

Artigo Original

Práticas de avaliação em tempos de experiências educativas emergenciais: das dificuldades ao planejamento

Ione Aparecida Neto Rodrigues¹ e Vanina Costa Dias²

Resumo

Este artigo tem como norteador o entendimento que a avaliação da aprendizagem contribui para identificar áreas de melhoria na aprendizagem, em contexto presencial ou digital, e busca compreender como os professores têm avaliado a aprendizagem dos estudantes nas aulas remotas desenvolvidas durante a pandemia do novo coronavírus. Foram discutidas questões como: a) na avaliação da aprendizagem desenvolvida em contexto digital e a distância, somente a presença da tecnologia por si só não é suficiente; b) quando o assunto é o desenvolvimento de práticas avaliativas em ambientes digitais, há sempre uma preocupação com a segurança, zelando pela confiabilidade e pela credibilidade dos resultados. A discussão apresentada tem como objeto de análise as respostas de professores de um curso de psicologia de uma instituição privada de Minas Gerais, obtidas por meio de um formulário eletrônico enviado logo após a realização da primeira etapa de provas com vistas à aprimoração do processo avaliativo dos estudantes no primeiro semestre de 2020. Os dados revelaram que as dificuldades encontradas foram de ordem teórico-metodológica quanto à seleção de métodos, às técnicas, aos cronogramas,

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagem e Mestra em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG; Graduada em Pedagogia pela UEMG; Especialista da Educação na SEE-MG; Coordenadora Pedagógica na Faculdade Ciências da Vida (MG). ionerodrigues0912@gmail.com

² Pós-Doutora em Psicologia pela UFMG; Doutora em Psicologia pela PUC Minas; Mestra em Educação pela PUC Minas; psicóloga; professora e coordenadora de curso da Faculdade Ciências da Vida (MG).

à prevenção de fraudes e à realização de uma avaliação inclusiva capaz de abranger critérios e objetivos que abarque todas as necessidades educacionais especiais. Em qualquer caso, será necessário atender à adequação e à relevância dos instrumentos de avaliação, considerar a coleta e a análise de dados, o julgamento, a tomada de decisão e as informações às partes interessadas.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; educação remota; pandemia.

Abstract

This article was guided by the understanding that learning assessment contributes to identify areas for improvement in learning, whether in classroom or digital contexts, and sought to understand how teachers have assessed students learning in remote classes developed during the coronavirus pandemic. We discussed issues such as: a) in the evaluation of learning developed in digital and distance contexts, the presence of technology alone is not enough. b) when it comes to the development of evaluative practices in digital environments, there is always a concern for security, ensuring the reliability and credibility of the results. The discussion, which we briefly present, takes as an object of analysis the responses of teachers of a psychology course, from a private institution in MG, obtained through an electronic form released to all, right after the first stage of tests with a view to improving the evaluation process of students in the first semesters of 2020. The data revealed that the difficulties encountered were of a theoretical and methodological nature as regards the selection of methods, techniques, schedules, fraud prevention and carrying out an inclusive assessment capable of covering criteria and objectives that cover all special educational needs. In any case, it will be necessary to take into account the adequacy and relevance of the assessment instruments, consider the collection and analysis of data, judgment, decision making and information to interested parties.

Keywords: learning assessment; remote education; pandemic.

I. Introdução

As instituições de ensino superior (IES) brasileiras, assim como todos os demais setores da sociedade, foram fortemente impactadas, em 2020, pela pandemia do novo coronavírus. O estado de distanciamento social imposto é uma situação inédita para a população do Brasil e do mundo. Circunstâncias excepcionais exigem soluções inéditas, especialmente quando se trata da saúde e da vida de milhares de pessoas. Nesse contexto, as IES passaram a buscar alternativas com o objetivo de reduzir ao máximo os efeitos negativos.

Assim, a educação superior, amparada pela Portaria MEC nº 343, do Ministério da Educação, autorizou, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por aulas na modalidade a distância e o consequente uso da tecnologia para a continuidade das atividades presenciais em ambientes virtuais de aprendizagem (BRASIL, 2020).

