

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO

HELENA CRISTINA PIMENTEL DO VALE

ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS APOIADAS PELAS TECNOLOGIAS
DIGITAIS DA INFORMAÇÃO APLICADAS PELOS DOCENTES
FORMADORES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR (PROFORD) NO
PERÍODO PANDÊMICO DA COVID-19

Maceió-AL

2024

HELENA CRISTINA PIMENTEL DOVALE

**ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS APOIADAS PELAS TECNOLOGIAS
DIGITAIS DA INFORMAÇÃO APLICADAS PELOS DOCENTES
FORMADORES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR (PROFORD) NO
PERÍODO PANDÊMICO DA COVID-19**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de doutorado em Educação. Linha de Pesquisa: Tecnologia da Informação e Comunicação.

Orientadora: Profa. Dra. Cleide Jane de Sá Araújo
Costa

Maceió-AL

2024

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

- V149e Vale, Helena Cristina Pimentel do.
Estratégias avaliativas apoiadas pelas tecnologias digitais da informação aplicadas pelos docentes formadores do Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (Proford) no período pandêmico da Covid-19 / Helena Cristina Pimentel do Vale. – Maceió, 2024.
167 f. : il.
- Orientadora: Cleide Jane de Sá Araújo Costa.
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2024.
- Bibliografia: f. 119-132.
Apêndices: f. 133-156.
Anexos: f. 157-167.
1. Estratégia de avaliação da aprendizagem. 2. Ensino remoto emergencial.
3. Formação de professores. 4. Pandemia da Covid-19. I. Título.

CDU: 378

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO

**ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS APOIADAS PELAS TECNOLOGIAS
DIGITAIS DA INFORMAÇÃO APLICADAS PELOS DOCENTES
FORMADORES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR (PROFORD) NO
PERÍODO PANDÊMICO DA COVID-19**

HELENA CRISTINA PIMENTEL DO VALE

Tese de doutorado submetida à banca avaliadora, referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em XXXXX.

Banca examinadora:

Orientadora: Profa. Dra. Cleide Jane de Sá Araújo Costa (PPGE/Ufal)

Examinadores Internos:

Prof. Dr. Luis Paulo Leopoldo Mercado (PPGE/Ufal)

Prof. Dr. Carloney Alves de Oliveira (PPGE/Ufal)

Examinadoras Externas:

Profa. Dra. Gláucia da Silva Brito (UFPR)

Profa. Dra. Ana Beatriz Gomes Carvalho (UFPE)

Dedico,
aos amores de minha vida, Igor e Tairo (meus filhos)
e, meu neto Rodrigo.

ao meu pai (*in memoriam*), porque sei que se ele
estivesse neste plano estaria me aplaudindo, como
foi no mestrado.

AGRADECIMENTOS

*Alegrem-se na esperança,
sejam pacientes na tribulação,
perseverem na oração.
(Romanos 12:12)*

Primeiramente, agradeço a Deus, por preservar a minha saúde e dos meus familiares em tempos tão difíceis que foi a pandemia da Covid-19. Por ter me conduzido em todas as etapas desta pesquisa, mesmo diante das dificuldades e até nos momentos em que pensei em desistir, muitas vezes conversei alto com Deus pedindo para Ele me mostrar qual o caminho que deveria seguir. Ele me deu forças e coragem para continuar e, aqui estou eu feliz e orgulhosa por esta conquista. Ele me mostrou que precisamos acreditar em nós mesmos e no nosso potencial, enquanto humanos que somos. Deus vai mostrando o caminho e, tudo se conduz.

Aos amores de minha vida, meus filhos, Igor e Tairo, e neto Rodriguinho. Não há realização maior do que ser mãe, avó e profissional.

A toda minha família, que só pelo fato de estar presente me fortalece.

Quero agradecer ao estado de Alagoas, em especial à cidade de Maceió, que eu aprendi a amar e adotei como sendo minha terra. Por ser o lugar onde trilhei minha vida profissional, da minha maternidade e, no momento presente, com outro desdobramento, um neto.

