

# Práticas avaliativas na educação superior e o Ensino Remoto Emergencial<sup>I</sup>

---

RAYANA BEATRIZ DO NASCIMENTO SOARES<sup>II</sup>

SARAH MARIA ROMUALDO DE MENEZES<sup>III</sup>

ANA LÚCIA FELIX DOS SANTOS<sup>IV</sup>

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v16i50.4310>

## Resumo

O trabalho aborda as práticas avaliativas adotadas por docentes do ensino superior em tempos pandêmicos, especificamente as desenvolvidas na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Teve como objetivo analisar como estudantes do curso de Pedagogia compreendem tais práticas. A pesquisa considerou que o ERE trouxe maiores demandas para a avaliação da aprendizagem, que é entendida como um campo de alta complexidade quando pensada como um elemento da prática pedagógica. De base qualitativa, o estudo coletou dados por meio de um questionário *on-line* e teve a adesão de 84 estudantes. A análise revelou mudanças das práticas avaliativas presenciais para as remotas, como o aumento da quantidade de atividades avaliativas, o uso de instrumentos avaliativos mediados por tecnologia e a diminuição do uso das tradicionais provas escritas. Mas, também identificou continuidade do uso de instrumentos tradicionalmente utilizados no ensino presencial, mostrando uma dificuldade do docente em mobilizar novas alternativas avaliativas no ERE.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem; Ensino superior; Ensino Remoto Emergencial.

Submetido em: 29/05/2023

Aprovado em: 07/03/2024

---

<sup>I</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

<sup>II</sup> Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife (PE), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-9834-6178>; e-mail: rayana.soares@ufpe.br.

<sup>III</sup> Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife (PE), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-2383-5591>; e-mail: sarah.romualdo@ufpe.br.

<sup>IV</sup> Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife (PE), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-1040-2156>; e-mail: ana.fsantos@ufpe.br.

# Evaluation practices in higher education and Emergency Remote Learning

## **Abstract**

This paper discusses the evaluation practices adopted by higher education teachers in pandemic times, especially those developed in the modality of Emergency Remote Learning (ERE). It aimed to analyse how students in the Pedagogy course understood such practices. The research considered that ERE brought greater demands for learning assessment, which is understood as a highly complex field when considered as an element of pedagogical practice. The study was qualitative in nature, collecting data through an online questionnaire, with 84 students participating. The analysis revealed changes from face-to-face to distance assessment practices, such as an increase in the number of assessment activities, the use of technologically mediated assessment tools, and a decrease in the use of traditional written tests. However, it also identified continuity in the use of instruments traditionally used in face-to-face teaching, showing difficulty for teachers in mobilizing new evaluation alternatives in the ERE.

**Keywords:** Learning assessment; Higher education; Distance learning.

# Prácticas de la evaluación en la educación superior y la Enseñanza Remota de Emergencia

## **Resumen**

El artículo analiza las prácticas de evaluación adoptadas por docentes de la enseñanza superior en los tiempos pandémicos, específicamente las desarrolladas por la modalidad de Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). Su objetivo fue hacer el análisis de como estudiantes del curso de pedagogía comprenden estas prácticas. La investigación ha entendido que la ERE trajo más demandas para la evaluación del aprendizaje, entendida como un campo altamente complejo cuando pensada como un elemento de la práctica pedagógica. De base cualitativa, el estudio ha coleccionado datos a través de una encuesta en línea y tuvo la participación de 84 estudiantes. El análisis ha revelado cambios de las prácticas de evaluación presenciales para las remotas, como el aumento de la cantidad de actividades evaluativas, el uso de instrumentos evaluativos mediados por la tecnología y la disminución del uso de las tradicionales pruebas escritas. Sin embargo, también identificó continuidad en el uso de instrumentos tradicionalmente utilizados en la enseñanza presencial, mostrando dificultad para los docentes a la hora de movilizar nuevas alternativas de evaluación en los ERE.

**Palabras clave:** Evaluación del aprendizaje; Enseñanza superior; Enseñanza Remota de Emergencia.

## 1 Introdução

Com o surgimento da pandemia de Covid-19, as instituições educacionais precisaram se adaptar a uma nova realidade, que surgiu a partir da demanda sanitária de instituir o distanciamento social para minimizar a proliferação e o contágio do vírus causador dessa doença. Frente a essa problemática, para dar continuidade ao processo educacional, as instituições educacionais precisaram aderir ao Ensino Remoto Emergencial (ERE).

A princípio, diante desse cenário histórico, faz-se necessário diferenciar as modalidades de ensino Educação a Distância (EaD) e Ensino Remoto Emergencial (ERE). A EaD é uma modalidade de ensino caracterizada pela separação espacial/temporal entre professores e alunos e acontece mediada por tecnologia, atualmente o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) é o mais recorrente. Já o modelo de ERE emerge com a necessidade de transpor as práticas presenciais para o ambiente virtual, possibilitando a continuidade do processo educacional.

Para melhor distinguir os dois modelos de ensino, o estudo de Silva e Varjal (2021) alerta que as modalidades têm em comum justamente a docência ocorrendo de forma virtual por meio das TDICs, mas possuem distinções explícitas. Por exemplo, no ERE as aulas são ofertadas apenas no período e horário preestabelecidos, tal qual aconteceriam no presencial, enquanto, na EaD, as aulas são gravadas e disponibilizadas de modo que os discentes possam acessá-las em outros momentos. É importante destacar que o ERE surgiu e foi estruturado para adaptar o processo educacional com base nas demandas sanitárias da pandemia, com o intuito de garantir o direito à educação previsto no ordenamento legal brasileiro.

As instituições de ensino superior também aderiram ao ERE, de forma que cursos presenciais precisaram migrar, temporariamente, para a realidade *on-line*. Na Universidade Federal de Pernambuco, esse sistema foi adotado e, praticamente durante quatro semestres, as atividades de ensino funcionaram predominantemente no modelo de ERE. Nesse contexto, a transposição de disciplinas e práticas educativas presenciais ao ambiente virtual constituiu-se um novo percurso, que pressupôs uma reestruturação por parte das instituições de ensino e de toda a comunidade educativa. Esse modelo levou os docentes a lidarem com novas dimensões do ensino, deparando-se com a necessidade de um novo modo de planejar as suas práticas educativas, inclusive novos modos de avaliar o processo de

aprendizagem dos estudantes (Mastroianni; Oliveira, 2020).