Diante da mudança, estudantes, escolas, faculdades e universidades precisaram adaptar a rotina e as aulas para a nova realidade, a fim de não comprometer o cronograma escolar no período de isolamento social. A principal medida adotada pelas IES em caráter emergencial foram as aulas remotas, que aconteceram, em sua maioria, no horário convencional da aula presencial e foram ministradas por professores por meio da utilização de recursos tecnológicos virtuais.

Houve uma escalada exponencial pela prática de aulas remotas, mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação (TICs). Para Mattar (2020), a pandemia da Covid-19 acrescentou um capítulo essencial à história das práticas da educação a distância (EaD). Em pouco tempo, ocorreram mudanças jamais previstas, que poderiam nunca ter acontecido ou ter levado anos ou décadas para se concretizar. Aretio (2020) declara:

La Pandemia Covid-19 ha obligado a impulsar sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje, o lo que es lo mismo, transitar hacia la educación a distancia digital. O, al menos, arbitrar provisionalmente determinadas estrategias docentes extraídas de los sistemas a distancia (ARETIO, 2020, on-line).

Contudo, o movimento mais visível para reagir à pandemia foi o de reprodução do que fazemos no presencial: uma corrida às plataformas de *webconferência* (Microsoft Teams e Zoom, por exemplo) para “dar aulas” expositivas. Toda a rica teoria de aprendizagem em educação a distância, que nos ensina justamente a não adotar esse modelo, foi simplesmente ignorada (MATTAR, 2020).

Mesmo entendendo que as atividades presenciais foram substituídas emergencialmente por aulas remotas, o modelo usado é diferente da EaD, na qual o conteúdo é, muitas vezes, assíncrono, autoinstrucional e conta com a mediação de tutores.

Importa ressaltar que passar do ensino presencial para o ensino remoto não é um processo fácil, é “uma viagem com descobertas aliciantes e um alargar de horizontes, mas também alguns obstáculos e riscos nem sempre fáceis de ultrapassar ou evitar” (MOTA, 2020, *on-line*).

Para Aretio (2020), o ensino remoto de emergência, devido à situação derivada da Covid-19, foi um primeiro desafio para os professores das universidades presenciais, que enfrentaram e resolveram com mais ou menos sucesso. Porém, nesse cenário, a avaliação da aprendizagem *on-line* é um terreno inexplorado (ARETIO, 2020; GARCÍA-PEÑALVO *et al.*, 2020). Isso acarreta incertezas, apreensões e dificuldades para a sua realização, porque professores acostumados a uma prática avaliativa centrada nas provas, em exames e em testes escritos tendem a transferir o que fazem para algo muito semelhante na internet. Aretio (2020) adverte que os exames são considerados uma má medida da aprendizagem dos estudantes, pois as avaliações enfatizam a reprodução do conhecimento e não o pensamento crítico, uma vez que tendem a medir as habilidades de pensamento de ordem inferior de maneira descontextualizada.

A partir desse contexto, há o questionamento: como os professores de IES que adotaram as aulas remotas têm avaliado a aprendizagem dos estudantes nessa modalidade? De forma empírica, busca-se, por meio de um estudo de caso, compreender as dificuldades encontradas pelos professores em avaliar o aprendizado dos estudantes do curso de Psicologia de uma faculdade da região central de Minas Gerais durante a transição das aulas presenciais para as aulas remotas.

2. Da Mensuração à Regulação da Aprendizagem a Distância

Haydt (2002) define que avaliar é como um ato de atribuir um julgamento ou valor de alguma coisa ou de alguém com base em uma escala de valores. A avaliação determina o grau de obtenção dos resultados da aprendizagem em relação ao que é esperado, mas, acima de tudo, contribui para identificar áreas de melhoria na aprendizagem. Logo, “a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica” (LUCKESI, 2005, p. 28).

Na perspectiva de Romiszowski (2011), a educação só é verdadeira quando há transformação, o que requer avaliação, uma área do conhecimento de caráter transdisciplinar, sistêmico e sistemático. A autora aborda, ainda, a importância da cultura da avaliação e de sua base teórica para orientar o desenvolvimento de novas formas de avaliar na EaD. Destaca, também, o papel dos critérios/padrões de excelência para nortear as várias atividades de avaliação. Em sua visão, a avaliação da aprendizagem é relacionada ao planejamento de ensino-aprendizagem, a um design instrucional, e reflete um conceito que vem se firmando no mundo educacional: aquele em que o planejamento e a avaliação mantêm uma relação de coerência em prol da qualidade educacional (ROMISZOWSKI, 2011).