À Universidade Federal de Alagoas (Ufal), que me proporcionou desenvolver minha vida profissional e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), por ter me oportunizado ingressar no mestrado e no doutorado e ser pesquisadora.

À Biblioteca Central e a todos os colegas de trabalho, especialmente aos que trabalham comigo no setor de Fichas Catalográficas, Marcelino Carvalho e Tarciana, que compreenderam meu momento do doutorado e conseguiram levar o setor sem prejuízos à comunidade acadêmica.

À minha orientadora, Profa. Dra. Cleide Jane de Sá Araújo Costa, pela orientação humana, sensível, atenta e zelosa no cuidado durante o percurso investigativo, partilhando, de forma profissional e generosa os seus conhecimentos.

Agradeço aos professores formadores do Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino superior (Proford), que gentilmente aceitaram participar da minha pesquisa, sem eles este estudo não teria sido possível.

A banca examinadora: Profa. Dra. Gláucia da Silva Brito, Profa. Dra. Ana Beatriz Gomes Carvalho, Prof. Dr. Carloney Alves de Oliveira e Prof. Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado por terem aceito o convite, mas principalmente pela disposição de acolher e de contribuir com suas valiosas reflexões para o aperfeiçoamento desta pesquisa.

Ao querido e estimado Prof. Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado, meu orientador no mestrado, a minha Gratidão, por ele sempre incentivar, confiar e acreditar em mim, por quem prezo amizade, respeito e tenho uma profunda admiração.

A Profa Dra. Anamelea de Campos Pinto (*in memorian*). Através da sua disciplina, em 2009, no PPGE/Ufal, descobri que era possível trilhar pelo caminho da pesquisa na Educação usando as tecnologias da informação e comunicação (TIC). Nas nossas conversas, ela sempre me incentivava a fazer o mestrado na linha das TIC na educação, sua área de atuação, à qual era dedicada, comprometida e entusiasmada e a Prof. Dra. Lenice Pimentel (Ufal) por sempre me incentivar e apoiar desde o mestrado.

Agradeço também aos que vieram antes de mim, que tornaram o PPGE/Ufal possível. Aos que me incentivaram e me apoiaram e, também aos que não me apoiaram, porque todos me impulsionaram a seguir em frente.

Às minhas amigas que o mestrado deu, Danielle Galdino, Maria Aparecida de Araújo Lima, Jasete Maria da Silva Pereira e, em especial, Emmanuele Correia Costa (*in memorian*), pela sua presença e exemplo de superação. Obrigado a cada uma de vocês, meu amor e minha gratidão.

Às minhas amigas do doutorado, Mayara Teles e Regina Maria Ferreira, pela partilha de conhecimentos, durante as atividades acadêmicas e também pelos encontros estendidos para além dos muros da universidade, compartilhando a vida de pesquisadoras! Obrigado ‘meninas’ por poder contar com vocês, sempre.

Agradeço a toda equipe dos bastidores, em especial ao pessoal da secretaria, que faz o PPGE/Ufal ter êxito.

Às minhas amigas de vida, Rita Barbosa, Dione Valença e Lígia Toledo, pelo incentivo e presença constante em todos os momentos da minha vida.

Foram muitos os que me ajudaram a construir este trabalho, uns com atuação mais direta com sugestões e esclarecimentos, e outros que me auxiliaram através de seu apoio e confiança, fazendo-me seguir em frente na busca dos meus objetivos e sonhos.

A todos, os meus sinceros agradecimentos.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós
ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos
sempre.