A reconfiguração do modo de pensar, planejar e desenvolver as práticas avaliativas dentro desse novo contexto é o foco desse estudo, de modo que partimos do pressuposto que essa reconfiguração pode implicar alterações em distintos aspectos desse processo, como, por exemplo, a quantidade de atividades avaliativas, os instrumentos avaliativos, a existência ou não das negociações com os estudantes, entre outros. Nesse cenário, além da relevância de compreender como se deu esse panorama, importa destacar que esse processo demanda um debate sobre a contribuição das práticas avaliativas desenvolvidas para o processo de aprendizagem e para a oferta de uma educação de qualidade nesse período pandêmico. Aqui consideramos práticas avaliativas o movimento constante do processo de avaliar, debater, visitar e reconstruir as práticas pedagógicas para, assim, atingir os objetivos educacionais. Elas envolvem os processos formais de avaliação da aprendizagem, mas também outras atividades nas quais os docentes fazem atribuições aos discentes e suas produções, gerando *feedbacks* e orientações (Cianflone; Andrade, 2007).

Nesse contexto, a presente pesquisa toma a avaliação da aprendizagem no período de ERE como objeto de estudo e, como campo empírico, o curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPE. Esse espaço é um *lócus* de formação de professores, que tem a avaliação da aprendizagem como campo de estudo, inclusive, constituindo-se disciplina obrigatória do currículo e elemento da prática pedagógica no cotidiano do curso. Deste modo, levantamos as seguintes questões: como as práticas avaliativas adotadas pelos docentes, desse âmbito particular, têm sido compreendidas pelos estudantes do curso de Pedagogia do *campus* Recife? Quais mudanças foram observadas? Quais as dificuldades e facilidades?

Assim, nosso objetivo, neste artigo, consistiu em analisar como os estudantes do curso de Pedagogia compreenderam as práticas avaliativas adotadas pelos professores durante o período de ERE. De forma específica, buscamos identificar as mudanças entre as práticas avaliativas desenvolvidas no ensino presencial e no período remoto e identificar como foram estruturadas essas práticas no ERE.

Para dar conta dos objetivos, pautamo-nos numa abordagem qualitativa de pesquisa (Minayo, 2001). O levantamento de dados foi realizado no ano de 2022 por meio de um questionário, aplicado de forma *on-line* para os estudantes do

curso em questão. Utilizamos como critério de inclusão dos participantes na pesquisa respondentes que tenham cursado disciplinas no período remoto e também no presencial anterior à pandemia. Obtivemos 112 respostas em que, entre esses respondentes, 84 atenderam ao critério de inclusão preestabelecido. Ao longo das análises e discussões, buscando identificar os respondentes, utilizamos o código E seguido do número de chegada das respostas. Por exemplo: E01; E02..., assim por diante, um recurso que prevê o sigilo sobre a identidade de cada um. Para o tratamento dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo temática ou categorial, que, para Bardin (2016), serve para descobrir os distintos núcleos de sentido existentes e, posteriormente, realizar o seu reagrupamento em categorias.

Assim, organizamos o presente artigo com esta introdução, seguida de uma discussão teórica dividida em dois subitens, o primeiro sobre avaliação da aprendizagem no ensino superior e o segundo sobre avaliação da aprendizagem no período pandêmico. Continuando, apresentamos as análises sobre os dados, para, por fim, apresentar as considerações finais.

## **2 A avaliação da aprendizagem e o ensino superior**

A avaliação da aprendizagem continua sendo um campo de alta complexidade. Entre outros fatores, isso acontece porque a avaliação é amplamente conhecida como um elemento que está atrelado à prática pedagógica, como nos alerta Both (2008, p. 22), ao afirmar que o “ensinar e o avaliar estreitam laços tão profundos que ambos perdem a razão de ser quando estes são quebrados”. O conceito elaborado por Casanova Rodríguez (2002, p. 14) nos ajuda a entender melhor:

a avaliação aplicada ao ensino e às aprendizagens consiste em um processo sistemático e rigoroso de coleta de dados, incorporado ao processo educativo desde seu início, de maneira que seja possível se dispor de informação contínua e significativa para conhecer a situação, formar juízo de valor sobre ela e tomar decisões adequadas para prosseguir a atividade educativa melhorando-a progressivamente.

A autora está alinhada com o que preceitua Both (2008) e ainda alerta para os elementos de julgamento e interpretação que são inerentes à ação de avaliar, ou seja, é preciso ter em mente que avaliar implica uma ação judicativa e interpretativa

dos docentes com repercussões na vida, no desenvolvimento do conhecimento, da autoestima e da identidade pessoal e social dos alunos. Além disso, a complexidade da avaliação da aprendizagem também repousa no desenvolvimento de sua prática no cotidiano educacional, pois “avaliar bem e com justiça nos imprime uma imensa responsabilidade e mobiliza em nós, professores-avaliadores, saberes e compromissos ético-político-pedagógicos nem sempre disponíveis e consolidados em nossa formação e trajetória profissional” (Varjal, 2018, p. 12).

Consideramos importante, então, destacar que entender o conceito de avaliação da aprendizagem implica em distingui-la do conceito de exame, como nos ensina Luckesi (2002, p. 84):

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível.

Hoffmann (2011, p. 17), concordando com essa assertiva, amplia esse debate ao explicitar que é possível compreender que, para além de investigar e interpretar o cenário de aprendizagem, “a avaliação envolve necessariamente uma ação que promova a sua melhoria”. Em outras palavras, sob essa ótica, a avaliação da aprendizagem está em função da prática pedagógica, ao passo que as decisões tomadas a partir do processo avaliativo se direcionam para buscar a evolução do processo educacional, com a consequente melhoria das aprendizagens dos estudantes.

Propor que a avaliação ocupe esse espaço no território da docência, isto é, enquanto um elemento intrínseco e orientador dos processos educacionais, demanda a abertura para a desconstrução e reconstrução das concepções sobre as práticas avaliativas (Monteiro; Santos, 2019). Nesse âmbito, defender um processo avaliativo contínuo e permanente significa olhar para a avaliação a partir de sua função formativa, entendida como aquela que ocorre durante todo processo de ensino, facilitando, assim, a tomada de decisões que permitam a melhoria das aprendizagens. Ou seja, essa tipologia trata justamente da avaliação expressa em ações que devem ser realizadas de forma contínua durante o processo educacional, possibilitando ao docente verificar o alcance (ou não) dos objetivos, a aprendizagem dos estudantes, os avanços e as lacunas existentes (Freitas; Costa; Miranda, 2014).