Nessa mesma direção, Zapata (2020) afirma que a avaliação não deve ser encarada como algo isolado, condicionado exclusivamente por variáveis limitadas à situação ou por outros fatores recentes e diretos. Para o autor, a avaliação, em todos os seus aspectos, deve ser, em suas facetas e execuções, integrada ao máximo possível em um amplo e detalhado projeto instrucional, definido como “um processo sistemático usado para desenvolver programas de educação e treinamento de forma contínua e confiável” (ZAPATA, 2020, *on-line*).

Entretanto, acima de tudo, da perspectiva do *design* instrucional, a avaliação fornece informações valiosas e ricas, com a contribuição da tecnologia, para refinar a partir de uma perspectiva macro e para

personalizar o *design* da ação formativa (ZAPATA, 2013). Os projetos de *design* instrucional envolvem um ciclo contínuo e uma avaliação formativa que permite melhorias no processo de *design* do programa educacional, sem a necessidade de conclusão.

Na concepção de Fernandes (2006), a avaliação formativa é um processo sistemático e deliberado de coleta de informação relativa ao que os estudantes sabem e são capazes de fazer, sendo essencialmente destinada a regular e a melhorar o ensino e a aprendizagem. Assim, a informação obtida deve ser utilizada de modo que os estudantes compreendam o estado no qual se encontram em um dado referencial de aprendizagem e desenvolvam ações que contribuam para aprender ou para vencer as suas eventuais dificuldades.

A avaliação da aprendizagem de caráter formativo se concentra no *feedback*, “quase se confundindo com ela” (FERNANDES, 2006, p. 27). Na visão de Fernandes (2006), a avaliação é deliberadamente organizada em estreita relação com um *feedback* inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de alta qualidade com a função de ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos estudantes, regulando e controlando os processos de aprendizagem, contribuindo, assim, para melhorar a motivação e a autoestima do estudante (FERNANDES, 2006).

Pensando a avaliação da aprendizagem desenvolvida em contexto digital e a distância, Zapata (2013) adverte que a presença da tecnologia por si só não é suficiente, embora estratégias, técnicas, modalidades e tipos de avaliação mais inovadores sejam implementados via tecnologias digitais. É necessário atender à adequação e à relevância dos instrumentos de avaliação, considerar a coleta e a análise de dados, o julgamento, a tomada de decisão e as informações às partes interessadas (ARETIO, 2020).

3. Educação a Distância ou Ensino Remoto: Transposições Didáticas para Ambientes Digitais

Antes do advento da Covid-19, a EaD, no Brasil, estava em franca expansão. Em 2023, segundo projeção da Associação Brasileira de

Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), mais estudantes se matriculam em cursos da modalidade EaD do que em cursos presenciais. O aumento na procura por EaD está em ascensão, como aponta o Censo da Educação Superior realizado pelo Inep/MEC. Conforme a pesquisa, em 2018, pela primeira vez na série histórica, houve mais vagas ofertadas a distância (7,1 milhões) do que em cursos presenciais (6,3 milhões) (ABMES, 2020).

Do ponto de vista da regulação oficial, a EaD é a modalidade educacional na qual estudantes e professores estão separados, física ou temporariamente, e, por isso, é necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação (TICs) (BRASIL, 2005).

Cabral e Pinto (2020) ampliam esse conceito entendendo a EaD como todo e qualquer contexto de aprendizagem formal em que os estudantes, por motivos diversos, não coincidem fisicamente num mesmo espaço, como uma sala de aula, para aprender. Para eles, a ausência física pode ser suprida por várias abordagens pedagógicas a serem implementadas para que o processo de aprendizagem ocorra.