Paulo Freire, 1989

RESUMO

Esta pesquisa analisou as estratégias avaliativas, apoiadas pelas tecnologias digitais da informação e Comunicação (TDIC), utilizadas pelos docentes formadores (DF) do Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (Proford), no período pandêmico da Covid-19. A formação continuada é compreendida como um direito profissional dos professores, devendo ser garantida pelo Estado de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996. Na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), as iniciativas da formação continuada para docentes são de responsabilidade do Proford ao público da própria instituição. A questão que norteou este estudo foi: de que modo os DF utilizaram estratégias avaliativas mediadoras (formativas) apoiadas pelas TDIC durante os cursos do Proford diante da pandemia da Covid-19? Defendemos a tese de que as estratégias utilizadas e os tipos de avaliação estão representados na formação continuada do Proford, no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), espera-se como mudança que os DF explorem estratégias avaliativas, em particular a avaliação formativa, nos recursos didáticos utilizando as tecnologias contemporâneas (AVA, webconferências, fóruns etc.) e que a avaliação presente seja a formativa. Nesse sentido, o objetivo geral foi investigar as estratégias avaliativas apoiadas pelas TDIC nos cursos ofertados pelo Proford no período pandêmico. Tem como objetivos específicos: a) delinear as estratégias avaliativas traçadas para os cursos do Proford/Ufal apoiados pelas TDIC no contexto do ERE no período pandêmico; b) analisar as evidências das estratégias avaliativas na formação continuada durante a pandemia da Covid-19; c) apresentar os aspectos que contribuíram para o processo de avaliação nos cursos destinados à formação continuada de professores no formato do ERE. Trata-se de uma pesquisa de natureza documental e exploratória, com abordagem qualitativa, tendo como campo de pesquisa o Proford/Ufal e como participantes da pesquisa DF que ministraram os cursos ofertados aos professores da Ufal durante o período pandêmico. Quanto ao procedimento de coleta de dados foi utilizado como instrumentos os planos de curso disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/Moodle) e a entrevista semiestruturada, e para análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo, seguindo as orientações de Bardin (2011). Para a realização das entrevistas, entramos em contato com o Proford que forneceu os contatos de nove professores que ministraram cursos voltados à avaliação apoiada pelas TDIC, mas somente seis puderam participar da pesquisa. O resultado mostrou, notadamente, uma tendência pela avaliação formativa, e as estratégias apoiadas pelas TDIC sugeridas pelos DF foram: o AVA, fórum de discussão, portfólio, gamificação etc. O estudo evidencia uma mudança na prática pedagógica e de incorporação das TDIC disponíveis, na tentativa de promover novas estratégias avaliativas e novas formas de ensinar, aprender e avaliar. Isso comprova que os cursos do Proford colaboraram significativamente, durante a pandemia, com cursos voltados para avaliação, apoiados pelas TDIC, tendo a convicção de que esses cursos formativos focados nas TDIC para docentes devem ser ofertados com regularidade.

Palavras-chave: Estratégia de avaliação da aprendizagem. Ensino remoto emergencial. Formação de professores. Pandemia da Covid-19.