Aqui retomamos a complexidade que envolve a avaliação da aprendizagem, considerada por Bertagna, Mello e Polato (2014, p. 254) como “um campo nebuloso para muitos educadores”, já que no nível da avaliação das aprendizagens os docentes precisam se alicerçar em objetivos, tecer uma análise das potencialidades de aprendizagens dos discentes e buscar formas de cessar os hiatos existentes para efetivar a construção de aprendizagens. É possível dizer que esse debate toma proporções maiores quando voltamos o olhar para o ensino superior, já que essa temática demorou a tomar corpo no cenário de pesquisas aqui no nosso país (Chaves, 2004; Souza, 2012).

A opção pela avaliação somativa no ensino superior ainda parece ser hegemônica, de forma que as práticas avaliativas se dão com base em um conjunto limitado de escolhas, como a utilização de instrumentos de avaliação aplicados ao final de determinado período ou unidade de ensino. “Isso implica, por exemplo, a manutenção de uma antiga e persistente cultura avaliativa que tende a destacar particularmente a utilização de provas escritas para avaliar o grau de aprendizagem dos alunos” (Garcia, 2009, p. 205).

Em um trabalho fruto de discussões realizadas em processos de formação continuada, Borba, Ferri e Hostins (2007, p. 45) revelam que as dificuldades para avaliar são inúmeras, porque envolvem professores que têm sua “atividade docente articulada ao domínio de uma área específica de formação profissional e cumprem procedimentos obrigatórios da universidade, separando o ato de ensinar do de avaliar, pois há dias para ensinar, dias para avaliar e dias para recuperar”. Esse movimento nos mostra, entre outras coisas, a dificuldade de entender que ensinar e avaliar fazem parte de um mesmo processo.

Diversas pesquisas sugerem que, mesmo conhecendo muito sobre as características e formas de aplicação de diversos métodos de avaliação na educação superior, ainda não sabemos o suficiente a respeito de como conseguir, de maneira sistemática, que os estudantes experimentem determinadas formas de aprendizagem (Garcia, 2009, p. 212).

Assim, refletir sobre as práticas avaliativas, especificamente, partindo do olhar dos discentes do ensino superior é um movimento relevante que pode proporcionar aos docentes uma perspectiva distinta de suas práticas, na medida em que esses dados podem respaldar a ação de visitar, reavaliar e repensar os percursos que foram e vêm sendo trilhados na construção de suas práticas avaliativas.

## 2.1 As práticas avaliativas sob a ótica do contexto pandêmico

A maioria dos estudos recentes que versam sobre a temática das práticas avaliativas desenvolvidas no período pandêmico volta o seu olhar para o campo da educação básica (Buoro, 2022; Oliveira; Souza, 2020; Ramos; Sarmento; Menegat, 2021; Santos; Marques; Moura, 2021; Linhares, 2021; Silva; Varjal, 2021; Molon; Ludovico; Barcellos; Franco, 2022; entre outros). Quando direcionamos o olhar para as pesquisas que tratam dessa temática no ensino superior, durante o período pandêmico, encontramos um número inferior de produções, dado que, durante a nossa busca, encontramos apenas três estudos com esse foco: o estudo de Menezes (2021), o de Lehfeld, Miranda, Caritá, Barbosa e Gabarra (2021) e, por último, a pesquisa de Oliveira, Madeiro e Silva (2020).

O estudo de Menezes (2021) analisa as práticas avaliativas no contexto do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade estadual do Nordeste brasileiro. Nesse estudo, enfatiza-se que é possível desenvolver variadas atividades avaliativas de forma remota e infere-se que essa variedade ajuda na apropriação do conhecimento e de habilidades básicas para o desenvolvimento do educando.

Já o trabalho de Lehfeld, Miranda, Caritá, Barbosa e Gabarra (2021) se volta para a análise do processo de ensino-aprendizagem e das práticas avaliativas desenvolvidas durante a pandemia, a partir da percepção dos coordenadores de uma instituição de ensino superior privada. O estudo mostra que, na concepção desses sujeitos, o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido durante o período pandêmico se deu da melhor forma possível, considerando as circunstâncias e os limites originados pela pandemia. Todavia, os autores indicam a existência de dificuldades, como a falta de infraestrutura, e o ensino mediado pela tecnologia como um elemento dificultador da realização de uma melhor avaliação da aprendizagem.

Por último, o trabalho desenvolvido por Oliveira, Madeiro e Silva (2020) se volta para investigar o que pensam os estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Tocantins, *campus* Araguatins, acerca das práticas avaliativas desenvolvidas no período pandêmico. Utilizando os resultados obtidos a partir de um questionário, o estudo indicou que há uma necessidade de ajustes nas metodologias. Nesse contexto, os autores mencionam a demanda de que os docentes se



apropriem de metodologias ativas para o trabalho no ambiente virtual, para que esses recursos possibilitem resultados positivos e estimulem a aprendizagem dos discentes.

Conforme Borba, Ferri e Hostins (2007), a avaliação da aprendizagem na educação superior, enquanto objeto de pesquisa, tem se vinculado à reflexão acerca das concepções e práticas vigentes. Em concordância com os autores, podemos afirmar que essa constatação também se alinha com as produções atuais, considerando que, por exemplo, podemos verificar a existência de uma reflexão procedimental nos três estudos citados. O desenvolvimento de um olhar para esses aspectos é um movimento relevante, principalmente, considerando o momento histórico vivenciado e as suas distintas e variadas implicações nas práticas avaliativas.

### **3 Práticas avaliativas na pandemia: mais do mesmo?**

Nesta seção, apresentamos os resultados a que chegamos com a análise dos dados. Em consonância com nossa opção metodológica, organizamos os achados em subseções temáticas, colocando maior ênfase na última, que trata especificamente das concepções dos entrevistados sobre as práticas avaliativas desenvolvidas durante o ERE. De todo modo, iniciamos a seção apresentando o perfil dos sujeitos entrevistados para maior contextualização dos resultados.

Como já anunciamos no início deste texto, 84 estudantes fizeram parte da nossa pesquisa. Desse total, 83,33% se identificam com o gênero feminino; 11,90%, com o masculino; 3,57% se identificam como pessoas não binárias; e um estudante optou por não responder. Esses dados não são de surpreender, já que o curso de Pedagogia é composto, em sua maioria, por estudantes do gênero feminino.

Com relação ao turno de estudo dos discentes, 44,05% deles estudam no turno da manhã; 41,67%, no turno da noite; 8,33%, durante a tarde; e 5,95% afirmam estudar em mais de um turno. Importa destacar que 59,52% dos estudantes que responderam ao questionário encontravam-se matriculados entre o 8.º e o 10.º período do curso, ou seja, estavam próximos de concluí-lo<sup>v</sup>.

