos e vulnerabilidades

e a idealizarem possibilidades de superação. Desta forma, estes que estiveram inseridos nos períodos de ensinos distintos, com contextos diversos, mas com os mesmos objetivos de proporcionar ensino-aprendizagem, tiveram que desenvolver um processo avaliativo para obtenção de resultados, o que nos proporcionou verificar se o Ensino Remoto Emergencial, modificou a prática avaliativa dos docentes.

Estando diante de um curso de licenciatura, interrogou-se sobre o nível de formação dos docentes, como verificado no gráfico 2, 70,8% possui mestrado, enquanto 29,2% possui doutorado.

Gráfico 2 – Grau de instrução dos docentes no curso de Licenciatura em Química.



Fonte: Próprio autor, 2022.

Tendo em vista o resultado dos docentes que possuem mestrados, somente 16,7% (n=4) destes realizam suas pesquisas voltadas para a área do Ensino, enquanto 83,3% (n=20) abrangem em suas pesquisas as áreas específicas. Diante desta relutância, considera-se um número baixo de docentes com pesquisas voltadas ao Ensino, considerando a que estes são formadores de futuros professores, e, portanto, devem contribuir tanto com a formação teórica quanto prática destes, o que pode ser prejudicial para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, de forma que o curso acaba tendo mais caráter de bacharel do que de licenciatura, onde se prevalece os conceitos científicos em detrimento dos pedagógicos. Concorda-se com Schnetzler (2004, p. 50), quando a autora diz que: “o domínio do conhecimento químico é condição necessária para o propósito e desenvolvimento de pesquisas no ensino, mas não é suficiente, dada a complexidade de seu objeto, das interações humanas e sociais que o caracterizam”.

Observa-se então que durante muito tempo os docentes em Química vivenciaram a chamada formação 3+1, onde os licenciandos cursavam durante os três primeiros anos do seu curso disciplinas específicas, e no último ano, deslocavam-se para a faculdade de educação onde cursavam as disciplinas de base pedagógica, com o objetivo de dominar alguns “instrumentos pedagógicos”. O que demonstrava/demonstra a crença de que para ser professor de Química, bastava conhecer os conceitos científicos (SILVA *et al.*, 2016), ou seja, uma formação de cunho bacharelesca. Sendo então, necessário uma maior discussão das questões pedagógica na formação inicial dos docentes em Química.

No que se refere ao grau acadêmico de doutor, julga-se um cômputo baixo de docentes que deram continuidade a sua formação, uma vez que a titulação se refere ao aprofundamento de uma determinada área do conhecimento.

A formação acadêmica é fundada no tripé ensino-pesquisa-extensão, assim como nas plausíveis contribuições dessas três instâncias para a formação acadêmica de docentes e estudantes (SANTOS, 2010). Destarte, quanto mais avança na formação, mais capacidade o docente adquire em sua área, corroborando com sua ação no ensino, pesquisa e a extensão, na busca de uma aprendizagem significativa.

Conhecer as concepções dos docentes sobre a Avaliação da Aprendizagem se tornam relevante na discussão deste trabalho, uma vez que essa influência na sua atuação enquanto docente formador, então essa foi uma das questões feitas aos mesmos. A seguir, destaca-se algumas respostas obtidas:

D1 – “Acredito que seja necessária tanto para o professor como para alunos”.

D2 – “A minha concepção como docente é que a avaliação da aprendizagem é um processo constante que pode ser realizado em diferentes momentos (desde a avaliação por aula, semanal ou por tópicos ou etapas). Pode e deve envolver diferentes ferramentas pedagógicas”.

D3 – “É um meio de observar a evolução dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Permite o docente perceber fatores que causem dificuldades no processo”.

D4 – “Processual e Qualitativa (Luckesi)”.

D7 – “A que considera as potencialidades e limitações para assim, promover propostas de trabalhos que levam a uma aprendizagem significativa”.

D11 – “Deve ser reavaliada... tenho consciência de que o aluno precisa aprender, porém este formato de prova não é o melhor para avaliar o aprendizado... acho que precisamos primeiramente conscientizar o aluno porque ele está fazendo aquela disciplina, o que ele espera ao concluí-la. ”.

D18 – “A avaliação deve ser um processo multifacetado considerando-se a utilização de vários métodos e procedimentos de aferição do núcleo ensino-aprendizagem.

Levando-se em consideração conquanto, a análise quantitativa de apreensão do conhecimento científico (exames, provas escritas objetivas, dissertativas, etc, conforme as peculiaridades do conhecimento exigido) mas também considerando-se aspectos qualitativos no desenvolvimento de competências e habilidades imprescindíveis para o mercado de trabalho e exercícios pessoal e coletivo da cidadania (desenvoltura nos seminários, boas relações interpessoais, condutas éticas, assiduidade, interesse, pontualidade, etc.) Sem esquecer dos aspectos de respeito á educação inclusiva e senso de zelo (responsabilidade) para com a Instituição”.

D20 – “A avaliação possui vários aspectos, cito os principais: como diagnóstico, como instrumento pedagógico e como um instrumento classificatório”.

D21 – “A avaliação é uma importante ferramenta do processo de ensino-aprendizagem, pois - por meio de múltiplos recursos pedagógicos - auxilia no diagnóstico do grau de compreensão dos conteúdos pelos educandos. A partir dela, é possível redirecionar os olhares dos envolvidos no ato educativo, garantindo a melhoria processual do desempenho dos aprendizes”.

D22 – “Avaliar implica mensurar resultados do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação deve ser uma luta sob esse processo que permite perceber se os objetivos de aprendizagens foram cumprido e permite buscar aprimorar o percurso didático-metodológico”.

D23 – “Eu entendo a avaliação como uma técnica, ou conjunto de técnicas, usada pelo professor para verificar se o conteúdo foi aprendido pelo aluno. Entre as mais usadas estão prova escrita, trabalhos para casa, seminários, entre outras. Pode-se também fazer perguntas na própria sala de aula logo após o conteúdo ministrado para saber se imediatamente os alunos estão compreendendo o assunto, mas não necessariamente eles irão guardar na memória o conteúdo após alguns dias”.

A visão da Avaliação de Aprendizagem como um processo constante, que obtém um resultado para ser analisado e que deve ser realizado em diversos momentos. Durante o processo de ensino-aprendizagem é compartilhada pelos professores D1, D2, D3, D21 e D22. Souza (2015), alega que a Avaliação deve ser tratada como um processo contínuo dentro da sala de aula, lembrando que avaliar não se trata somente de aferir o conhecimento através de números. É reconhecer as dificuldades principais que os estudantes apontam, e com base nelas averiguar o método pedagógico que será empregado.

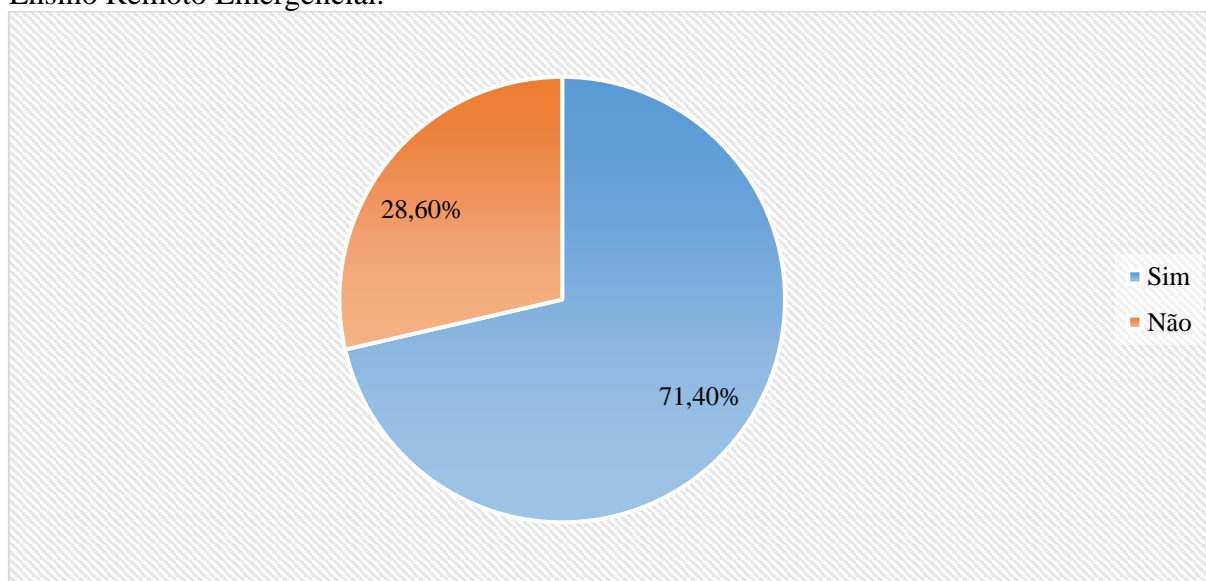
A resposta dos docentes D4, D7, D18, D20 e D23 podem ser associadas a concepção de Avaliação de Luckesi (1999), que afirma que não basta avaliar a aprendizagem do estudante apenas por notas (quantitativo), através de questões com respostas estabelecidas, mas é preciso priorizar o que foi aprendido (qualitativo) por ele no processo de ensino, para que possa obter uma análise do desenvolvimento dos sujeitos. Aplica-se vários métodos de averiguação da aprendizagem, não se restringe somente a um, *i.e.*, o professor não deve e não está preso ao método tradicional de Avaliação por meio de provas escritas e questões estabelecidas com certo e errado.

O docente D11 expressa sua concepção de Avaliação da Aprendizagem trazendo a reformulação dos métodos de Avaliações docentes, uma vez que considera a prova escrita como um método não tão eficaz para medir a aprendizagem do estudante, este ainda relata sobre a relevância de se discutir como as disciplinas que o discente está inserido pode contribuir com o seu cotidiano, sendo essa uma forma de incentivar o interesse pela disciplina, fazendo com que o estudante estude e obtenha aprendizado. Essa visão, acorda-se com o exposto por Hoffmann (2019), que aborda a Avaliação mediadora, que possui a intenção de possibilitar o desenvolvimento aos discentes e a reflexão crítica do ato pedagógico, a partir de um impulso constante do intelecto e de vínculos afetivos equilibrados. Portanto, o docente tem domínio do que é uma Avaliação e possui autonomia em sala de aula para aplicar o melhor método aos educandos para obter um diagnóstico.

O docente 20 (D20) apresenta uma concepção da Avaliação como sendo um instrumento classificatório. Para Hoffmann (2014), a Avaliação é uma reflexão que deve ser convertida em ação, não podendo ser estática nem ao menos possuir caráter sensitivo e classificatório. Logo, o modelo tradicional de classificar o estudante, por meio de uma Avaliação não é o mais adequado, de forma que o docente não cumpra com o seu papel de promover a aprendizagem.