ABSTRACT

This research analyzed the evaluation strategies, supported by Digital Information and Communication Technologies (TDIC), used by teacher trainers (DF) during the Covid-19 pandemic period. Continuing training is understood as a professional right of teachers, and must be guaranteed by the State in accordance with the LDBEN of 1996. At the Federal University of Alagoas (Ufal), continuing training initiatives for teachers are the responsibility of the Continuing Training Program in Teaching Higher Education (Proford) to the institution's own public. The question that guided this study was: How did the DF use mediating (training) assessment strategies supported by Digital Information and Communication Technologies (TDIC) during Proford courses in the face of the Covid-19 pandemic? The thesis is defended that the strategies used and the types of assessment are represented in Proford's continued training, in the context of Emergency Remote Education (ERE), the expected change will be for the DF to explore assessment strategies, in particular formative assessment, in teaching resources using contemporary technologies (AVA, web conferences, forums, etc.) and that the assessment that will be present will be formative. In this sense, the general objective was to investigate the evaluation strategies supported by TDIC in the courses offered by Proford during the pandemic period. Its specific objectives are a) to outline the evaluation strategies set for Proford courses supported by TDIC in the ERE context during the pandemic period; b) analyze the evidence of evaluation strategies in continuing education during the covid-19 pandemic; c) present the aspects that contributed to the evaluation process in courses aimed at continuing teacher training in the ERE format. This is a documentary and exploratory research, with a qualitative approach, with Proford/Ufal as the research field and DF as research participants who taught the courses offered to the institution's teachers during the pandemic period. Regarding the data collection procedure, course plans made available in the Virtual Learning Environment (AVA/Moodle) were used as instruments; and the semi-structured interview and for data analysis, we used content analysis, following the guidelines of Bardin (2011). To carry it out, we contacted Proford, who provided the contact details of 9 teachers who taught courses focused on assessment supported by TDIC, but only 6 were able to participate in the research. The research result notably showed a tendency towards the formative assessment and the strategies supported by TDIC suggested by the DF were the AVA, Discussion Forum, Portfolio, gamification, etc. The study shows an evident change in pedagogical practice and incorporation of available TDICs, in an attempt to promote new assessment strategies and new ways of teaching, learning and evaluating. This proves that Proford courses significantly contributed, during the pandemic, with courses aimed at for assessment supported by TDIC, being convinced that these training courses focused on TDIC for teachers must be offered regularly.

Keywords: Learning assessment strategy. Emergency remote teaching. Teacher training. Covid-19 pandemic.

RESUMEN

Esta investigación analizó las estrategias de evaluación, apoyadas en tecnologías digitales de la información y la comunicación (TDIC), utilizadas por los formadores de docentes (DF), durante el período de pandemia de Covid-19. La formación continua es entendida como un derecho profesional de los docentes, y debe ser garantizada por el Estado, de conformidad con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), de 1996. En la Universidad Federal de Alagoas (Ufal), iniciativas de formación continua para docentes son responsabilidad del Programa de Formación Continua en Magisterio de Educación Superior (Proford) para el público propio de la institución. La pregunta que guió este estudio fue: ¿cómo utilizó el DF estrategias de evaluación mediadora (capacitación) apoyadas en tecnologías digitales de información y comunicación (TDIC) durante los cursos de Proford ante la pandemia de Covid-19? Defendemos la tesis de que las estrategias utilizadas y los tipos de evaluación están representados en la formación continua de Proford, en el contexto de la Educación a Distancia de Emergencia (ERE), como cambio se espera que el DF explore estrategias de evaluación, en particular la evaluación formativa, en recursos didácticos utilizando tecnologías contemporáneas (AVA, conferencias web, foros, etc.) y que la presente evaluación sea formativa. En este sentido, el objetivo general fue investigar las estrategias de evaluación apoyadas por TDIC en los cursos ofrecidos por Proford durante el período de pandemia. Sus objetivos específicos son: a) delinear las estrategias de evaluación delineadas para los cursos Proford/Ufal apoyados por TDIC en el contexto de ERE durante el período de pandemia; b) analizar la evidencia de las estrategias de evaluación en la educación continua durante la pandemia de Covid-19; c) presentar los aspectos que contribuyeron al proceso de evaluación en cursos dirigidos a la formación continua del profesorado en formato ERE. Se trata de una investigación documental y exploratoria, con enfoque cualitativo, teniendo como campo de investigación Proford/Ufal y DF como participantes de la investigación que impartieron los cursos ofrecidos a los docentes de la institución durante el período de pandemia. En cuanto al procedimiento de recolección de datos, se utilizaron como instrumentos los planes de curso disponibles en el Entorno Virtual de Aprendizaje (AVA/Moodle) y la entrevista semiestructurada, y para el análisis de los datos se utilizó el análisis de contenido, siguiendo los lineamientos de Bardin (2011). Para realizar las entrevistas contactamos a Proford, quien proporcionó los datos de contacto de nueve profesores que impartían cursos enfocados a la evaluación apoyados por TDIC, pero solo seis pudieron participar en la investigación. El resultado mostró notablemente una tendencia hacia la evaluación formativa, y las estrategias apoyadas por TDIC sugeridas por el DF fueron: el VLE, foro de discusión, portafolio, gamificación, etc. El estudio destaca un cambio en la práctica pedagógica y la incorporación de las TDIC disponibles, en un intento de promover nuevas estrategias de evaluación y nuevas formas de enseñar, aprender y evaluar. Esto demuestra que los cursos de Proford contribuyeron significativamente, durante la pandemia, con cursos enfocados a la evaluación, apoyados por TDIC, con la convicción de que estos cursos de capacitación enfocados en TDIC para docentes deben ofrecerse regularmente.