---

<sup>v</sup> O curso de Pedagogia da UFPE, campus Recife, é um dos cursos da universidade com maior número de estudantes. Funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite) e, atualmente, para integralização, tem duração de 10 semestres.

### 3.1 Distinções entre as práticas avaliativas desenvolvidas no ensino presencial e no ERE

A primeira preocupação deste estudo foi questionar aos estudantes se eles perceberam a existência de mudanças entre as práticas avaliativas desenvolvidas no ensino presencial e no ensino remoto. Os dados obtidos indicam que 72,86% dos estudantes identificaram a existência de mudanças, com destaque para as seguintes: 46,55% das respostas indicaram haver um aumento na quantidade das atividades avaliativas; 18,97% indicaram a ampliação e variação do uso dos instrumentos avaliativos mediados pela tecnologia; enquanto 10,34% apontaram o não uso ou a diminuição do uso de provas escritas enquanto instrumento avaliativo.

Ao observar esses dados, é possível inferir que essas mudanças estão diretamente ligadas à necessidade adaptativa que advém da transposição das práticas presenciais ao ambiente virtual, originando nos docentes uma maior necessidade de reinventar as suas práticas. A necessidade regulativa das práticas avaliativas pode explicar o movimento citado, já que é mais difícil acompanhar e regular de longe o desempenho dos estudantes nas atividades. A redução da utilização do instrumento prova escrita é emblemático desse processo, dado que a realidade pandêmica, ao impor uma série de limites que envolve a falta de presencialidade, reduziu as possibilidades de regulação dessa atividade por via remota, já que geralmente esse tipo de avaliação acontece permeado pela necessidade de regular a construção do conhecimento de forma objetiva, numa perspectiva tradicional de avaliar (Moretto, 2007).

Ao abordar o aumento da quantidade de atividades avaliativas durante o ERE, os discentes apresentam falas semelhantes à do estudante E60 ao especificar que a prática avaliativa no período remoto, muitas vezes, foi constituída do que ele intitulou de "uma prática de avaliação semanal". Sobre essa questão também podemos destacar o seguinte trecho: "Alguns professores como forma de garantia da participação dos estudantes exigiam atividades semanais que só sobrecarregava os estudantes, não possibilitando aos estudantes tempo para compreensão da disciplina" (E82). Já sobre a ampliação e variação dos tipos de instrumento de avaliação utilizados, cabe mencionar a fala do estudante E61, que exemplifica a utilização de propostas mais inovadoras e instrumentos mediados pela tecnologia, apresentando como exemplos de instrumentos a "produção de podcasts, vídeos", entre outros. Ainda sobre a variação dos instrumentos podemos destacar a fala a

seguir: “Durante a pandemia o uso de avaliações como provas por exemplo, diminuiu muito; dando lugar a ainda mais seminários e construções de pequenos artigos e estudos dirigidos” (E18).

O terceiro agrupamento mais incidente, o não uso ou a diminuição do uso de provas como instrumento avaliativo durante o ERE, também aparece na fala de um número significativo de estudantes. Como exemplo, podemos citar o estudante E18 quando este revela que “durante a pandemia o uso de avaliações como provas, por exemplo, diminuiu muito, dando lugar a ainda mais seminários e construções de pequenos artigos e estudos dirigidos” (E18).

### 3.2 A estruturação das práticas avaliativas no ERE

Voltando o olhar para o nosso objetivo de compreender como foram estruturadas as práticas avaliativas em tempos pandêmicos, elaboramos questões que buscaram identificar o quantitativo de atividades avaliativas nas disciplinas cursadas durante o ERE. Já sabíamos, por conhecimento de causa, que alguns docentes decidiram utilizar como critério de avaliação das aprendizagens a presença/frequência dos estudantes nas aulas. Nesse sentido, apresentamos no questionário as seguintes alternativas: apenas presença/frequência; 1 ou 2 atividades avaliativas; 3 ou 4 atividades avaliativas e 5 ou mais atividades avaliativas. Com base nos respondentes, construímos o quadro a seguir:

**Quadro 1** – Incidência quantitativa de atividades avaliativas nas disciplinas

<b>FORMATO</b>	Presença/frequência <sup>vi</sup>	1 ou 2 atividades avaliativas	3 ou 4 atividades avaliativas	5 ou mais atividades avaliativas
<b>TOTAL</b>	26.96%	30.43%	31.30%	11.30%

Fonte: As autoras (2022).

Com base nos formatos indicados pelos respondentes, é possível identificar a adoção de uma prática avaliativa que envolve a opção por diferentes quantitativos, mas, mesmo se nos arriscamos a dizer que a presença/frequência não é critério incomum nas práticas avaliativas no ensino superior, nos parece que controlar a

<sup>vi</sup> O formato “presença e frequência” foi inserido na categorização quantitativa, dado que esse formato indica uma avaliação diária.

frequência no ERE revela uma necessidade de regular importante por parte dos docentes.

No que tange às exigências para a execução das atividades avaliativas, questionamos os estudantes sobre a quantidade de integrantes que era mais solicitada para o desenvolvimento dessas atividades durante o ERE.

**Quadro 2** – A organização dos estudantes para as atividades avaliativas

<b>AGRUPAMENTOS</b>	Pequenos grupos	Duplas	Individual
<b>TOTAL</b>	47.29%	26.36%	26.36%

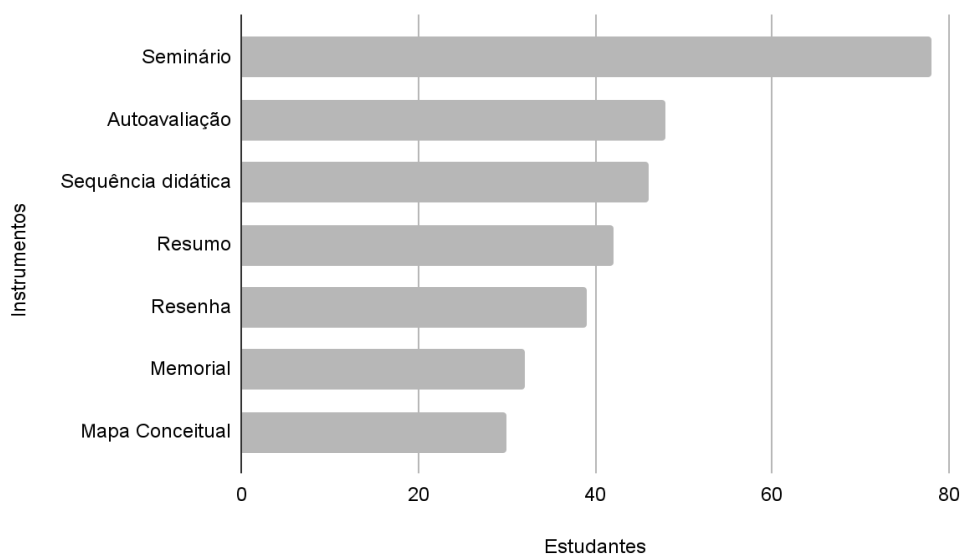
Fonte: As autoras (2022).