O gráfico 3, apresenta os resultados sobre a mudança da concepção dos docentes a respeito do processo de Avaliação da Aprendizagem durante o Ensino Remoto Emergencial.

Gráfico 3 – Concepção do docente sobre Avaliação da Aprendizagem, referente ao período de Ensino Remoto Emergencial.



Fonte: Próprio autor, 2022.

Algumas conclusões podem ser alcançadas a partir da aplicação das avaliações, uma vez que se pode diagnosticar as dificuldades dos discentes. Para além do desenvolvimento do

estudante, a Avaliação corrobora com o ato pedagógico do curso, contendo as finalidades educacionais que refletem o compromisso individual de uma instituição de ensino (KENSKI, 1994).

De acordo com o gráfico, 71,4% dos docentes afirmaram ter suas concepções sobre a Avaliação alteradas após as atividades remotas, enquanto 28,6% alegaram não terem alterações em seus pontos de vista. Para muitos docentes, durante o Ensino Remoto Emergencial foi necessário diversificar a forma de avaliar uma vez que seus objetivos não estavam sendo atingidos. Em seguida, evidencia-se a resposta obtida sobre a concepção do docente 15:

D15 - “A prova tradicional deixou de ser o centro da avaliação dos estudantes, *pari passu*, o uso de outras estratégias ocupou o seu lugar, como enquetes, fóruns de discussão, *quizzes*, entre outros”.

De acordo com o relato, observa-se que o docente notou a falta de êxito no Ensino Remoto Emergencial da forma tradicional que realizava a Avaliação, qual seja, a prova, isso ocorreu devido a forma de ensinar que também foi distinta ao longo da pandemia exigindo que a prática e a Avaliação fossem diversificadas em busca de uma aprendizagem significativa dos estudantes. Corroborando os docentes 2, 11 e 23 também afirmaram que precisaram mudar a forma de avaliar diante do Ensino Remoto Emergencial:

D2 – “O período do ensino remoto trouxe desafios para o processo de ensino e aprendizagem, como a necessidade de promover mais engajamento nas aulas remotas e conectividade em momentos síncronos. Houve necessidade de preparação de planos de aula que melhor mais adequados ao ensino remoto emergencial. A forma de avaliação também foi adequada de modo a tornar o estudante mais responsável e mais envolvido em seu processo de aprendizagem”.

D11 - “Acredito que sim... tive mais certeza que o professor apenas mostra o caminho da aprendizagem... o aluno é que vai fazer o percurso”.

D23 – “Tornou mais difícil fazer alguns tipos de avaliações. É difícil falar para uma câmera sem ver as reações faciais do público e pedir um feedback e ninguém responder (não ligar a câmera). Outra grande dificuldade era de que em qualquer momento os alunos teriam acesso a informações que não estavam anotadas no caderno, já que teriam acesso a internet. O tipo de avaliação precisou ser modificada para se adequar a essa realidade, por exemplo, coloquei orientações nas questões como "escreva com as suas palavras" ou ainda "se for detectada cópia de alguma fonte sem referência a questão será anulada”.

Com a inserção do Ensino Remoto Emergencial os docentes, D2 e D23, tiveram que ir em busca da resignificação da prática avaliativa, sentindo a dificuldade de aplicar os métodos tradicionais de Avaliação da Aprendizagem no modo virtual. Observa-se na menção do D23, a necessidade da modificação de suas Avaliações, acrescentando orientações para que o estudante

não burlasse a si mesmo, com respostas prontas. O docente 2 (D2), também relata sobre a necessidade de promover uma Avaliação que permita ao estudante ser responsável com seu processo de aprendizagem. O docente enxerga através de uma formação de conhecimentos provenientes da prática e sustentado pelas teóricas que compõe a educação (PIMENTA, 2005).

O docente 11 afirmou que através da avaliação o docente mostra o caminho, mas é o estudante o responsável pelo percurso. Segundo Luckesi (2005) diagnosticar a situação da aprendizagem é a principal função do processo avaliativo, considerando contribuir para propiciar-se de decisão para melhorar a qualidade do desempenho do educando. Logo, o docente tem participação efetiva no que se refere ao caminho de aprendizagem do estudante, uma vez diagnosticado o índice baixo de aprendizagem, tem a possibilidade de modificar sua prática em busca de promover a aprendizagem. Portanto, docente e estudante devem caminhar juntos, em busca de um bem maior a aprendizagem.

A seguir apresenta-se relatos dos docentes que afirmaram que a sua visão sobre Avaliação não mudou ao longo do Ensino Remoto Emergencial:

D20 - “Não mudou minha concepção sobre a natureza do que é avaliação, mas levou a mudar os instrumentos”.

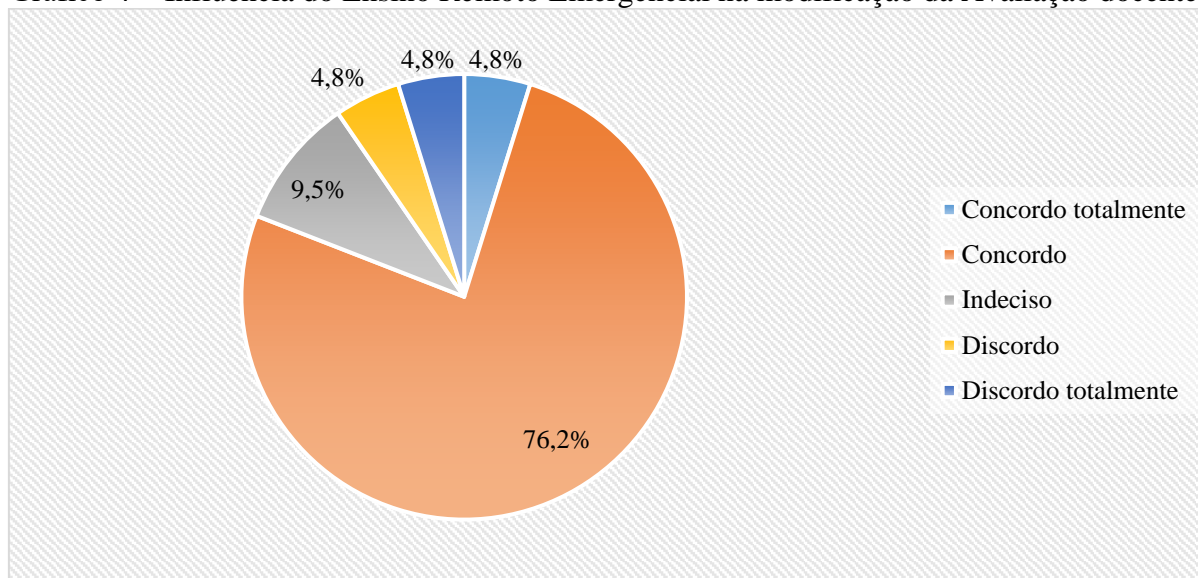
D22 - “Não mudou a concepção, mas fez perceber que a avaliação sofre influência de diversos fatores e que os instrumentos avaliativos precisam se adequar as diversas realidades da mediação pedagógica”.

D20 afirma que sua visão de Avaliação permanece a mesma, mas durante a pandemia diversificou os instrumentos de Avaliação. A adaptação do processo avaliativo no modelo de Ensino Remoto, mostrou-se ser um dos maiores desafios enfrentados no âmbito educacional. A busca de alternativas constantes para auxiliar nesse processo de adaptação, em busca de soluções aplicáveis a realidade revelou-se muito a ser estudado e que o método avaliativo aplicado durante o ensino presencial, não se pode apenas transferir para o virtual (XAVIER, 2020).

O docente 22 afirmou não ter mudado sua concepção, mas apresenta uma visão sobre os fatores que influenciam a prática avaliativa, então a afirmação do docente pode ser associada a ideia de Hoffmann (2008), que defende que o papel do professor é quesito importante no processo de analisar o estudante para mediar, *i.e.*, ponderar os melhores métodos que aspirem promover sua aprendizagem. Desta forma, a atribuição do docente é sempre o de refletir o que se passa em sua sala de aula e partir desta transformar sua ação, mesmo que com o Ensino Remoto Emergencial essa prática tenha se dificultado.

No gráfico 4 observa-se a influência do Ensino Remoto Emergencial na modificação da Avaliação docente. Visualiza-se uma concentração maior dos participantes da pesquisa, com 76,2%, nos quais concordaram com a influência do ERE na reorganização nas Avaliações de Aprendizagens aplicadas aos docentes, 9,5% afirmaram estar indecisos sobre a ação do ERE na aplicação da Avaliação docente, 4,8% afirmaram estar indecisos sobre a ação do ERE na aplicação da Avaliação docente, 4,8% opinaram em concordar totalmente com a intervenção do Ensino Remoto sobre as avaliações, 4,8% discordaram sobre tal influencia e 4,8% discordaram totalmente da interferência do Ensino Remoto Emergencial na modificação da Avaliação docente.

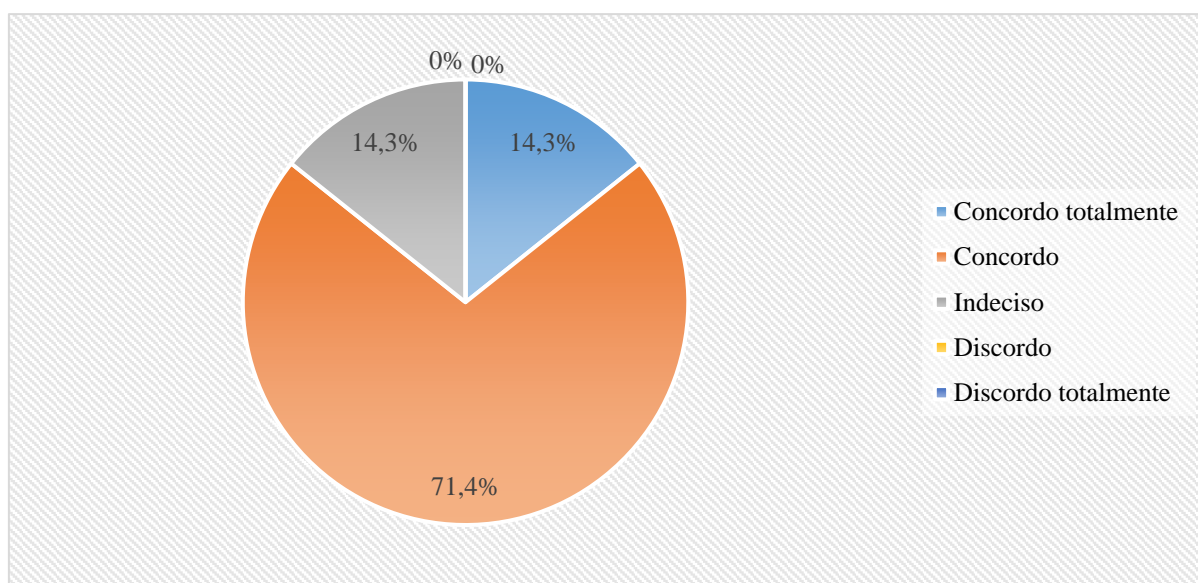
Gráfico 4 – Influência do Ensino Remoto Emergencial na modificação da Avaliação docente.