Palabras clave: Estrategia de evaluación del aprendizaje. Enseñanza remota de emergencia. Formación de profesores. Pandemia da Covid-19.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os três pilares das universidades brasileiras.....	26
Figura 2 - Princípios básicos da cibercultura de acordo com Lemos (2009).....	30
Figura 3 - Diferença entre ERE e EaD.....	38
Figura 4 - Categorias – avaliação, estratégias didáticas, planos de curso e AVA.....	86
Figura 5 - Categoria 1 – Subcategorização – identificação dos tipos de avaliação.....	87

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Série histórica do Proford (2013-2020).....	77
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura do Guia de Orientações Sobre o PLE/Ufal.....	47
Quadro 2 - Avaliação da aprendizagem.....	64
Quadro 3 - Cursos ofertados pelo Proford na pandemia da Covid-19.....	79
Quadro 4 - Participantes da pesquisa.....	80
Quadro 5 - Agendamento das entrevistas com docentes formadores.....	82
Quadro 6 - Sequência da técnica da análise de conteúdo.....	85
Quadro 7 - Sequência dos tipos de avaliação utilizadas pelos DF.....	91
Quadro 8 - Síntese dos tipos de avaliação utilizada pelos DF do Proford/Ufal na pandemia da Covid-19.....	107
Quadro 9 - Protocolo do mapeamento da literatura.....	134
Quadro 10 - Base de dados no qual foram feitas as pesquisas – critérios de inclusão e exclusão.....	137
Quadro 11 - Mapeamento sistemático da literatura pesquisada nas bases de dados.....	138

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Covid-19	<i>Coronavirus Disease 2019</i> (Doença Por Coronavírus 2019)
DF	Docente Formador
EaD	Educação a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
EVC	Espaços Virtuais de Comunicação
ICCE	<i>International Council for Correspondence Education</i>
ICDE	<i>International Council for Distance Education</i>
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
MOODLE	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i> (Ambiente de Aprendizado Modular Orientado ao Objeto)
NBR	Norma Brasileira
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OAI	<i>Open Archives Initiative</i>
OMS	Organização Mundial de Saúde
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PLE	Período Letivo Excepcional
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Proford	Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
Propep	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Prouni	Programa Universidade para Todos
QP	Questão principal

Reuni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIUFAL	Repositório Institucional da Ufal
RPN	Rede Nacional de Pesquisa
<i>SARS-CoV2</i>	<i>Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2</i>
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNIVALE	Universidade do Vale do Itajaí
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19.....	26
2.1	EaD e o ERE.....	34
2.2	A formação continuada.....	39
2.2.1	A formação continuada do Proford no ERE/PLE.....	44
3	CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	57
3.1	Avaliação da aprendizagem.....	59
3.1.1	Tipos de avaliação da aprendizagem.....	64
3.1.1.1	Avaliação diagnóstica.....	64
3.1.1.2	Avaliação formativa.....	67
3.1.1.3	Avaliação somativa.....	68
3.2	Avaliação da no contexto com as TDIC e o ERE.....	72
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	75
4.1	Tipo de pesquisa e abordagem metodológica.....	75
4.2	Locus da Pesquisa.....	76
4.3	Participantes da pesquisa.....	78
4.4	Instrumentos de coleta de dados.....	81
4.5	Cuidados éticos na pesquisa.....	83
5	TRATAMENTO ANÁLISES DOS DADOS.....	84
5.1	Categorização e análise.....	86
6	O ERE e possibilidades de novas formas de avaliação: análise dos dados.....	89
6.1	Formação docente: experiências e desafios no formato ERE.....	89
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
	REFERÊNCIAS.....	119
	APÊNDICES.....	133
	ANEXOS.....	157