Partindo das respostas organizadas no Quadro 2, podemos afirmar que ocorreu maior uso dos trabalhos coletivos em detrimento dos individuais durante o período investigado. Esses dados podem indicar a existência de uma valorização do potencial da interação e da troca entre os indivíduos para o seu processo de construção de aprendizagens.

Para melhor caracterizar a estruturação das práticas avaliativas desenvolvidas durante o período pandêmico, solicitamos que os estudantes indicassem quais instrumentos avaliativos foram mais utilizados pelos docentes no período em questão. Aqui é necessário fazer um esclarecimento sobre os instrumentos utilizados ou identificados como tal pelos sujeitos da pesquisa, pois o curso de Licenciatura em Pedagogia é um curso de formação de professores. Daí que é possível identificar a utilização de instrumentos pouco usuais em outros contextos e até a transformação de uma determinada atividade didática em instrumento avaliativo. Explicando melhor, na pesquisa foi possível perceber que atividades como, por exemplo, a elaboração de uma sequência didática é tomada como atividade avaliada pelo professor, o que leva os estudantes a classificarem essa atividade como um “instrumento de avaliação”.

Assim, tomando as informações levantadas, identificamos o agrupamento de instrumentos avaliativos mais usuais entre os docentes, como mostra o gráfico abaixo:

**Gráfico 1** – Instrumentos mais incidentes no ERE, conforme os graduandos de Pedagogia



Fonte: As autoras (2022).

Além dos instrumentos apresentados no gráfico, também foi registrado o uso de outros instrumentos, sendo estes e o seu respectivo quantitativo de menções: elaboração de *podcast* (20); elaboração de projeto de pesquisa (18); produção audiovisual (18); prova escrita (19); estudo dirigido (17); portfólio (15) e elaboração de artigo (8).

Com base nesses dados, é possível afirmar que há o uso predominante de instrumentos avaliativos que já integravam a prática avaliativa destes docentes no ensino presencial, como os seminários, a elaboração de sequências didáticas, a construção de resenhas e resumos, entre outros. Entretanto, no período de ERE, também é possível perceber o surgimento de outros instrumentos avaliativos, inclusive mediados pela tecnologia, por exemplo, o uso da elaboração de *podcasts* e de produção audiovisual. Interessante destacar que esse último se revelou na construção de videoaula, algo bastante ligado ao ERE, já que muitos dos estudantes no curso de Pedagogia também estavam naquele momento desenvolvendo seus estágios de forma remota.

Além dos dados quantitativos apresentados, as falas dos discentes acerca da escolha dos instrumentos avaliativos também atestam essas constatações. Exemplificando, podemos mencionar a fala do estudante E05 ao destacar que na “maioria das disciplinas seminário foi a forma avaliativa mais utilizada [...]”.

Em contrapartida, também identificamos novas experiências avaliativas, um estudante afirma que aprendeu “alguns tipos de avaliações que até então não

conhecia, como portfólio, por exemplo, que é um método interessante para avaliar continuamente" (E40). Outro discente afirma que alguns instrumentos foram inovadores para a sua trajetória de aprendizado acadêmico, citando como exemplos "a produção de podcasts, memoriais [...]" (E42). Deste modo, é possível afirmar que, se por um lado, o uso de instrumentos tradicionais foi mantido, por outro lado, a influência do meio digital, aliada à necessidade de adaptação ao ERE, proporcionou a ampliação e variação das práticas avaliativas dos docentes.

Com o intuito de verificar a participação dos discentes na construção das práticas avaliativas no período remoto, questionamos aos estudantes se existiram modificações no quantitativo das avaliações e/ou no seu formato com base em diálogos entre o professor e os discentes. Com base nas respostas, levantamos os dados apresentados no quadro a seguir:

**Quadro 3** – Existência de diálogo com discentes incidindo nas escolhas quantitativas das práticas avaliativas

CATEGORIAS	Sim	Às vezes	Não	Inconclusos
<b>TOTAL</b>	46,43%	40,48%	9,52%	3,57%

Fonte: As autoras (2022).

Assim, os respondentes apontam para a existência de um envolvimento dos discentes na construção do processo avaliativo, especialmente quanto à decisão sobre o quantitativo de atividades a serem desenvolvidas no semestre. Entretanto, os dados sobre a participação discente são relativos e menores quando questionamos o seu envolvimento na escolha dos instrumentos avaliativos, como é possível verificar no quadro a seguir:

**Quadro 4** – Existência de participação discente na escolha dos instrumentos avaliativos

CATEGORIAS	Sim	Às vezes	Não	Inconcluso
<b>TOTAL</b>	7,14%	55,95%	35,71%	1,19%

Fonte: As autoras (2022).

Olhando para o percurso histórico das práticas educacionais, é possível afirmar que o ato de avaliar, muitas vezes respaldado em uma ótica tradicional, é comumente estruturado sem o envolvimento dos discentes. E os dados supracitados

revelam que, na experiência analisada, essa realidade ainda é forte, já que em apenas 7,14% dos casos os discentes participaram efetivamente da escolha dos instrumentos avaliativos. Ainda é válido enfatizar que os discentes indicam que, quando envolvidos na construção das práticas avaliativas, as chances de obtenção de resultados positivos são maiores do que quando isso não acontece. Como exemplo, podemos citar a fala do discente E08 ao afirmar que, quando o aluno é incluído no processo de decisão das avaliações, "é muito mais provável que ele se saia melhor do que se o método avaliativo já vier imposto pelos professores e sem chances de mudanças".