Fonte: Próprio autor, 2022.

Nesta perspectiva, o Ensino Remoto acarretou na modificação da Avaliação docente, diante a um cenário de incertezas e efetividade. Os dados apresentados no gráfico 5 expõe o quanto os docentes consideram que houve um avanço em termos de novas formas de Avaliação da Aprendizagem diante do Ensino Remoto Emergencial, 71,4% dos docentes concordaram com uma nova visão sobre as Avaliações da Aprendizagens, 14,3% concorda totalmente e 14,3% afirmaram está indeciso sobre esses novos caminhos para o avanço da Avaliação.

Gráfico 5 – Avanço em termos de novos caminhos para Avaliação da Aprendizagem.

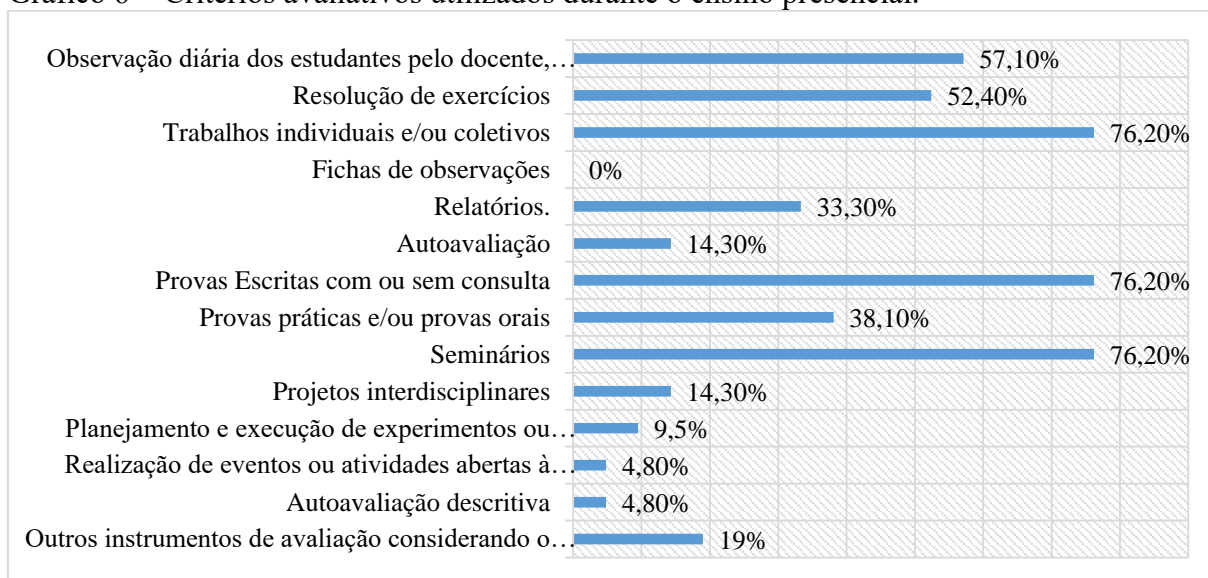


Fonte: Próprio autor, 2022.

Ainda que muitos docentes demonstrem a consciência crítica sobre o progresso da Avaliação da Aprendizagem diante do Ensino Remoto Emergencial, ainda existe uma parcela que se mostrou indeciso sobre a questão. Observa-se que o avanço do processo avaliativo docente durante a pandemia se deu a partir da incorporação da tecnologia em sua prática. Isto ocorreu devido a necessidade de diversificar a prática pedagógica e consequentemente a Avaliação, mas os docentes também tiveram que ter a compreensão da complexidade do momento vivido pelos estudantes diante dos fatores (acesso à internet, ambiente adequado para estudo, material, domínio nas tecnologias) apresentado durante o Ensino Remoto Emergencial. Necessitou-se compreender que a Avaliação deve ser processual, diagnóstica e construtiva. Apesar de serem grandes as conquistas, principalmente relacionadas com a superação da forma tradicional baseada no método classificatório para o diagnóstico, muito ainda se tem a avançar no contexto avaliativo (LIBÂNEO, 1994, LUCKESI, 2011a; 2011b, HOFFMANN, 2019, PRAZERES *et al.* (2020) e PASCHOALINO *et al.* (2020)).

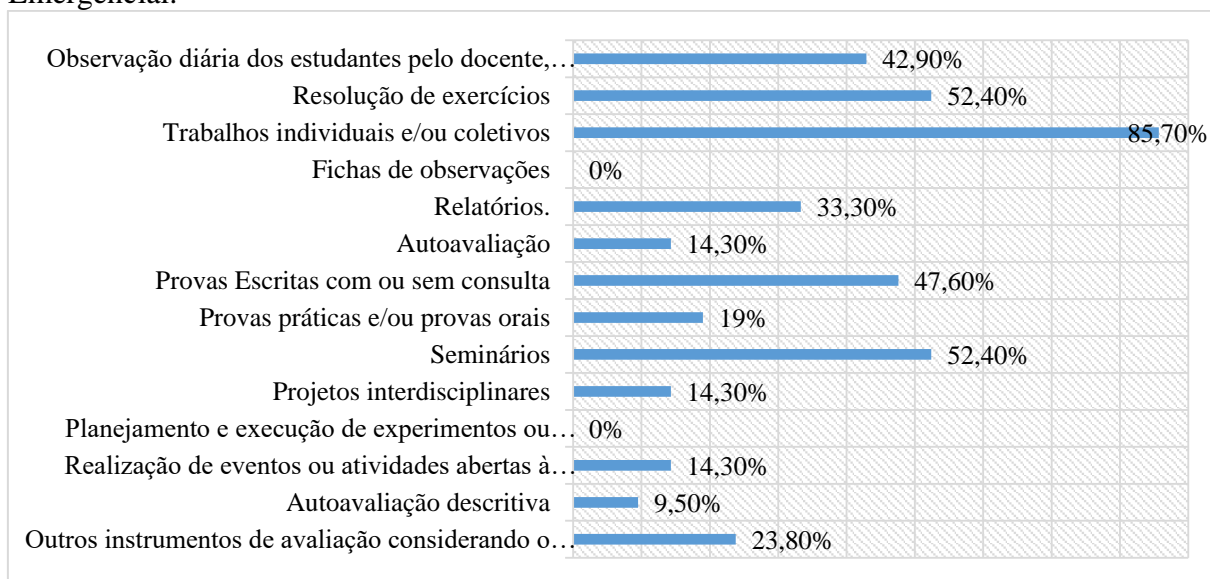
Durante a pesquisa foram abordadas questões a respeito dos critérios avaliativos constados no ROD da instituição estudada. Buscou-se conhecer os instrumentos de Avaliação utilizados durante o ensino presencial (gráfico 6), durante a implementação do Ensino Remoto Emergencial (gráfico 7) e retorno das aulas presenciais (gráfico 8).

Gráfico 6 – Critérios avaliativos utilizados durante o ensino presencial.



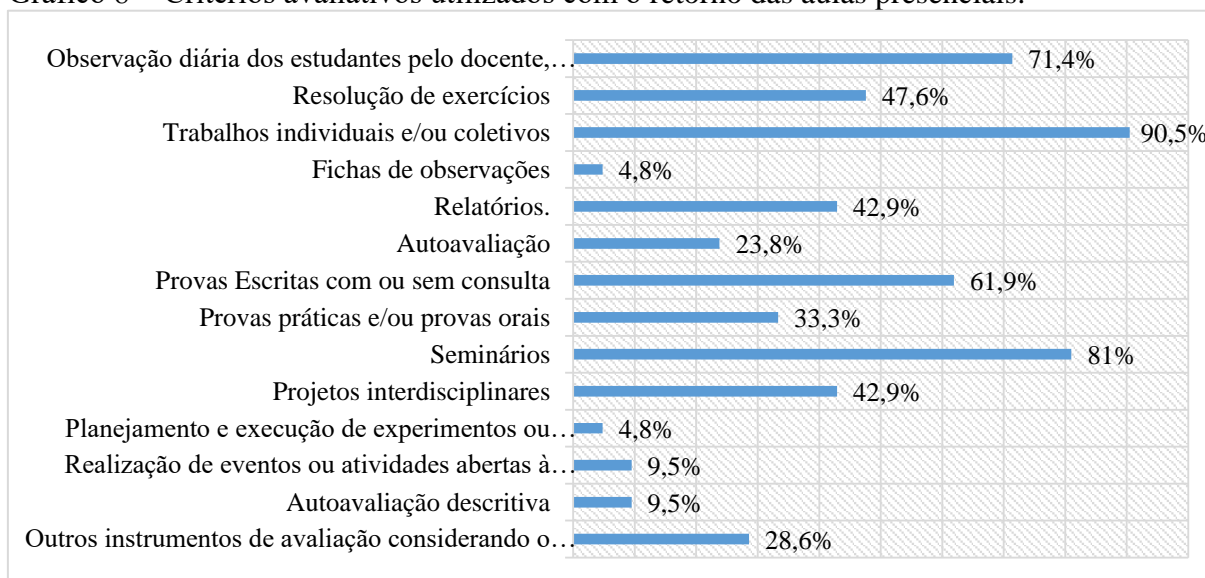
Fonte: Próprio autor, 2022.

Gráfico 7 – Critérios avaliativos utilizados durante a implementação do Ensino Remoto Emergencial.



Fonte: Próprio autor, 2022.

Gráfico 8 – Critérios avaliativos utilizados com o retorno das aulas presenciais.



Fonte: Próprio autor, 2022.

Investigou-se a respeito dos métodos utilizados pelos docentes com opções preestabelecidas, nas quais continha no ROD como critérios avaliativos. A respeito das observações diárias dos estudantes pelos professores, durante a aplicação de suas diversas atividades como critério avaliativo, 57,1% afirmaram aplicar esse método durante o ensino presencial, antes da implementação do Ensino Remoto Emergencial, 42,9% manifestaram usar esse método durante a prática do Ensino Remoto Emergencial e 71,4% indicaram o utilizar a partir do retorno das aulas presenciais. Desta forma, nota-se a utilização desse critério avaliativo durante os três períodos de ensino, mas principalmente associado ao ensino presencial seja antes ou após as atividades remotas.

Sobre a aplicação das resoluções de exercícios como uma prática de avaliar a aprendizagem dos estudantes, 52,4% dos docentes afirmaram aplicar a resolução de exercícios como parte da avaliação durante o ensino presencial, antes da implementação do ERE, 52,4% também aplicaram durante o Ensino Remoto Emergencial e 47,6% assinalaram empregar durante o retorno das aulas presenciais. Após o retorno do Ensino Remoto teve-se uma queda na aplicação de resoluções de exercícios pelos docentes da instituição estudada. Observa-se que os exercícios como método avaliativo foram aplicados de forma igual durante o ensino pré-pandêmico e o Ensino Remoto Emergencial, em virtude desse possuir uma devolutiva por parte dos estudantes.