Segundo os autores, a evolução tecnológica possibilitou o desenvolvimento da Educação *On-line*, uma das modalidades de EaD, na qual a aprendizagem é entendida como um conjunto de experiências de aprendizagem que podem ocorrer de modo assíncrono ou síncrono (CABRAL; PINTO, 2020).

Como afirmamos anteriormente, a pandemia de Covid-19 acrescentou um novo capítulo à história das práticas da EaD quando autorizou que as instituições educativas implementassem, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais em andamento por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2020), o que se passou a chamar aulas remotas.

Diante desse contexto, as aulas remotas desenvolvidas de forma emergencial não são enquadradas como uma modalidade de ensino que tem uma concepção didático-pedagógica estruturada de forma flexível, abrangendo conteúdos, atividades e todo um *design* adequado às características das áreas dos conhecimentos, contemplando todo o processo avaliativo dos estudantes.

Basicamente, as aulas e as atividades remotas são aplicadas transpondo o ensino presencial para as plataformas digitais. De acordo com a Portaria MEC nº 343/2020, é de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas; a disponibilização de ferramentas aos estudantes que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados, bem como a realização de avaliações durante o período da vigência da normativa (BRASIL, 2020).

É preciso ter em mente que a EaD se desenvolve em ambientes digitais de aprendizagem que possuem elementos que configuram como um contexto educacional diferente da modalidade presencial, na qual são implementados processos e estratégias pedagógicas que respondam às necessidades e às circunstâncias dos ambientes que fazem uso das tecnologias de informação e comunicação para dar suporte à aprendizagem.

Esses ambientes, denominados ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), são constituídos por sistemas computacionais disponíveis na internet que permitem a disponibilização de conteúdos, possibilitando a colaboração e a comunicação entre professores e estudantes, incluindo ferramentas para atuação autônoma e automonitorada, oferecendo recursos para aprendizagem coletiva e individual. Além disso, permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentando informações de maneira organizada, propiciando interações entre pessoas e objetos de conhecimento (ALMEIDA, 2003). As ferramentas virtuais que compõem o AVA possibilitam a publicação, a interação e a avaliação da aprendizagem.

Quanto ao ambiente em que as aulas remotas são desenvolvidas, o modelo da Community of Inquiry (COI), desenvolvido por Randy Garrison e Walter Archer³, pode oferecer clareza para compreender a experiência educacional nesses ambientes. O modelo aponta que a experiência da aprendizagem está centrada em três elementos essenciais: a presença cognitiva, a presença social e a presença de ensino.

³ A teoria, a metodologia e os instrumentos da estrutura da Comunidade de Inquérito (CoI) foram desenvolvidos durante um projeto financiado por uma pesquisa canadense em Ciências Sociais e Humanidades, intitulado “Um estudo das características e qualidades da conferência em computador baseada em texto para fins educacionais”, que foi de 1997 a 2001. <http://coi.athabascau.ca/>

Garrison e Andersen (2003) entendem a presença social como a capacidade de os participantes se comunicarem e se projetarem como um ser real do ponto de vista social e emocional. Essa presença cria uma sensação de segurança, apoio e afetividade, sendo assegurada ao proporcionar um espaço para os alunos se encontrarem e se cumprimentarem *on-line*, fazerem perguntas, conversarem uns com os outros (ANDERSON, 2020).

A presença cognitiva está relacionada com a capacidade de os estudantes construírem e confirmarem significados por meio da reflexão e do discurso em uma comunidade crítica de inquirição. É a presença cognitiva que garante que ocorra a aprendizagem relevante em um ambiente que suporta o desenvolvimento de capacidades de raciocínio complexo e crítico. A presença cognitiva é definida como um ciclo de inquirição prática, no qual os participantes se movimentam de forma deliberada da compreensão do problema em questão até sua exploração, integração e aplicação.

Segundo Anderson (2020), a presença cognitiva é garantida quando o professor motiva os estudantes, criando apresentações dinâmicas, levantando questões que estimulam respostas, tanto individualmente como em pequenos grupos, monitorando as interações para esclarecer ideias erradas e desafiando-os a encontrar formas de criar conhecimento aplicado a partir das informações recebidas na sala de aula (ANDERSON, 2020).