### **3.3 Concepções sobre avaliação e as práticas avaliativas na pandemia**

Neste item, queremos destacar a percepção dos estudantes a respeito das práticas desenvolvidas no período investigado. Com base nas respostas obtidas, levantamos que 94,05% dos estudantes afirmam que a construção das práticas avaliativas e a escolha dos instrumentos avaliativos interferem em seu processo formativo e, nesse âmbito, deram ênfase à importância da avaliação da aprendizagem, visto que respalda o processo educacional e perpassa os seus distintos âmbitos. Isso pode ser verificado na fala de E15, quando menciona que as avaliações possibilitam possuir consciência do "que estou aprendendo, do que estou construindo, das minhas dificuldades [...]" para "buscar formas de melhorar, de superar dificuldades". Essa compreensão ficou evidente nas respostas da maioria dos sujeitos participantes da pesquisa; no entanto, quando fizemos referência ao ERE, pudemos perceber análises negativas envolvendo o aumento de atividades e a sobrecarga que ocorreu durante o período remoto. Como podemos ilustrar através da seguinte colocação:

Quando os professores adotam muitos instrumentos para avaliar uma disciplina, algo que acontecia bastante no período remoto, essa disciplina se torna exaustiva e difícil de lidar. O aluno acaba exausto e tendo dificuldades de se concentrar na disciplina. Deixei de aprender bastante coisa por viver cansada nos últimos períodos (E56).

Já quando vão falar das influências positivas ou negativas da escolha dos instrumentos avaliativos, os estudantes apontam que as particularidades de certos instrumentos e as habilidades exigidas por eles, para além dos conhecimentos

teóricos e práticos, podem não dialogar, assim comprometendo a avaliação e a construção de aprendizagens. Como é possível constatar nas falas a seguir:

[...] cada um aprende de uma maneira diferente, por exemplo, elaborar mapas conceituais e estudos dirigidos me ajudam a melhor absorver o conhecimento, mas seminário não, me deixa nervosa, tensa, ansiosa e [...] se uma disciplina exige apenas seminário como avaliação, eu com certeza terei defasagem na aprendizagem dos conteúdos da mesma (E05).

Muitos docentes possuem práticas avaliativas "fechadas", "genéricas", que aplicam em todas as turmas que passam, ignorando cada especificidade de turmas e indivíduos. Uma prática avaliativa que não se preocupa com o perfil do aluno não é capaz de obter informação suficiente se aquele aluno aprendeu ou não determinado conhecimento (E43).

Utilizando a perspectiva levantada pelos discentes, é possível afirmar que para eles é importante que o docente desenvolva práticas diversificadas, bem como que estejam abertos a avaliar de diferentes formas, uma vez que alguns instrumentos avaliativos não vão contemplar determinados perfis de discentes e/ou turmas, assertivas que se alinham com a perspectiva formativa de avaliação da aprendizagem.

A potencialidade da participação dos discentes no processo de construção das práticas avaliativas também foi destacada, como é perceptível na resposta do discente E58, quando este menciona que "seria interessante que os estudantes fossem mais envolvidos nos processos avaliativos" e que gostaria de ser "convidado a participar" da construção destas práticas.

Buscando identificar a percepção dos estudantes a respeito das contribuições das práticas avaliativas para o processo de construção de aprendizagens, solicitamos que os discentes classificassem a contribuição destas práticas em uma escala de 0 a 6, estabelecendo 0 para ruim e 6 para excelente. Das respostas obtivemos os seguintes dados:

**Quadro 5** – Percepção dos discentes acerca da contribuição das práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula como um todo

ESCALA	0	1	2	3	4	5	6
TOTAL	-	-	5,95%	20,24%	33,33%	33,33%	7,14%

Fonte: As autoras (2022).



Partindo desse panorama, pode-se perceber uma tendência direcionada para o âmbito positivo, já que a maior concentração das respostas classifica a contribuição das avaliações entre 4 e 5, numerações altas conforme a escala estabelecida. Entretanto, quando solicitamos para os discentes avaliarem os instrumentos avaliativos, em uma escala de 0 a 6, os instrumentos mapa conceitual, estudo dirigido, resenha, resumo, prova, autoavaliação, artigo, projeto de pesquisa, memorial, produção audiovisual, portfólio e *podcast* obtiveram como notas mais incidentes 2 e 3; apenas seminários e sequência didática obtiveram uma combinação de notas maior, sendo essas 3 e 5.

Partindo desses dados, fica perceptível certa inconsistência nas informações obtidas, na medida em que, se por um lado, os discentes atribuem uma nota alta para a contribuição das avaliações, por outro lado, eles atribuem notas medianas ou baixas aos instrumentos avaliativos escolhidos. Essa constatação pode estar relacionada com uma compreensão de que as avaliações de fato contribuíram, contudo, as escolhas dos instrumentos avaliativos podem não ter sido as mais adequadas, para o contexto pandêmico, na perspectiva dos estudantes.

Outro contraponto em relação à atribuição de notas é que, apesar dos seminários serem um dos poucos instrumentos que recebem alta incidência na nota máxima, também é o instrumento mais citado de modo negativo na fala dos estudantes. Para ilustrar, podemos citar como exemplo de avaliação negativa a afirmação de um discente que "seminários não me ajudam em nada e são bastante cansativos" (E22).

Em termos gerais, fica explícito na fala dos discentes que o uso de outros instrumentos ou, ao menos, uma maior variação entre eles teria contribuído mais para a sua construção de aprendizagens do que a centralização em um único instrumento avaliativo, sendo ele o seminário. Principalmente, considerando que os seminários já constituíam a prática avaliativa desses docentes no ensino presencial, como explicita o discente E04, quando afirma que "as práticas avaliativas no Centro de Educação em sua maioria são compostas pelos seminários". Se, por um lado, o uso desse instrumento se manteve presente durante o ERE, por outro lado, a busca de novas alternativas por parte dos docentes não agradou todos os sujeitos entrevistados, haja vista as notas atribuídas aos diversos instrumentos, conforme apontamos anteriormente.

No que tange a esse ponto, também é válido ressaltar que, apesar da existência de uma certa dificuldade em compor novas práticas avaliativas que funcionassem dentro do modelo de ERE, é visível a busca de alguns docentes em desenvolver práticas condizentes com a realidade imposta. Para respaldar essa afirmação, temos alguns indicadores, o primeiro deles é a constatação do surgimento do uso de instrumentos avaliativos mediados pela tecnologia. O segundo é a fala de alguns discentes que afirmam a existência de um esforço dos docentes em desenvolver o melhor trabalho possível, por exemplo:

[...] os docentes tiveram a sensibilidade em perceber as limitações dos discentes e buscaram, também, dentro das suas próprias limitações, oferecer um ensino, que se não o desejado, sem sombra de dúvida o possível, de forma humanizada (E27).

E, por fim, também podemos mencionar que o convite aos discentes para avaliar as disciplinas foi uma ação ampliada durante o ERE, como mostra o quadro a seguir:

**Quadro 6** – Percentual de estudantes que foram convidados a avaliar as disciplinas

CATEGORIAS	Sim	Não	Inconclusos
TOTAL	66.67%	30.95%	2.38%

Fonte: As autoras (2022).