Acerca da execução de trabalhos individuais e/ou coletivos 76,5% declararam adotar como parte da Avaliação durante o ensino presencial, antes da pandemia, 85,7% apresentaram introduzir este critério avaliativo durante o Ensino Remoto Emergencial e 90,5% apontaram

usar esse método avaliativo com o retorno das aulas presenciais. Isto posto, a aplicação desse método de Avaliação teve um acréscimo gradual durante os períodos de ensino, tendo mais porcentagem de aplicabilidade durante o retorno das aulas presenciais.

Em relação as fichas de observações como critérios de avaliação, essa foi utilizada como método avaliativo pelos docentes apenas após o ensino presencial em seguida do Ensino Remoto Emergencial (4,8%).

No que desrespeito a relatórios, 33,3% dos docentes afirmaram adotar como parte da Avaliação durante o ensino presencial, 33,3% apresentaram introduzir este critério avaliativo durante a prática do Ensino Remoto Emergencial e 42,9% assinalaram utilizar durante o retorno das aulas presenciais. Vale salientar, que as disciplinas laboratoriais, tendo em vista ser um curso de Licenciatura em Química, foram suspensas diante a pandemia da COVID-19, tendo retorno somente no ensino presencial, essas disciplinas na maioria das vezes são avaliadas por relatórios, de acordo com as aulas práticas executadas. Observou-se que durante o ensino presencial e Ensino Remoto Emergencial obteve-se a mesma porcentagem de aplicabilidade de relatórios, não tendo uma queda de aplicação dessa avaliação. Com o retorno das aulas presenciais teve-se um aumento dessa prática avaliativa, já considerando as disciplinas de laboratórios está sendo ofertadas.

No que concerne a autoavaliação, 14,3% garantiram aplicar como parte da avaliação durante o ensino presencial, 14,3% exibiram utilizar este critério avaliativo durante a prática do Ensino Remoto Emergencial e 23,8% marcaram empregar durante o retorno das aulas presenciais. O método do próprio aluno se avaliar teve um crescente após as atividades da pandemia, o que demonstra uma nova forma de Avaliação sendo incorporada à prática dos docentes.

Com relação a aplicação de provas escritas com ou sem consultas, 76,2% dos docentes afirmaram utilizar esse instrumento durante o ensino presencial, 47,6% utilizaram a prova durante o Ensino Remoto Emergencial e 61,9% a utilizaram no retorno das aulas presenciais. Observa-se que a prova escrita teve maior porcentagem antes e após as atividades remotas, o que demonstra que esse é um instrumento ainda muito utilizado pelos docentes. A prova escrita é um dos métodos tradicionais mais utilizados como Avaliação da Aprendizagem, Luckesi (2005) disserta sobre a sua ineficiência como medidor de aprendizagem, tornando um método classificatório ao discente, uma vez que não colaboram para a qualidade do aprendizado.

De acordo com a realização de provas práticas e/ou orais, 38,1% dos participantes da pesquisa afirmaram utilizar esses instrumentos durante o ensino presencial, 19% durante o Ensino Remoto Emergencial e 33,3% notificaram aplicar provas práticas e orais após o retorno

das aulas presenciais. A aplicação de provas práticas e/ou orais teve um decaimento durante as atividades remotas, uma vez que diante do contexto pandêmico as provas praticas foram impossibilitadas de serem realizadas.

Com relação ao uso de seminários, como critério avaliativo, observou-se que 76,2% o utilizavam durante o ensino presencial, durante o Ensino Remoto Emergencial 52,4% dos docentes fizeram uso desse método avaliativo e com o retorno das aulas presenciais 81% dos docentes apontaram que estão o utilizando. Obteve-se uma maior aplicação dessa prática avaliativa no período do retorno das aulas presenciais. A prática de oralidade inserida em um curso de licenciatura é indispensável na formação dos futuros profissionais, para que aprendam e se preparem para exercer o magistério, e durante o Ensino Remoto Emergencial aspectos como acesso à internet e equipamentos de qualidade que permitissem que as câmeras dos estudantes fossem abertas dificultou o uso desses instrumentos mesmo sabendo da sua importância para a formação docente.

Quanto aos projetos interdisciplinares¹⁰ tratados como instrumento de Avaliação da Aprendizagem, 14,3% dos docentes afirmaram aplicar esse método durante o ensino presencial, 14,3% manifestaram usar durante a prática do Ensino Remoto Emergencial e 42,9% indicaram utilizar no retorno das aulas presenciais. Pode-se observar um aumento considerável no que diz respeito à aplicação de projetos interdisciplinares com a volta das atividades presenciais. Destaca-se a importância de abranger a interdisciplinaridade em um curso que visa formar futuros docentes, trazendo o conhecimento integrado e contextualizado com a realidade do estudante.

Interrogados sobre a utilização de planejamento e execução de experimentos ou projetos como prática avaliativa, 9,5% dos docentes afirmaram aplicar o método durante o ensino presencial antes do, 0% opinaram em aplicar essa prática avaliativo durante o Ensino Remoto Emergencial e 4,8% informaram empregar no retorno das aulas presenciais. Considerando-se um valor baixo de aplicação durante o ensino presencial, acarretando em zero aplicação durante o ERE e um aumento novamente, porém não muito expressivo no retorno das aulas presenciais, o planejamento é parte do ato pedagógico de um professor que encontrar-se dentro da sala de aula, que está em formação e pertence de qualquer modo ao meio educacional (LUCKESI, 2011a).

Questionados sobre a realização de eventos ou atividades abertas à comunidade, 4,8% dos participantes da pesquisa afirmaram utilizar esses instrumentos durante o ensino presencial,

¹⁰ Trata-se de projetos que permitem a interação entre distintas áreas e seus conceitos, com a finalidade de incorporar os conhecimentos diferentes e dar sentido a cada um deles.

14,3% alegaram aplicar esse método avaliativo durante o Ensino Remoto Emergencial e 9,5% notificaram aplicar realização de eventos ou atividades abertas à comunidade durante o retorno das atividades presenciais.

De acordo com a realização de autoavaliação descritiva, 4,8% dos participantes da pesquisa afirmaram utilizar esses instrumentos durante o ensino presencial, 9,5% alegaram aplicar esse método avaliativo durante o Ensino Remoto Emergencial e 9,5% dos docentes notificaram aplicar autoavaliação descritiva durante o retorno das aulas presenciais. Desse modo, observa-se que obteve um aumento da aplicação desse instrumento avaliativo no período das atividades remotas e que seu uso se prorrogou com o retorno das atividades na Instituição. Acredita-se que isso ocorreu com o intuito do estudante refletir sobre suas práticas para obtenção de aprendizagem durante o período letivo, *i.e.*, ato de realizar uma Avaliação sobre si próprio. Fazendo com que o docente visualize o ponto de vista do discente, uma vez que a dissertação do auto Avaliação contenha informações que seria invisível aos olhos do professor.

Quanto aos outros instrumentos de Avaliação considerando o seu caráter progressivo de Avaliação da Aprendizagem, 19% opinaram aplicar esse método durante o ensino presencial, antes da implementação do Ensino Remoto Emergencial, 23,8% manifestaram usar durante a prática do Ensino Remoto Emergencial e 28,6% indicaram fazer uso desses instrumentos com o retorno das aulas presenciais. Pode-se observar uma ampliação gradativa do uso de outros instrumentos de Avaliação e que continuam crescendo após o Ensino Remoto Emergencial.

Diante dos resultados apresentados sobre as Avaliações de caráter diagnóstico, formativo, contínuo e processual presentes no ROD, norteando as estratégias de Avaliação da Aprendizagem adotadas pelos docentes, firmou-se a aplicação dos critérios avaliativos contidos no ROD na prática dos professores inseridos no curso de licenciatura, acentuando-se um desenvolvimento na aplicação desses instrumentos durante o ensino presencial, após o Ensino Remoto Emergencial.

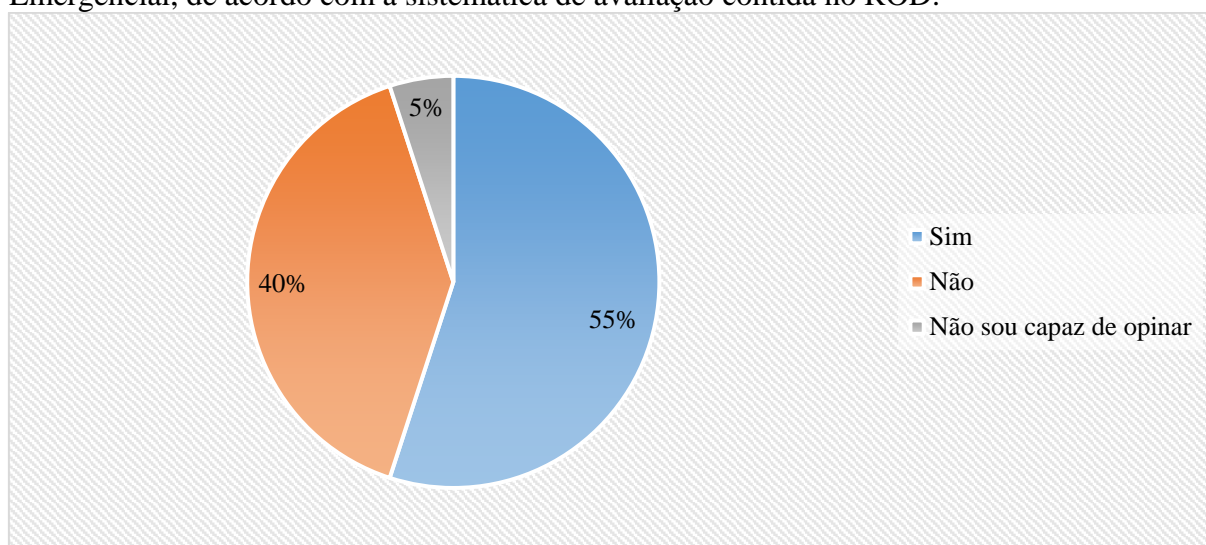
De acordo com Luckesi (2011a), a Avaliação é uma ação auxiliar do alcance de resultados bem-sucedidos, tendo a didática como mediador, no qual compromete uma eficaz dedicação na busca de êxito. Diante do Projeto Político-Pedagógico, da instituição aqui estudada, afirma-se que “[...] as concepções de ensino e de aprendizagem conduzem a uma prática de avaliação”¹¹. Tendo em vista que essa prática, visa diagnosticar o processo de ensino-aprendizagem executado na instituição, para obtenção da melhoria de resultados, já que é possível medir a movimentação da ação docente sobre os discentes. Como mencionado em

¹¹ Citação retirada do Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) da instituição estudada, publicado em 2018.

seções anteriores, o processo avaliativo da instituição é realizado de acordo com o ROD, uma vez que prevalece os aspectos qualitativos.