A presença de ensino é entendida como o desenho, a facilitação e a orientação de processos cognitivos e sociais objetivando alcançar resultados de aprendizagem que sejam significativos a nível pessoal e relevantes do ponto de vista educativo. Ela constitui aquilo que o professor faz para criar uma comunidade de inquirição que inclui tanto a presença cognitiva como a presença social (GARRISON; ANDERSEN, 2003).

Perguntar, interrogar, indagar, questionar, pesquisar, investigar são ações fundamentais para um processo efetivo de ensino e aprendizagem. Nas aulas *on-line*, é importante que o professor planeje por meio da presença de ensino *on-line*, publicando datas e tarefas de aprendizagem. Embora muitos cursos tenham uma execução assíncrona, uma

ótima maneira de dar início ao ensino e fomentar a presença social em um curso de emergência é com uma aula em tempo real, usando ferramentas de videoconferência. No mínimo, o professor deve gravar um vídeo explicando como o curso continuará num futuro próximo (ANDERSEN, 2020).

4. Avaliação da Aprendizagem e Confiabilidade

Quando o assunto é o desenvolvimento de práticas avaliativas em ambientes digitais, há sempre uma preocupação com segurança, zelando pela confiabilidade e pela credibilidade dos resultados. É importante lembrar que, no Brasil, a avaliação da aprendizagem na EaD surge sob uma certa desconfiança. O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da LDB 9.394/96 e prescreve que a avaliação de desempenho deve ser feita por meio do cumprimento das atividades programadas e que os exames devem ser presenciais. A exigência de momentos presenciais é um dos pontos mais polêmicos do decreto, pois prescreve que os resultados das avaliações realizadas presencialmente devem prevalecer sobre avaliações realizadas a distância. O artigo 4º preconiza:

Art. 4º A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante: I - cumprimento das atividades programadas; e II - realização de exames presenciais. § 1º Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa. § 2º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância (BRASIL, 2005, on-line).

Para que o diploma de um curso de graduação ministrado na modalidade a distância seja legitimado pela sociedade, a avaliação passa a ter um papel central, tornando-se peça fundamental para a garantia da qualidade dos cursos ofertados. Além disso, sofre forte influência de

modelos avaliativos da educação presencial de cunho tradicional, denominados exames. A suposição é que deve haver muita desonestidade nos exames e nas provas na EaD, pois o aluno está distante do examinador e acreditam ser da natureza da avaliação “colar” ou usar outros recursos ilícitos para ser aprovado na disciplina (LITTO, 2010).

Para Luckesi (2011), Fernandes (2006) e Hoffmann (2006), essa concepção corresponde a uma abordagem tradicional de educação⁴ que reduz a avaliação da aprendizagem apenas ao ato pontual de atribuir notas ou conceitos para classificar e selecionar os estudantes. É um modelo centrado no professor, reconhecido como o detentor do conhecimento. Ao estudante, resta assumir o papel de receptor passivo das informações que lhes são fornecidas, para serem assimiladas e reproduzidas. Isso é entendido na pedagogia freireana como educação bancária, ou seja, aquela que transforma a consciência do estudante em um pensar mecânico e faz com que ele sinta a realidade social como se fosse algo exterior a ele e de nada lhe afetasse. Nessa abordagem, a educação “é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (FREIRE, 2000, p. 101). Freire (2000) estabelece uma distinção nas abordagens: a educação bancária tem como objetivo realizar uma divisão entre “os que sabem e os que não sabem, entre oprimidos e opressores”, em oposição, a educação libertadora, “funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando: ambos aprendem juntos” (FREIRE, 2000, p. 69).