Importa dizer que a ação de convidar os estudantes a avaliarem as práticas desenvolvidas é aqui compreendida enquanto uma ação fundamental, pois pode fornecer ao professor dados que partem da ótica dos alunos, tornando possível analisar o que funcionou, o que não funcionou e o que poderia ser modificado. Consequentemente, esse movimento possui o potencial de ajudar o docente no processo de decisão sobre as melhores práticas avaliativas.

Porém, é oportuno destacar que, apesar de ser possível verificar indícios de uma abertura docente para repensar as práticas desenvolvidas, a flexibilidade dos professores em relação às práticas avaliativas não foi tão expressiva, de acordo com os discentes, dado que apenas 41,18% dos sujeitos da pesquisa indicaram a percepção de uma maior flexibilidade docente, comparando com as práticas do presencial.

Quando os discentes abordam essa flexibilidade, associam esse movimento ao desenvolvimento de um olhar mais empático por parte dos professores, como

podemos verificar na fala do estudante E74: “no geral, acredito que a maioria das práticas avaliativas foram mais ‘flexíveis’ no remoto por causa da situação difícil que todo mundo passou”.

No entanto, a maior parte dos discentes destacou uma maior exigência dos docentes, no que diz respeito à quantidade e complexidade das práticas avaliativas no ERE, e enfatizou o cansaço e a sobrecarga que são gerados a partir dessas práticas.

No remoto a cobrança era maior, a qualidade do trabalho precisava ser melhor, havia mais atividades, acredito que parte dos docentes optaram por avaliações contínuas, ou seja, cada atividade de cada aula dava a nota total no final. Isso fazia com que todos os trabalhos no geral fossem mais cansativos (E72).

No período remoto houve um desespero por parte dos docentes tentando controlar o que os estudantes consumiram durante o período inteiro, passando atividades semanais em todas as cadeiras, tornando esse momento mais exaustivo, em plena pandemia (E46).

Dessa forma, é importante destacar que as respostas revelam que o aumento da quantidade de processos avaliativos indicou a necessidade de um acompanhamento mais detalhado e mais forte por parte dos professores, mas também a percepção de alguns docentes que na pandemia os alunos estavam em casa ociosos, logo poderiam fazer mais atividades. Ou seja, nem sempre o aumento de atividades avaliativas se deveu a uma adoção de postura de avaliação do tipo formativa. Fica evidente na fala dos estudantes que a adoção de uma avaliação contínua no período investigado, muitas vezes, ocorreu como instrumento de controle e, conseqüentemente, com enfoque na aprovação dos discentes e não em sua construção de aprendizagens.

Acredito que por ser algo novo, estava sendo difícil não só para nós estudantes, mas também para os professores; contudo, muitos docentes viam o período remoto como algo mais fácil para os discentes e, por vezes, se portavam como se, por não estarmos fisicamente em aula, tivéssemos um tempo muito superior ao reservado para aquelas aulas, e aplicavam um número extremamente saturado de atividades e avaliações, como uma forma de substituir o que o remoto não proporcionava em relação ao presencial (E18).

Em linhas gerais, com base nas percepções de alguns dos estudantes, o ERE se constituiu um desafio tanto para os docentes quanto para os discentes, considerando que os docentes, que, geralmente, não possuíam um amplo contato com ensino

mediado pela tecnologia, precisaram emergencialmente construir práticas adequadas ao ERE. Esse caráter urgente e sem precedentes da transposição das práticas presenciais ao ambiente virtual interferiu diretamente na qualidade das práticas avaliativas desenvolvidas, como é possível perceber na colocação a seguir, em que um discente afirma que “a pandemia e o ensino remoto pegaram todos de surpresa e foi um momento de adaptação, tanto para nós discentes quanto pros docentes” (E52). Em adendo, vale mencionar a seguinte compreensão:

Pela falta de preparo e instrução dos docentes acerca de aulas a distância e metodologias híbridas, o local de aula remota, que poderia ser proveitoso, se tornou um último recurso necessário em meio à situação em que todos os professores começaram a utilizar da mesma metodologia, enquanto poderiam utilizar de outros instrumentos que seriam mais eficazes do que maçantes (E46).

Outros discentes apresentam a mesma compreensão acerca da dificuldade mútua do período remoto, no entanto, complementam indicando que também ocorreu uma falta de empatia por parte dos docentes.

Nesse ponto, observamos que, apesar de reconhecerem a contribuição da avaliação para o seu aprendizado, ao discorrerem sobre as vivências, as falas dos discentes atestam o lado negativo das práticas avaliativas no ERE. Entretanto, vale ressaltar que, mesmo em menor número, alguns discentes relatam terem vivenciado no ERE uma experiência positiva, como destaca o estudante E07 ao afirmar que “no presencial, tem mais pressão, no meu caso obtendo resultados nem sempre satisfatórios. Mas em casa, no remoto, conseguia estudar com mais tempo e fazer a avaliação com mais calma e mais tempo”.

### **Considerações finais**

O estudo revelou que, durante o ERE, ocorreram mudanças entre as práticas avaliativas presenciais e remotas, especificamente, o aumento quantitativo de atividades avaliativas, a diminuição do uso de provas escritas e a ampliação do uso de instrumentos avaliativos mediados pela tecnologia. No entanto, também foi revelado que existiu no período remoto uma predominância da continuidade do uso dos instrumentos tradicionalmente utilizados no ensino presencial, revelando uma dificuldade do docente em mobilizar novas alternativas avaliativas no ERE. Aumento quantitativo de atividades avaliativas, pouca flexibilidade para mudanças, maior busca por controle e regulação revelaram incertezas e busca de novos caminhos

para o ato de avaliar as aprendizagens no ERE, conforme já demonstraram Molon, Ludovico, Barcellos e Franco (2022).

De todo modo, foi possível observar novidades com a inclusão de novos instrumentos de avaliação como alternativa no ERE, especialmente a partir das TDICs, como é o caso de produção de vídeos, *podcasts*, videoaulas, infográficos, entre outros, movimento também identificado nos estudos de Menezes (2021). Essa busca dos docentes por adequação e inovação pedagógica, por certo, ajudou nos processos de aprendizagem.