Indagados acerca dos métodos avaliativos de Avaliação descritos no ROD da instituição sobre o favorecimento a aplicação de Avaliações docentes durante o Ensino Remoto Emergencial (gráfico 9), 55% dos docentes afirmaram o favorecimento da aplicação de Avaliações, de acordo com a sistemática de Avaliação contida no ROD, 40% declaram que não foi favorecido e 5% não souberam opinar sobre a questão.

Gráfico 9 – Favorecimento da aplicação de Avaliações docentes durante o Ensino Remoto Emergencial, de acordo com a sistemática de avaliação contida no ROD.



Fonte: Próprio autor, 2022.

É um fator a ser levado a cabo, uma vez que tal fenômeno pode ocasionar dificuldades no parecer da instituição, já que um número considerável está entrando em desacordo com o propiciar da Avaliação docente contida no ROD durante o Ensino Remoto Emergencial. A opinião dos docentes sobre o que ocasionou tal afirmação foi solicitada na aplicação do questionário. A seguir, destacamos algumas:

D1 - “No início, o ensino remoto não estava no ROD, a instituição teve que fazer algumas adaptações”.

D3 – “Sinceramente, o ROD não foi consultado para que eu aplicasse minhas avaliações”.

D4 - “Não. Os documentos legais não tiveram tempo hábil de se adaptarem a essa nova realidade, porem muitas resoluções foram publicadas como forma que orientar as práticas pedagógicas para esse cenário de pandemia.

D5 - “O ROD foi flexibilizado pela PROEN tentando acolher as condições adversas de aprendizagem dos discentes, mas ainda houve decisões que precisaram ser tomadas

a partir da leitura do próprio campus sobre as especificidades do contexto local, pois o próprio acesso à internet (por ser parcial para muitos alunos) demandou várias reflexões sobre o ritmo de avaliação, além de atendimento específico ao aluno em evidente estado de adoecimento mental ou físico, mas sem condições de comprovação de faltas. Portanto, infelizmente, o Regimento não pôde abranger muitas das experiências de ensino/ aprendizagem vividas na pandemia”.

D8 - “Devido a liberdade que o docente tem no que se refere aos instrumentos de avaliação que resolve aplicar, não vejo o ROD como meio tanto de favorecimento ou barreira”.

D12 – “Não, o ROD não apresentava algumas situações recorrentes durante o Ensino Remoto”.

D13 - “Não. O motivo principal foi a ausência de critérios voltados para o ensino remoto. Fora do ROD, a flexibilidade em relação a prazos foi estendida e, com isso, muitos alunos tiveram dificuldades em gerenciar tempo de estudo e cumprimento de prazos”.

D15 – “Não. A falta de descrição das atividades avaliativas não contribuiu para a avaliação do estudante”.

D18 – “Não. Uma vez que o regulamento fora produzido num contexto de ensino unicamente presencial”.

D19 – “Sim. Pois o ROD aborda o conceito de avaliação de maneira ampla, facilitando adequações em situações adversas como a ocorrida.

D21 - “Infelizmente, o regimento - tal como fora elaborado a priori - não contemplou plenamente, vez que carecia de adequação a algumas particularidades do ensino remoto, a saber: uso e domínio de múltiplos recursos tecnológicos, tempo e ambientes propícios às práticas avaliativas, ampla autonomia e intensa disciplina do corpo discente, entre outros”.

D24 - “Não julgo que houve algum fator impeditivo quanto ao ROD, dado que o docente pode planejar a forma de avaliação (prova, trabalho, etc) mais adequada para a turma”.

Em práticas gerais as respostas afirmam o favorecimento positivo do documento institucional para as Avaliações das Aprendizagens, uma vez que a partir do mesmo o docente poderia escolher a melhor forma de avaliar os estudantes, dentro do contexto de cada disciplina e turmas. Mas, os docentes D1 e D5 alegam que o ROD não estava preparado para o Ensino Remoto Emergencial, uma vez que ele não sofreu adaptações com o decorrer da pandemia. Mas, apresentando uma posição divergente, dissertam sobre a flexibilização do ROD na instituição. Justificou-se que o documento não teve ajuste imediato para se adequar as necessidades no Ensino Remoto Emergencial este foi adaptado ao longo das necessidades que foram surgindo, sendo então elaboradas resoluções pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN). Ainda se tratou da amplitude que o ROD, com relação a Avaliação da Aprendizagem, este documento não prender o docente em um único método avaliativo, ele abrange vários critérios fazendo que o docente se sinta à vontade para aplicar a sua prática pedagógica.

Em contrapartida, os docentes D12, D13, D15, D18 e D21 declararam que o ROD não favoreceu a aplicação da Avaliação da Aprendizagem, alegando que o documento não se adaptou ao período do Ensino Remoto Emergencial. Destaca-se as particularidades que surgiram durante as atividades remotas de acordo com o D21 que não foram contempladas no documento:

D21 - “[...] uso e domínio de múltiplos recursos tecnológicos, tempo e ambientes propícios às práticas avaliativas, ampla autonomia e intensa disciplina do corpo discente, entre outros”.

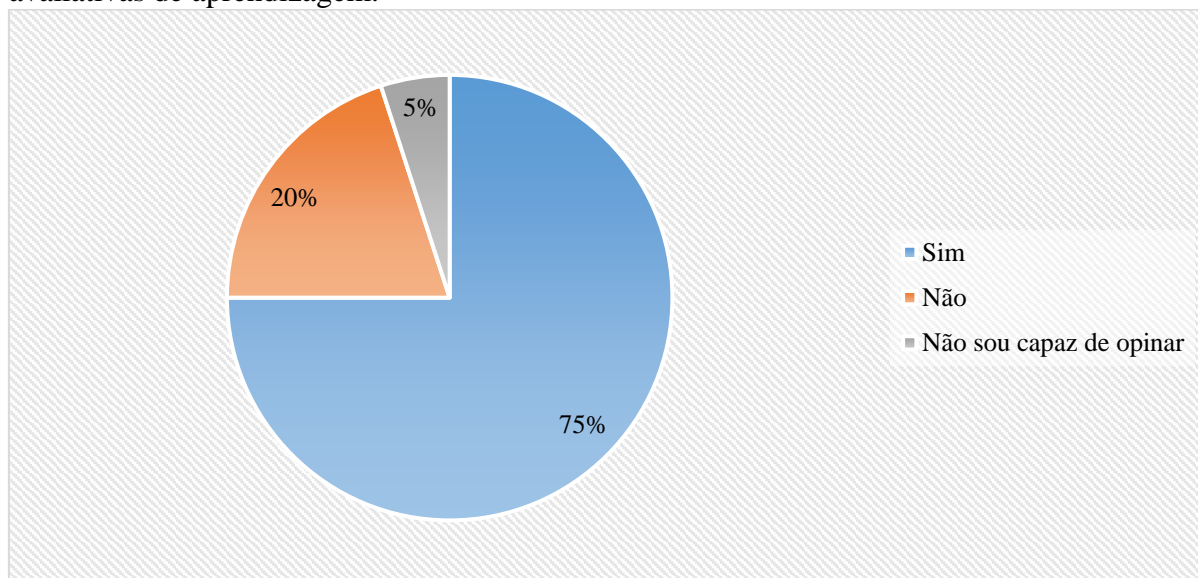
Isto posto, o docente expõe que o regulamento não proporcionou orientações, tendo em vista que é um regulamento elaborado especificamente para o contexto que estava sendo vivido.

No que diz respeito aos docentes que não souberam opinar sobre a indagação, obteve-se a justificativa dos docentes, D3, declarando que houve a ausência de discussões sobre as orientações contidas no ROD para aplicações de suas Avaliações. Já D8, expõe sobre a liberdade que se tem na escolha dos instrumentos de Avaliações, não tratando o ROD como uma barreira, mas sim favorecimento da diversificação da prática avaliativa. Segundo o ROD da instituição a sistemática de avaliação consta que “as estratégias de avaliação da aprendizagem em todos os componentes curriculares deverão ser reformuladas de tal modo que o estudante seja estimulado à prática da pesquisa, da reflexão, da criatividade e do desenvolvimento”¹². Desta forma, o docente inserido na instituição deve seguir os princípios que regem os seus regulamentos, no que diz respeito ao processo de Avaliação, o docente tem que ter embasamento para atingir o seu real objetivo que é acompanhar o desenvolvimento de aprendizagem do estudante, diagnosticando o seu aprendizado.

O gráfico 10 mostra os resultados frente as dificuldades dos docentes durante o Ensino Remoto Emergencial para formular as Avaliações da Aprendizagem, 75% dos docentes relataram que sentiram dificuldades, 20% afirmaram que as tiveram e 5% não souberam opinar.

¹² Citação retirada do Regulamento da Organização Didática (ROD) da instituição estudada, publicado em 2015.

Gráfico 10 – Dificuldade durante o Ensino Remoto Emergencial para formular práticas avaliativas de aprendizagem.



Fonte: Próprio autor, 2022.

Um ponto em comum entre os participantes da pesquisa é a existência da dificuldade durante o Ensino Remoto Emergencial para formular as práticas avaliativas de aprendizagem. Logo, a prova tradicional foi descartada como instrumento avaliativo de alguns professores, tendo em vista que estas deveriam ser compostas por respostas fechadas com uma linha de raciocínio direta, e que o estudante poderia pesquisar em diversas fontes as respostas e até mesmo as compartilhar entre os colegas de turma, estando fugindo do seu “controle”, diferentemente do ensino presencial, onde o docente tem controle sobre as avaliações aplicadas em sala.

D3 – “O fato de não saber se o aluno está ou não pesquisando, ou se está consultando outros colegas gerava certo desconforto. Por isso mesmo, optei por práticas mais livres, dando bastante tempo aos alunos para entregarem suas atividades”.

D5 – “[...] o distanciamento social prejudicou a observação docente de comportamento e dedicação discente em aula. O rendimento acadêmico mediante prática de exercícios escritos também ficou comprometida, pois os estudantes pesquisavam a resposta quando não era proposto ou “colavam” resposta dos colegas”.

D19 – “Como não tinha como fiscalizar os alunos no ER, muitos alunos copiavam as respostas de colegas ou colavam da internet”.

D23 – “Tive problemas em achar que alguns alunos estavam copiando respostas de sites diversos na internet, muitas vezes sem ter refletido sobre as questões de fato. Foi necessário elaborar questões que não tivessem respostas fáceis de serem consultadas no Google. Acredito que boa parte dos alunos se acostumou a responder muitas questões sem refletir muito sobre o assunto”.