5. Metodologia

Buscando responder à questão que norteou este estudo, adotamos como metodologia, em relação à natureza, um estudo de caso, pois, com os resultados, buscou-se abordar a avaliação da aprendizagem nas aulas remotas desenvolvidas em um curso de Psicologia de uma

⁴ Segundo Saviani (2005), a denominação “pedagogia tradicional” foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificou como “tradicional” a concepção até então dominante. Assim, a expressão “concepção tradicional” subsume correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização.

faculdade privada da região central de Minas Gerais. Os dados foram gerados no mês de março de 2020, durante o período de realização das aulas remotas desenvolvidas como medida de combate à pandemia da Covid-19, a fim de servir de referencial para analisar as práticas avaliativas ou como fonte para pesquisas futuras nessa área. A abordagem do assunto deu-se na forma qualitativa, pois se preocupa em compreender as práticas avaliativas em contextos digitais, não com os resultados e produtos ou números. Do ponto de vista de seus objetivos, adotamos a pesquisa descritiva, pois foi feita uma descrição do conceito de avaliação da aprendizagem, da EaD e das aulas remotas. Por fim, com relação aos procedimentos técnicos, caracterizou-se bibliográfica, e os dados foram analisados utilizando-se a análise de conteúdo (BARDIN, 2007).

A obtenção de dados deu-se por meio de um formulário eletrônico enviado para todos os professores do curso de Psicologia logo após a realização da primeira etapa de provas com vistas à aprimoração do processo avaliativo dos estudantes.

O questionário foi enviado para 60 professores, dos quais consideramos 56 respostas. Quatro respostas foram excluídas porque o conteúdo não se referia às práticas avaliativas. Perguntou-se: “qual o tipo de avaliação utilizada e quais dificuldades encontradas para perceber o nível de aprendizado dos alunos nas avaliações remotas?”

Como categoria de análise do conteúdo das respostas, foram tomados os critérios adotados pela Universidade Técnica de Delft, um dos centros de ensino superior mais importantes dos Países Baixos, para a adaptação da avaliação presencial para o ensino remoto: Validade – a avaliação deve abranger os objetivos de aprendizagem; Confiabilidade – as instruções das tarefas e/ou perguntas devem ser claras para os estudantes; Viabilidade – refere-se aos prazos e datas de avaliação de outras disciplinas; Transparência – devem ser fornecidos, de forma clara, os critérios de avaliação e o nível de detalhe que são esperados nas provas e nas tarefas; Inclusão – a avaliação deve ser o mais inclusiva possível, fornecendo as instruções e os critérios de classificação de uma forma que seja entendida por todos os estudantes; Privacidade e proteção de dados – as ferramentas usadas devem estar em conformidade com as regras e com os regulamentos

de proteção de dados; Prevenção de fraudes – diz respeito à verificação da identidade do estudante.

Após a análise das respostas, elas foram divididas em quatro das categorias descritas acima, como descreveremos a seguir.

6. Discussão de Resultados

As maiores dificuldades encontradas se relacionam aos métodos e às técnicas de avaliação escrita (32%) e inclusão, entendida aqui como atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem (30%).

Importa destacar que as tecnologias digitais permitem trabalhar com uma diversidade de ferramentas e técnicas, contudo, para projetar um sistema de avaliação em contextos digitais, não há soluções globalmente válidas, mas cabe aos professores transformarem para o digital a sua forma de avaliação presencial, levando em conta o contexto e a realidade dos alunos e da instituição e sabendo que nenhuma das ferramentas tecnológicas oferece uma solução para todos os casos. Não é possível simplesmente transpor a avaliação presencial do ambiente físico para o ambiente digital se isso não tivesse sido planejado dessa maneira anteriormente (CORRELL *et al.*, 2020).

Nos depoimentos dados pelos professores, ficam claras essas dificuldades:

Uma parte considerável dos alunos não participa das aulas pelo InSala, o que acaba dificultando o processo de acompanhamento do aprendizado e evolução individual. Estou propondo diferentes atividades, como podcasts, estudos autônomos e vídeos, como forma de trazer interação não somente às aulas pelo InSala, mas em especial para os momentos em que os alunos estudarão sozinhos (é uma forma de incentivo também, para tornar o aprendizado mais prazeroso e empolgante, especialmente para os que não participam das aulas ao vivo) (professora de Filosofia)

A maior dificuldade para essa percepção se deve ao menor acompanhamento individual que posso fazer, o que, presencialmente, conseguia mensurar mais proximamente e dialogar com as estratégias conjuntas (professora de Psicologia do Desenvolvimento)

Faz-se necessário pensar um desenho metodológico adequado para o uso das ferramentas tecnológicas, objetivando atender às necessidades educativas de todos os estudantes. A avaliação em contextos digitais deve diversificar instrumentos, meio e momentos, de forma a verificar o percurso formativo dos estudantes e o que ainda falta percorrer.