Por outro lado, os discentes também relataram exaustão, estresse, tensão, falta de tempo para dar conta do maior volume de tarefas exigidos pelos docentes. Nesse âmbito, cabe um comentário sobre a existência de evidências de discentes que se matricularam em um número excessivo de disciplinas ou se vincularam a mais de uma atividade de estágio (ou similar), já que o formato de trabalho remoto assim os permitiu, o que, por certo, contribuiu para a exaustão e falta de tempo.

É evidente que a vivência da pandemia de Covid-19 foi algo inesperado que impôs mudanças abruptas no âmbito educacional. Essa nova realidade, do ERE, precisou ser desenvolvida sem uma ampla formação docente que respaldasse a construção de práticas avaliativas mais adequadas ao meio digital. Essa fragilidade formativa implicou, inclusive, na visão dos discentes, uma perda na qualidade do processo educacional. Com base nessa perspectiva, acreditamos ser prudente salientar que o desenvolvimento de um maior exercício de escuta e envolvimento dos discentes no processo educacional poderia ter alicerçado a construção de práticas mais contributivas.

Esses dados são relevantes para a compreensão desse panorama vivido, pois nos possibilitam uma compreensão mais ampla do ERE, assim podendo subsidiar reflexões sobre essas práticas. Além disso, também compreendemos que a ampliação da inserção tecnológica no campo educacional, intensificada pela instituição do ERE, pode desencadear mudanças nas práticas educacionais futuras, por exemplo, o surgimento de novos instrumentos avaliativos com uma maior mediação tecnológica, o uso de distintas plataformas digitais, mesmo quando falamos de ensino presencial, o que pode contribuir para uma prática avaliativa mais colaborativa, inovadora, reflexiva e prazerosa.

## Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERTAGNA, R. H.; MELLO, L. R. de; POLATO, A. Política e avaliação educacional: aproximações. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 244-261, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14244/19827199904>. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/904>. Acesso em: 8 ago. 2022.

BORBA, A. M. de; FERRI, C.; HOSTINS, R. C. L. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: questões que emergem da prática docente. *Contrapontos*, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 43-54, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/890/0>. Acesso em: 8 ago. 2022.

BOTH, I. J. *Avaliação planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina*. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

BUORO, A. L. da S. *As potencialidades e as limitações da avaliação no ensino remoto: os reflexos da pandemia de covid-19 na educação básica*. 2022. 31f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2022.

CASANOVA RODRÍGUEZ, M. A. Avaliação no sistema educativo. In: CONGRESSO DE ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA, 4., Salamanca. *Anais [...]*. Salamanca: INICO, 2002.

CHAVES, S. M. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 27., 2004, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: Anped, 2004. p. 1-16.

CIANFLONE, A. R. L.; ANDRADE, E. N. F. Práticas avaliativas no ensino fundamental e cultura escolar. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, p. 389-402, dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/fxpN8JZNJfbXSjYKPxTmgKr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 ago. 2022.

FREITAS, S. L.; COSTA, M. G. N. da; MIRANDA, F. A. de. Avaliação educacional: formas de uso na prática pedagógica. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 85-98, jan./abr. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v6i16.217>. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/217>. Acesso em: 8 ago. 2022.

GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 14. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LEHFELD, N. A. de S.; MIRANDA, C. E. S.; CARITÁ, E. C.; BARBOSA, E. R. N.; GABARRA, M. H. C. Análise do processo ensino-aprendizagem e avaliativo durante a pandemia de covid-19 por uma comissão própria de avaliação: a percepção de coordenadores de curso. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 10., 2021, [online]. Anais [...]. Florianópolis: INPEAU/UFSC, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/230285>. Acesso em: 20 mar. 2022.

LINHARES, J. D. *Avaliação em tempo de pandemia: algumas perspectivas*. 2021. 45f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *EccoS: Rev. Cient.*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, dez. 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71540206.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2024.

MASTROIANNI, M. T. M. R.; OLIVEIRA, G. P. A inserção da tecnologia nas aulas de matemática e seu processo avaliativo: um estudo preliminar sobre as percepções de professores polivalentes. *REVEMAT*, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 01-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2020.e59118>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2020.e59118>. Acesso em: 5 mar. 2024.

MENEZES, J. B. F. de. Práticas de avaliação da aprendizagem em tempos de ensino remoto. *Revista IMPA*, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.51281/impa.e021004>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/5384>. Acesso em: 13 mar. 2022.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOLON, J.; LUDOVICO, F. M.; BARCELLOS, P. da S. C. C.; FRANCO, S. R. K. Avaliação em tempos de ensino remoto emergencial. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 33, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v33.8961>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8961>. Acesso em: 5 mar. 2024.

MONTEIRO, R. L. de S. G.; SANTOS, D. S. A utilização da ferramenta *Google Forms* como instrumento de avaliação do ensino na Escola Superior de Guerra. *Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 27-38, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17648/2596-058X-recite-v4n2-3>. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/72/106>. Acesso em: 22 mar. 2022.

MORETTO, V. *Prova: um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

OLIVEIRA, H. do V. de; SOUZA, F. S. de S. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (covid-19). *Revista*

*Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 2, n. 5, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/OliveiraSouza/0>. Acesso em: 9 mar. 2022.

OLIVEIRA, L. S. de S. A.; MADEIRO, E. P.; SILVA, A. G. da. De repente online: o que pensam os estudantes de Pedagogia da Unitins campus Araguatins sobre o processo de avaliação do ensino-aprendizagem em tempos de pandemia. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. *Anais [...]*. Campina Grande: Editora Realize, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/68283>. Acesso em: 10 mar. 2022.

RAMOS, R. C.; SARMENTO, D. F.; MENEGAT, J. Avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia: concepções e práticas docentes. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 32, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v32.8170>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8170>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SANTOS, F.; MARQUES, H. J.; MOURA, M. A. D. de. Avaliação da aprendizagem e ensino remoto: o que dizem os professores? *Linhas Críticas*, Brasília, v. 27, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc27202139019>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567258115>. Acesso em: 23 mar. 2022.

SILVA, P. E. N. da; VARJAL, E. A avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia: dificuldades enfrentadas por professores de Escolas de Referência em Ensino Médio do Recife. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO, 8., 2021, Recife. *Anais [...]*. Campina Grande: Editora Realize, 2021. p. 1418-1438.

SOUZA, A. M. de L. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: aspectos históricos. *Revista Exitus*, Santarém, v. 2, n. 1, p. 231-254, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553156353015>. Acesso em: 05 ago. 2022.

VARJAL, E. Avaliação das aprendizagens: uma reflexão sobre a importância da competência técnica dos professores para a prática avaliativa. *Revista FAFIRE*, Recife, v. 11, n. 2, p. 11-21, jul./dez. 2018.