Os relatos dos docentes corroboram com o apontado por Aguiar *et al.* (2022) sobre a prática de Avaliações em modo remoto ter se tornado mais considerável uma dificuldade conhecida por muitos docentes nas Avaliações presenciais, a probabilidade da “cola”. O que é considerado como um problema, quando se compara as respostas de testes avaliativo presenciais e remotos, uma vez que a cópia de respostas impossibilita o real significado das Avaliações, que seria o de diagnosticar o aprendizado do estudante. O professor em visão de ter o controle desse repasse de respostas bloqueando-o, teve-se que repensar em uma nova prática de testes para que conseguisse o resultado esperado.

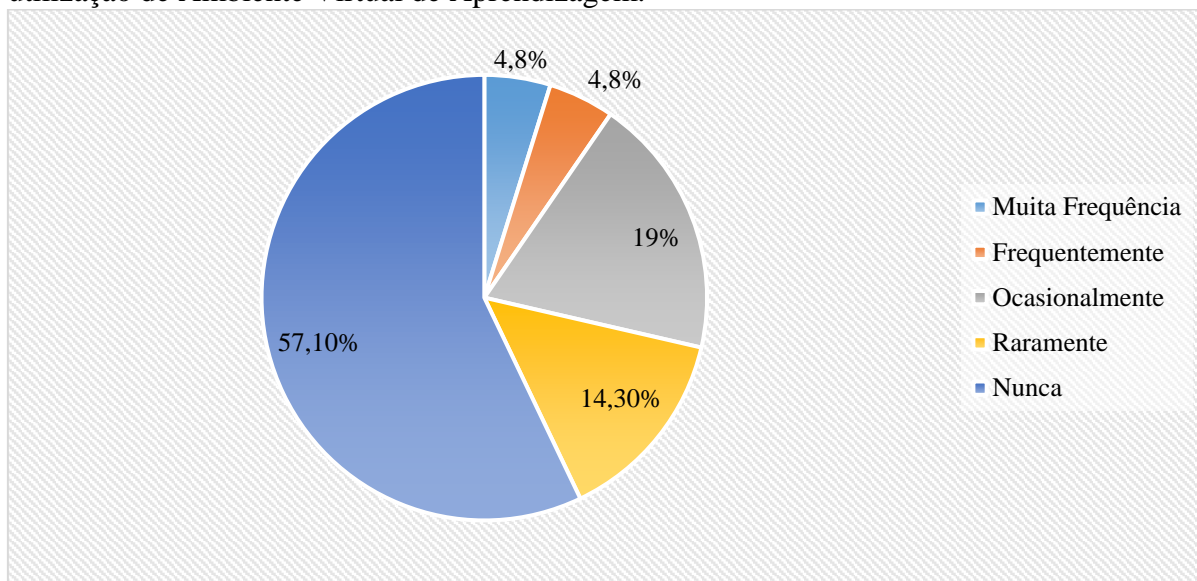
O docente 21 dissertou sobre a sua dificuldade em lidar com as Avaliações remotas afirmando:

D21 - “[...] não dispunha de preparo técnico/teórico suficiente para lidar com a proposição de atividades avaliativas inovadoras, dinâmicas e produtivas, tal como se espera de um ensino ancorado no manuseio eficiente e eficaz de diversos recursos tecnológicos”.

A fala do docente não fica excluída em uma única concepção, o autor Paschoalino *et al.* (2020) evidencia em seu trabalho os desafios de reinventar a Avaliação em tempos de pandemia da COVID-19, uma busca de estudos em pauta de como os docentes buscam adaptar-se às orientações legais, das quais estão inseridos. Com as demandas das exigências públicas, no que concerne à avaliação alterando o trabalho do professor, em especial o processo de formação dos futuros profissionais da educação. Logo, os professores buscaram por si só, alternativas que viessem a agregar nas práticas avaliativas remotas, com o intuito de aplicar obtendo os mesmos resultados do ensino presencial no ERE.

Questionados acerca do uso de recursos tecnológicos durante a sua formação acadêmica, no gráfico 11, se apresenta a inserção de componentes curriculares abordando a utilização de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), destinado ao ensino e a Avaliação da Aprendizagem, 57,9% afirmaram nunca ter abordado em sua formação, 14,3% opinaram por raramente ter inserção de AVA, 19% afirmaram ocasionalmente conter este componente em sua formação, 4,8% declararam frequentemente e 4,8% alegaram com muita frequência a introdução de componentes curriculares abrangendo a aplicação do AVA.

Gráfico 11 – Formação acadêmica, na qual continha componente curricular abordando a utilização de Ambiente Virtual de Aprendizagem.

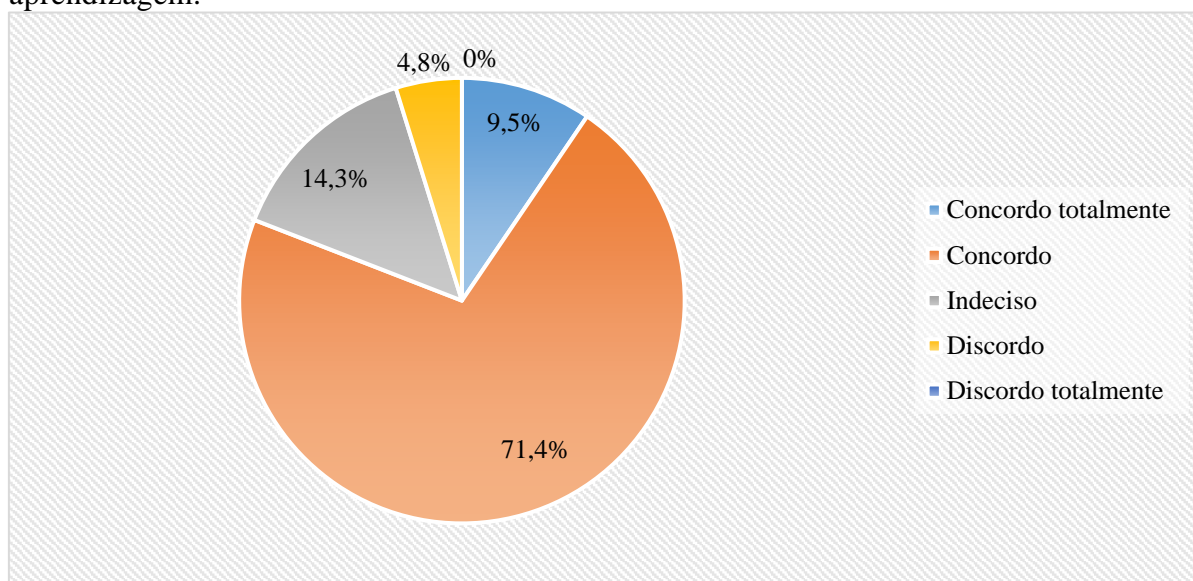


Fonte: Próprio autor, 2022.

A maioria dos docentes não tiveram o contato com os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) durante a sua a formação, o que explica a ausência de afinidade com esses ambientes, bem como o conhecimento sobre a internet e sobre os equipamentos, sendo que então que durante a pandemia estes tiveram que se adaptar e aprender a lidar com essas ferramentas tecnológicas. O que demonstra a necessidade de se incluir a discussão dessa temática nos cursos de formação inicial e continuada dos docentes.

Os dados levantados a respeito da Avaliação ter a capacidade avaliar tanto o docente quanto durante o processo de ensino-aprendizagem, o que segundo Libâneo (1994) se mostra como um processo contínuo em que, geralmente, o resultado positivo mostrado pelo estudante caracteriza-se como sucesso do processo de ensino-aprendizagem proporcionado pelo docente é exibido no gráfico 12.

Gráfico 12 – Capacidade da Avaliação como instrumento do processo de ensino-aprendizagem.



Fonte: Próprio autor, 2022.

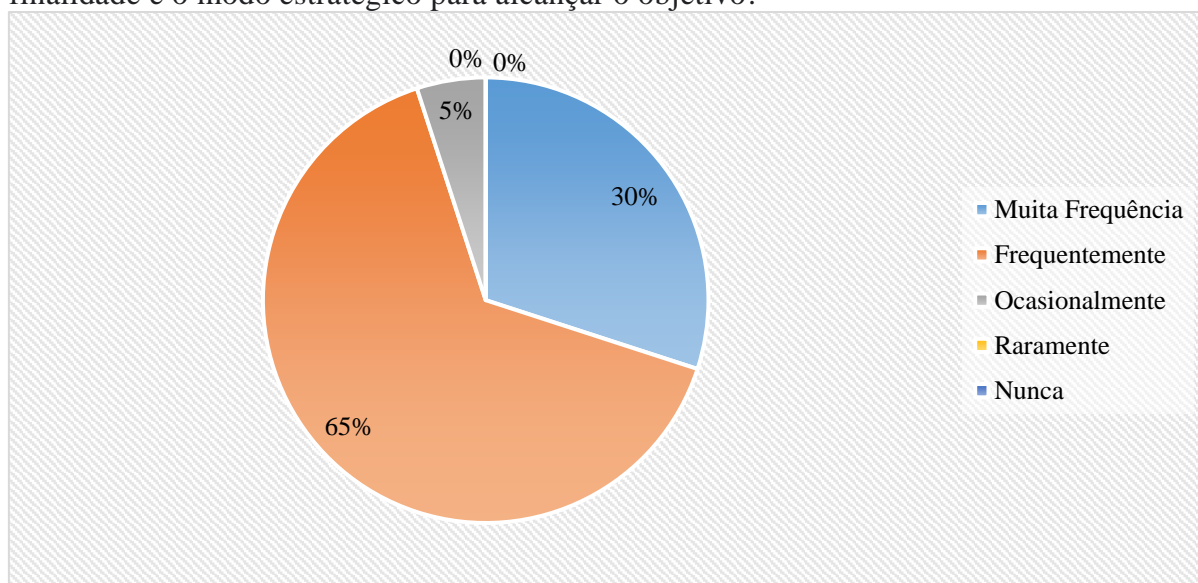
Tal indagação permitiu verificar que 71,4% dos docentes concordam com o processo contínuo da Avaliação, 14,3% apresentaram indecisão com tal afirmação e 9,5% afirmaram concordar totalmente que o resultado avaliativo serve para obtenção de resultados tanto para o educando quanto para o docente e 4,8% opinaram em discordância sobre a investigação dos acertos, no reconhecimento dos erros no processo de ensino-aprendizagem, em busca de novos acertos.

Avaliação trata-se de um processo contínuo, dado que ao longo das atividades desenvolvidas durante as aulas é possível empregar diversos modo de diagnosticar a aprendizagem do estudante. Dialoga-se com Ferreira *et al.* (2015) que afirma que o processo contínuo de Avaliação, é diferente da Avaliação tradicional que é aplicada apenas ao final das etapas de ensino, a Avaliação contínua se faz presente durante todo o processo educativo, *i.e.*, de forma que o docente tem a capacidade de avaliar todo o processo de ensino-aprendizagem. Libâneo (1994, p. 202) salienta que a Avaliação é “[...] um termômetro dos esforços do professor”, uma vez que a aplicação desse instrumento como Avaliação é um processo contínuo em que, na maioria das vezes, o resultado positivo apontado pelo aluno assinala-se como sucesso do processo de ensino-aprendizagem do professor.