Quanto à categoria prevenção de fraudes recorrente, em 19% do conteúdo das respostas, o *Guia de recomendaciones para la evaluación online en las Universidades Públicas de Castilla y León* (CORRELL *et al.*, 2020) recomenda que, em geral, nos testes e provas por escrito, síncronos ou assíncronos, deve-se evitar perguntas que exijam respostas memorizadas ou pesquisáveis na internet, sendo substituídas por questões de reflexão que avaliam entendimento, discriminação ou avaliação ou que requerem a aplicação de algum tipo de processo cognitivo, por exemplo, fazendo com que eles realizem algum trabalho anterior antes de emitir uma resposta (CORRELL *et al.*, 2020).

Essa categoria fica clara no depoimento de uma professora de Psicologia da Aprendizagem:

A turma é pequena e, nas aulas presenciais, os alunos foram participativos. Apesar disso, percebi dificuldades de interação nas aulas, relataram dificuldades de conexão com a internet, o que influencia a qualidade do sinal recebido por eles e impacta a interação. Percebi que a avaliação foi "realizada coletivamente" e cada um escreveu com suas palavras, isso resultou em notas muito próximas. Nas aulas remotas, tento fazer perguntas para promover o diálogo e identificar o quanto eles têm absorvido do conteúdo, e fico questionando até que ponto o resultado da avaliação é válido.

Quanto à categoria viabilidade, ou seja, a exequibilidade da avaliação planejada, com recorrência de 19% dos respondentes, observa-se

que as questões de datas, prazos e condições técnicas do ambiente digital podem ser um dificultador para os professores. Mesmo que estejam habituados a cumprir prazos previamente planejados nos planos de aula e ensino para as aulas presenciais, a transposição para aulas remotas mostrou que as condições para uso dos recursos do ambiente virtual ainda não foram completamente incorporadas na prática desse grupo de professores.

7. Considerações Finais

Diante dos dados analisados na seção anterior, consideramos afirmar que a avaliação da aprendizagem tem como função subsidiar as tomadas de decisão sobre a continuidade e o aperfeiçoamento do processo de ensino, o que implica um contínuo processo de reflexão sobre a prática cotidiana, quer seja em contextos presenciais ou digitais.

As dificuldades encontradas pelos professores participantes deste estudo se revelaram de ordem teórico-metodológica quanto à seleção de métodos, às técnicas, aos cronogramas, à prevenção de fraudes e à realização de uma avaliação inclusiva capaz de abranger critérios e objetivos que abarque todas as necessidades educativas especiais. Em qualquer caso, será necessário atender à adequação e à relevância dos instrumentos de avaliação, considerar a coleta e a análise de dados, o julgamento, a tomada de decisão e as informações às partes interessadas (ARETIO, 2020).

Contudo, deve-se resistir à tentação de avaliar tudo – é importante selecionar apenas o que é realmente relevante e significativo para avaliar (TU, 2020). Para isso, faz-se necessário um designer educacional em que a avaliação da aprendizagem deve ser prevista, a fim de verificar a consecução dos objetivos propostos, além de coletar informações suficientes para, por um lado, orientar os alunos na consolidação de sua aprendizagem e, por outro, com o objetivo de melhorar a própria ação de formação, introduzir as correções e as inovações necessárias para sua realização. Portanto, será necessário avaliar a aprendizagem, a participação e a comunicação do aluno durante todo esse processo, bem como todo o design do percurso formativo (ARETIO, 2020).

Referências

ABMES – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR. **O número de calouros em cursos superiores a distância vai superar o de presenciais já no ano que vem.** 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/3817/o-numero-de-calouros-em-cursos-superiores-a-distancia-vai-superar-o-de-presenciais-ja-no-ano-que-vem>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 2, 2003.

ANDERSON, T. **Educação a distância de emergência**, 2020. Disponível em: <https://eagoraead.wixsite.com/ensinaradistancia/post/educa%C3%A7%C3%A3o-a-dist%C3%A2ncia-de-emerg%C3%Aancia-terry-anderson>. Acesso em: 3 jul. 2020.