Em nenhum dos cenários educacionais a Avaliação da Aprendizagem deve ser excluída do ato pedagógico, sendo que essa é uma ferramenta que muito tem a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, mas para que tenha esse objetivo ele precisa ser considerado no planejamento do docente (LUCKESI, 2011a). Questionou-se os docentes se estes inserem

durante as suas práticas pedagógicas o ato de planejar suas aulas com um determina objetivo a ser alcançado (gráfico 13). Nesse aspecto, 65% afirmaram que frequentemente aplicam o ato pedagógico na sua prática docente, 30% afirmou utilizar com muita frequência o planejamento prévio para alcançar suas finalidades e 5% declararam ocasionalmente empregar o ato pedagógico no cumprimento do planejamento, abrangendo a finalidade e o modo estratégico para conseguir o propósito da sua prática docente.

Gráfico 13 – Utilização do ato pedagógico na execução do planejamento, contendo uma finalidade e o modo estratégico para alcançar o objetivo.



Fonte: Próprio autor, 2022.

Nesse contexto, na prática da maioria dos docentes participantes desta pesquisa executa-se o planejamento do seu ato pedagógico, contendo uma finalidade e o modo estratégico para o alcançar o objetivo determinado no seu processo de ensino-aprendizagem. Luckesi (2011a) relata sobre os três componentes do ato pedagógico (planejamento, execução e Avaliação), o docente deve se perguntar, no contexto da Avaliação, que caminho está seguindo para atingir os seus objetivos. Ao insere-se dentro da esfera educacional, o docente deve-se ter em mente que estará lidando com futuros profissionais, os quais estão formando. Desta forma, o ato pedagógico insere-se dia a dia no contexto educacional, uma ação que deve ser pensada e elaborada, para obter os melhores resultados possíveis diante de uma Avaliação de Aprendizagem.

Contudo posto, pode-se verificar as concepções que o Ensino Remoto Emergencial, durante a pandemia do COVID-19, trouxe aos docentes sobre a prática avaliativa de um curso de Licenciatura em Química de uma Instituição Federal.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o objetivo proposto de verificar se o Ensino Remoto Emergencial, durante a pandemia do COVID-19, modificou a prática avaliativa dos docentes de um curso de Licenciatura em Química de uma Instituição Federal, foi possível atingir o objetivo proposto, pois 71,4% dos docentes afirmou que a partir das atividades remotas sua concepção de Avaliação modificou e ainda 76,2% passaram a fazer uso de Avaliações diagnósticas e ao longo do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Os dados apontam que existe um impacto ocasionado pelo Ensino Remoto na Avaliação docente. Os docentes apresentaram suas concepções acerca da Avaliação de Aprendizagem e com a inserção do Ensino Remoto suas concepções foram alteradas.

Com relação aos documentos institucionais analisados, qual seja, o ROD 55% dos docentes afirmou que esse foi positivo e contribuiu com a sua prática avaliativa durante a pandemia, mas 40% afirmaram que não houve flexibilidade do regulamento e os professores tiveram que fugir do regimento da instituição para aplicar os instrumentos de Avaliação durante o Ensino Remoto Emergencial.

Com relação aos instrumentos de Avaliação utilizados pelos docentes durante as aulas presenciais, os mais citados foram trabalhos individuais e/ou coletivo, provas escritas com ou sem consulta e seminários. Já durante o Ensino Remoto Emergencial foram trabalhos individuais e/ou coletivo, resolução de exercícios e seminários. E com o retorno das aulas presenciais foram trabalhos individuais e/ou coletivo, observações diárias dos estudantes pelo docente e seminários.

Diante dos resultados obtidos em cada contexto durante os períodos de ensino, notou-se que os trabalhos individuais e/ou coletivo foi um dos critérios mais utilizados durante os três períodos de ensino, seguindo dos seminários que também se apresentou nos três períodos. As provas escritas com ou sem consulta diante da pesquisa foi empregada mais intensamente no ensino presencial, tendo um decaimento na sua aplicação com o retorno do ensino presencial, considerando-se que o olhar docente sobre essa prática avaliativa teve uma mudança, esse resultado pode ter sido acarretado pelo Ensino Remoto não conseguir ter controle do repasse de respostas entre os alunos. Em contrapartida, as observações diárias dos estudantes pelo docente tiveram um aumento com o retorno do ensino presencial, o docente deve-se ter ressignificando o contato com o discente avaliando sua forma de agir durante as aulas.

Observou-se que os docentes ainda tiveram dificuldades frente a Avaliação no Ensino Remoto Emergencial, sendo elas a observação docente de comportamento e dedicação discente

em aula, a identificação da cópia de respostas de sites diversos na internet, o rendimento acadêmico mediante prática de exercícios escritos, em aplicar um método avaliativo que assimile a aprendizagem do aluno.

Assim, esse trabalho permitiu observar que o Ensino Remoto Emergencial impactou a concepção do avaliar docente, trazendo novas perspectivas sobre a Avaliação para o retorno do ensino presencial. Diante deste trabalho, pode indagar diversas questões: como os docentes tinham o controle de respostas para captar a aprendizagem do aluno diante o Ensino Remoto? Como se dava o seu planejamento para obter resultados satisfatórios nas suas avaliações? Qual a sua perspectiva diante de um retorno as aulas presenciais com costumes de um ensino já passado?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, C. E.; MOURA, M.; BARROSO, M. F. Ensino de física em tempos de pandemia: Instrução remota e desempenho acadêmico. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 44, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2021-0329>. Acesso em: 10 Out. 2022.
- ANDRADE, N. A. Como avaliar os alunos do ensino fundamental durante o período de ensino remoto. **Educar e Evoluir**, v.1, n.3, p. 7-12, 2021. Disponível em: <https://www.novageracaoeducacional.com.br/wp/wp-content/uploads/2021/01/Educar-e-Evoluir-numero-3.pdf#page=7> Acesso em: 14 de out. de 2022.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT ISO/IEC Guia 2**: normalização e atividades relacionadas: vocabulário geral. 2. ed. Rio de Janeiro, 2006.
- BALLESTER, M. ... [et al]. Avaliação como apoio à aprendizagem. Porto Alegre: **Artmed**, 2003.
- BARROS, J. A.; MATIAS, J. C. Discursos de um presidente: políticas públicas e educação em tempos de pandemia. **Linhas Críticas**, 27, e29599, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35310>. Acesso em: 30 Set. 2022.
- BARROS, J. A.; MATIAS, J. C. Discursos de um presidente: políticas públicas e educação em tempos de pandemia. **Linhas Críticas**, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v.27, p.1-23, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35310/29599>. Acesso em: 22 Abr. 2022.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 9/2020**. (2020a). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 Abr. 2022.
- BRASIL. **Parecer CNEP/CP Nº 5/2020**. (2020a). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2021-pdf/195831-pcp006-21/file#:~:text=Parecer%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%2019%2F2020.,20%20de%20mar%C3%A7o%20de%202020>. Acesso em: 22 Abr. 2022.
- BRASIL. **Portaria Nº 837, de 21 de outubro de 2021**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-837-de-21-de-outubro-de-2021-353960254#:~:text=Estabelece%20as%20regras%20de%20retorno,que%20lhe%20confere%20o%20art>. Acesso em: 22 Abr. 2022.
- CARRATO, M. A. P. Ética na pesquisa científica com seres humanos: a dignidade como meta e como realização do Estado democrático. **Ciências Jurídicas e Sociais da UNIPAR**, v.11, n.1, p. 127-140, 2008. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/juridica/article/view/2254>. Acesso em: 30 Abr. 2022.
- DEMO, P. Universidade, aprendizagem e avaliação. Porto Alegre: **Mediação**, 2005.
- FERNANDES, S. M.; HENN, L. G.; KIST, L. B. (2020). O ensino a distância no Brasil: alguns apontamentos. **Research, Society and Development**. v. 9, n.1. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i1.1551>. Acesso em: 23 Abr. 2022.

- Ferreira, T. M. D. S., Quintela, N. D. S., Silva, D. D. M., & Marinho, G. S. Avaliações escolares: mitos e desafios, um processo contínuo. **VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional**, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24571/3/2015_eve_tmsferreira.pdf. Acesso em: 10 Out. 2022.
- GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. São Paulo: **Altas**, 2008.
- HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. - 34 ed. - Porto Alegre: **Mediação**, 2014.
- HOFFMANN, J. Avaliação: mito e desafio. - 46 ed. - Porto Alegre: **Mediação**, 2019.
- HOFFMANN, J. Avaliação: mito & desafio – uma perspectiva construtivista. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 39ª ed. 2008.
- KENSKI, V. M. Avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, L. P. A. (coord) *et al.* Repensando a didática. Campinas: **Papirus**, p. 131-144, 1994. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/xe5vn0v>. Acesso em: 27 Jun. 2022.
- LIBÂNEO, J. C. Didática. 2º ed. São Paulo: **Cortez**, 1994.
- LIMA, J. P. R.; VENDRAMIN, E. O.; TONIN, J. M. F. (2020). Avaliar para que? Sentidos e práticas da avaliação da aprendizagem na visão de docentes de contabilidade. **XIV Congresso ANPCONT**. Foz do Iguaçu - PR, 2020. Acesso em: 10 Mar. 2022.
- LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. - 22 ed. - São Paulo: **Cortez**, 2011b.
- LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática. - 2 ed. - Salvador: **Malabares Comunicações e eventos**, 2005.
- LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. - 1 ed. - São Paulo: **Cortez**, 2011a.
- LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: **Cortez**, 1999.
- LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. 13. ed. São Paulo: **Cortez**, 2002.
- MARCONI, M. A; LAICATOS, E. M. Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. - São Paulo: **Atlas**, 2002.
- MENEZES, J. B. F. Práticas de avaliação da aprendizagem em tempos de ensino remoto. **Revista De Instrumentos, Modelos E Políticas Em Avaliação Educacional**, 2(1), e021004, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.51281/impa.e021004>. Acesso em: 10 Out. 2022.
- MOREIRA, E. M. M; SILVA, J. B. de. Manual de normalização de trabalhos acadêmicos do IFCE: de acordo com as normas da ABNT. **Pró-reitoria de Ensino, Sistema de Bibliotecas** - 3. ed. atualizada — Fortaleza: IFCE, 2020.

PASCHOALINO, J. B. Q.; RAMALHO, M. L.; QUEIROZ, V. C. B. Trabalho docente: o desafio de reinventar a avaliação em tempos de pandemia. **Revista LABOR**, Fortaleza (CE), v. 1, n. 23, p. 113-130, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/53149>. Acesso em: 25 Mar. 2022.

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: **Artmed**, 1999.

PRAZERES, M.; GIL, C.; LUZ-CARVALHO, T. (2020). Do presencial ao remoto emergencial: trânsitos da educação infantil na pandemia. **Linhas Críticas**, 26, e36262. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.36262>. Acesso em: 22 Abr. 2022.

SANTOS, F.; MARQUES, H. J.; MOURA, A. D. Avaliação da aprendizagem e ensino remoto: o que dizem os professores? **Linhas Críticas**, vol. 27, e39019, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567258115>. Acesso em: 27 Abr. 2022.

SANTOS, M. P. Contributos da extensão universitária brasileira à formação acadêmica docente e discente no século XXI: um debate necessário. **Revista Conexão UEPG**, v. 6, n. 1, p. 10-15, 2010.

SCHNETZLER, R. A pesquisa no ensino de química e a importância da Química Nova na Escola. **Química Nova na Escola**, n. 20, p. 49-54, 2004. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc20/v20a09.pdf>. Acesso em: 10 Mar. 2022.

SILVA, E. D.; COSTA, M. da C.; CORRÊA, A. M. S. Avaliação da aprendizagem no contexto do ensino remoto: desafios e possibilidades. **Devir Educação**, 5(2), 267–289, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.30905/rde.v5i2.510>. Acesso em: 30 Set. 2022.

SILVA, J. L. P. B. [et al]. A dimensão prática da formação na Licenciatura em Química da Universidade Federal da Bahia. In: ECHEVERRÍA, A.; ZANON, L. B. (org.). **Formação superior em Química no Brasil**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2016. Disponível em: https://ppgefhc.ufba.br/sites/ppgefhc.ufba.br/files/tese_final_edilson.pdf. Acesso em: 25 Abr. 2022.

SORDI, M. R. L. Avaliação como instrumento qualificador da docência universitária. **Anais do VII Congresso Internacional de Docência Universitária e Innovación, Iniversidad Pompeu Fabra**, Barcelona, 2012.

VIANELLO, L. P. Métodos e Técnicas de Pesquisa. **Educação a Distância**, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1584163-Metodos-e-tecnicas-de-pesquisa-luciana-peixoto-vianello.html>. Acesso em 01 Maio 2022.

XAVIER, A. R. C.; RIBEIRO, L. O.; OLIVEIRA, E.; TOTI, M. C. S. A avaliação no ensino remoto emergencial. **Universidade Federal de Alfenas**: Mato Grosso, 2020. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/wp-content/uploads/sites/94/2020/08/A-avalia%C3%A7%C3%A3o-no-Ensino-Remoto-Emergencial-3.pdf>. Acesso em: 28 Abr. 2022.

APENDICE A – QUESTIONÁRIO

Pesquisa sobre o impacto do Ensino Remoto na Avaliação docente durante o período de pandemia da COVID-19

Caro docente,

O presente questionário faz parte de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Licenciatura em Química, que tem como finalidade verificar se o Ensino Remoto, durante a pandemia da COVID-19, modificou a prática avaliativa dos docentes. Peço gentilmente sua colaboração para respondê-lo, com o fim de levantamento de dados. Ressalto que o anonimato será preservado e garanto que suas informações serão tratadas com o adequado rigor científico, ética e seriedade profissional.

Responsável: Ana Karoline Rocha de Oliveira (Orientanda) e Mário Wedney de Lima Moreira (Orientador).

SEÇÃO 01 – DADOS DO PARTICIPANTE

Nome Completo:*

E-mail:*

SEÇÃO 02 - CENÁRIO EDUCACIONAL

O cenário educacional encontrava-se há anos no ensino presencial, uma vez que os professores planejam, executam ações pedagógicas e avaliam o discente presencialmente nas instituições. Em 2019, o mundo se deparou com a pandemia da COVID-19, em que a população foi obrigada a se recolher em suas residências, aplicando o distanciamento social para evitar a propagação do vírus. Diante do contexto da pandemia, o Ministério da Saúde (MS) e da Educação (MEC) lançaram uma nota suspendendo as atividades presenciais das escolas, e aderindo ao Ensino Remoto Emergencial (ERE). Neste contexto, docentes e discentes,

habituaados com as práticas presenciais, tiveram que se adaptar aos meios digitais para ensinar e aprender. Após dois anos de Ensino Remoto Emergencial, por conta da pandemia da COVID-19, o MEC divulgou a Portaria Nº 837, em 21 de outubro de 2021, a qual disserta as regras de retorno gradual e seguro às atividades presenciais. Um documento do CNE, ligado ao MEC, orientou que as retomadas das aulas presenciais fossem priorizadas do ensino básico ao superior no ano de 2022, apresentando passaporte de vacinação e seguindo todos os protocolos de biossegurança (BRASIL, 2021). Na concepção deste trabalho a pandemia da COVID-19 dividiu o processo de ensino-aprendizagem em três períodos, a saber, pré, durante e pós Ensino Remoto. O pré se caracteriza pelo ensino presencial e os obstáculos que o docente enfrentava no dia-a-dia da sala de aula, agora o durante Ensino Remoto define-se pôr o professor ter que reinventar o método de ensinar e diagnosticar a aprendizagem do discente. A junção do pré e durante Ensino Remoto resultou no ensino presencial "pós pandemia" que as instituições escolares estão vivenciando, saber lidar com as atividades do virtual durante dois anos, voltando para o presencial, tendo que se readaptar a algo que existia e com novas metodologias. **Diante do exposto, você como ser docente atuou em quais períodos de Ensino no curso de Licenciatura em Química do IFCE - campus Aracati?**

- () Ensino presencial antes do Ensino Remoto Emergencial
- () Ensino Remoto Emergencial
- () Ensino presencial após o Ensino Remoto Emergencial

SEÇÃO 03 – AVALIAÇÃO DOCENTE

1. Qual sua formação acadêmica?

- () Graduação
- () Mestrado
- () Doutorado

2. Qual a sua concepção sobre avaliação de aprendizagem?

3. O período de Ensino Remoto modificou sua concepção em algum momento?

4. Durante o ensino presencial, ANTES da implementação do Ensino Remoto, quais critérios avaliativo abaixo você utilizou para avaliar a aprendizagem:

- Observação diária dos estudantes pelo docente, durante a aplicação de suas diversas atividades.
- Exercícios.
- Trabalhos Individuais e/ou coletivos.
- Fichas de observações.
- Relatórios.
- Autoavaliação.
- Provas Escritas com ou sem consulta.
- Provas práticas e provas orais.
- Seminários.
- Projetos interdisciplinares.
- Resolução de exercícios.
- Planejamento e execução de experimentos ou visitas técnicas.
- Realização de eventos ou atividades abertas à comunidade.
- Autoavaliação descritiva e outros instrumentos de avaliação considerando o seu caráter progressivo.
- Outros

5. DURANTE o Ensino Remoto, implementado devido a pandemia da COVID-19, quais critérios avaliativo abaixo você utilizou para avaliar a aprendizagem:

- Observação diária dos estudantes pelo docente, durante a aplicação de suas diversas atividades.
- Exercícios.
- Trabalhos Individuais e/ou coletivos.
- Fichas de observações.
- Relatórios.
- Autoavaliação.
- Provas Escritas com ou sem consulta.

- Provas práticas e provas orais.
- Seminários.
- Projetos interdisciplinares.
- Resolução de exercícios.
- Planejamento e execução de experimentos ou visitas técnicas.
- Realização de eventos ou atividades abertas à comunidade.
- Autoavaliação descritiva e outros instrumentos de avaliação considerando o seu caráter progressivo.
- Outros

6. APÓS o Ensino Remoto, durante o retorno ao ensino presencial, quais critérios avaliativo abaixo você está utilizando para avaliar a aprendizagem:

- Observação diária dos estudantes pelo docente, durante a aplicação de suas diversas atividades.
- Exercícios.
- Trabalhos Individuais e/ou coletivos.
- Fichas de observações.
- Relatórios.
- Autoavaliação.
- Provas Escritas com ou sem consulta.
- Provas práticas e provas orais.
- Seminários.
- Projetos interdisciplinares.
- Resolução de exercícios.
- Planejamento e execução de experimentos ou visitas técnicas.
- Realização de eventos ou atividades abertas à comunidade.
- Autoavaliação descritiva e outros instrumentos de avaliação considerando o seu caráter progressivo.
- Outros

7. A sistemática de avaliação contida no ROD da instituição favoreceu a aplicação de avaliações docentes durante o Ensino Remoto? Justifique.

- 8. Você sentiu dificuldade durante o Ensino Remoto para formular práticas avaliativas de aprendizagem? Justifique.**

- 9. Na sua formação acadêmica você cursou algum componente curricular que abordava a utilização de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) destinado ao ensino e a avaliação de Aprendizagem?**

- Muito frequentemente
- Frequentemente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

- 10. Você considera que o Ensino Remoto modificou a Avaliação docente?**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Indeciso
- Discordo
- Discordo totalmente

- 11. Você julga que houve um avanço em termos de novos caminhos para avaliação da aprendizagem?**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Indeciso
- Discordo
- Discordo totalmente

- 12. Você acredita que a avaliação tem como capacidade avaliar o docente enquanto o discente também está sendo avaliado? Sendo um processo contínuo em que, geralmente, o resultado positivo mostrado pelo estudante caracteriza-se como sucesso do processo de ensino-aprendizagem docente.**

- Concordo totalmente
- Concordo
- Indeciso
- Discordo

Discordo totalmente

13. Acentua-se que a Avaliação da Aprendizagem não é uma ação excluída do ato pedagógico. Para todo e qualquer ato pedagógico, você realiza o planejamento para executá-lo, contendo uma finalidade e o modo estratégico para alcançar o objetivo?

Muito frequentemente

Frequentemente

Ocasionalmente

Raramente

Nunca

SEÇÃO 04 – ENVIO DE FORMULÁRIO

Declaro ter sido informado, e com isso, concordo em participar, como voluntário, da pesquisa descrita. Dessa forma, autorizo os pesquisadores, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a utilização total ou parcial dos dados obtidos.

Sim

Não

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Venho, por meio deste, convidá-lo para participar da pesquisa para Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - *campus* Aracati, intitulada como “Impacto do ensino remoto na avaliação docente durante o período de pandemia da COVID-19 em uma instituição Federal de nível superior”, que tem como pesquisador a graduanda Ana Karoline Rocha de Oliveira, matrícula, 20181134000325 e o Prof. Dr. Mário Wedney de Lima Moreira, SIAPE, 2583597.

Sua participação é absolutamente voluntária. Asseguramos que sua identidade será preservada e as informações fornecidas não serão associadas ao seu nome em nenhum documento, relatório e/ou artigo que resulte desta pesquisa. Contamos com sua colaboração para alcançarmos nosso objetivo.

Ana Karoline Rocha de Oliveira

Mário Wedney de Lima Moreira

Eu, _____, declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, da pesquisa acima descrita; autorizo os pesquisadores exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a utilização total ou parcial dos dados obtidos.

Docente Participante