ARETIO, L. G. Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning? **RIED**, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, v. 23, n. 1, p. 9-28, 2020. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/25495>. Acesso em: 30 jun. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 05/2020**. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19. Brasília, DF: MEC, 2020. 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: 29 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-24856437>. Acesso em: 25 jun. 2020.

CABRAL, P.; PINTO, C. T. **Reconhecer os contextos e cenários possíveis de EaD**, 2020. Disponível em: <https://eagoraead.wixsite.com/ensinaradistancia>. Acesso em: 2 jul. 2020.

CORELL, A. *et al.* **Guia de recomendações para a avaliação online nas Universidades Públicas de Castela e Leão**, 2020. Versão 1.1. Disponível em: <https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/2013/1/20200501%20-%20Recomendaciones%20evaluacio%CC%81n%20online%20para%20las%20Universidades%20Pu%CC%81blicas%20de%20Castilla%20y%20Leo%CC%81n%20V1.1.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FARELL, O. **Out of intense complexities, intense simplicities emerge.**: Assessment and the pivot online, 2020. Disponível em: <https://eagoraead.wixsite.com/ensinaradistancia/post/out-of-intense-complexities-intense-simplicities-emerge-assessment-and-the-pivot-online>. Acesso em: 26 jun. 2020.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 2, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GARCÍA-PEÑALVO, F. J. **Avaliação online: a tempestade perfeita**, 2020. Disponível em: <https://eagoraead.wixsite.com/ensinaradistancia/post/evaluaci%C3%B3n-online-la-tormenta-perfecta>. Acesso em: 26 jun. 2020.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Uma teoria da investigação crítica na educação a distância on-line. **Manual de Educação a Distância**, v. 1, 2003.

HAYDT, R. C. **Funções, modalidades e propósitos da avaliação**. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Ática, 2002.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção: da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

LITTO, F. M. **Aprendizagem a distância.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. *In: Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.* 2. ed. Salvador: Malabares, 2005.

LUCKESI, C. C. **Componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

MATTAR, J. **O que estamos aprendendo sobre educação a distância durante a pandemia do Covid-19,** 2020. Disponível em: <https://eagoraead.wixsite.com/ensinaradistancia/post/o-que-estamos-aprendendo-sobre-educa%C3%A7%C3%A3o-a-dist%C3%A2ncia-durante-a-pandemia-do-covid-19> Acesso em: 26 jun. 2020.

MOTA, J. **A pedagogia no ensino online,** 2020. Disponível em: <https://eagoraead.wixsite.com/ensinaradistancia/post/a-pedagogia-no-ensino-online>. Acesso em: 15 de jul. 2020.

ROMISZOWSKI, H. P. Referenciais de qualidade no design instrucional. **Revista ABED**, v. 9, 2011.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação.** Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117120356002.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

TU, D. **How to make your assessment remote,** 2020. Disponível em: <https://brightspace-support.tudelft.nl/remote-assessment>. Acesso em: 9 jul. 2020.

ZAPATA, M. R. **La evaluación en la Universidad con la suspensión de las actividades en el aula (III): El caso del curso "Diseño instruccional" de la Universidad de Alcalá,** 2020. Disponível em: <https://eagoraead.wixsite.com/ensinaradistancia/post/la-evaluaci%C3%B3n-en-la-universidad-con-la-suspensi%C3%B3n-de-las-actividades-en-el-aula-iii>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ZAPATA, M. R. MOOC's, **uma visão crítica e uma alternativa complementar**: A individualização da aprendizagem e da ajuda pedagógica, 2013. Disponível em <http://eprints.rclis.org/18658/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

ABNT: DIAS, Vanina Costa; RODRIGUES, Iône Aparecida Neto. *Práticas de avaliação em tempos de experiências educativas emergenciais*. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, V20, n. 1, 2021. <http://dx.doi.org/10.17143/rbaad.v20i1.489>.

Autor Correspondente

Iône Aparecida Neto Rodrigues
e-mail: ionerodrigues0912@gmail.com

Ano: 2021