1 INTRODUÇÃO

A Educação sempre esteve presente na minha vida profissional, ingressei na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) no curso de graduação, em biblioteconomia, em 1977. Escolhi essa profissão porque ela possibilita caminhar em várias áreas do conhecimento humano, e isso me fascina. Sempre me identifiquei com a pesquisa. Enquanto estudante universitária sempre procurava estágios voltados para pesquisa, quer seja em empresas especializadas, quer seja em bibliotecas universitárias, estas me encantavam pois tinha a oportunidade de trabalhar junto aos professores, estudantes e pesquisadores, e esse era o leque que buscava para mim, enquanto profissional da informação. Logo que terminei o curso de biblioteconomia, fui convidada para desenvolver um trabalho numa empresa de engenharia em Maceió-Alagoas. Depois fui trabalhar em uma empresa de pesquisa em cana-de-açúcar e álcool também em Alagoas, auxiliando os pesquisadores com a informação que eles necessitavam para o desenvolvimento das suas pesquisas. Essa experiência fez com que eu me aproximasse da Indexação¹, esta quando bem trabalhada dará visibilidade em bases de dados, consequentemente, auxiliará na produção dos trabalhos acadêmicos.

Após essas experiências, passei a atuar como bibliotecária na Biblioteca Central da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), em 1990, no setor de Catalogação na Fonte, que inclui a indexação, e também na orientação para o uso das normas da ABNT, que especifica os princípios para elaboração de trabalhos acadêmicos, como teses, dissertações, trabalho de conclusão de curso (TCC) entre outros.

Dessa forma, a partir do meu trabalho enquanto bibliotecária, atuando em uma unidade acadêmica cujos os pilares são o ensino, a pesquisa e a extensão, que contribuem para o desenvolvimento social através dos processos desenvolvidos na Universidade, despertou, em mim, o desejo de me inscrever no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufal), na linha de pesquisa das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação, no qual vislumbrei a possibilidade de interligar as áreas de Biblioteconomia, Educação e Tecnologia.

Minha primeira aproximação com o PPGE/Ufal se deu no ano de 2009, quando fiz uma disciplina, como discente domínio conexo. Em 2013, participei do processo seletivo do mestrado, no mesmo Programa, na linha das TIC, fui aprovada, concluindo em 2015. Em 2020,

¹ O termo indexação (*indexing*) pertence à corrente teórica inglesa e, de acordo com os “Princípios de Indexação” do *World Scientific Information Programme I* (Unisist, 1981, p. 83-94), é “a ação de descrever e identificar um documento de acordo com seu assunto”. A indexação é a representação temática de um documento por meio de descritores (Duarte, 2007).

ingressei no doutorado na mesma linha. Meu projeto apresentado na seleção do doutorado abordava a visibilidade dos Repositórios Institucionais, uma vez que a informação nesses ambientes é de grande interesse para pesquisadores, em todas as áreas do conhecimento humano, mas pensei especialmente, nas instituições de ensino e pesquisa. Porém, o início do doutorado coincidiu com a pandemia da Covid-19, foi impactante para todos e, para mim, causou várias inquietações, inclusive sobre o tema inicial do meu projeto.

Nesse contexto pandêmico, vendo as mudanças causadas no mundo todo, no Brasil e na Ufal, com aulas remotas, inclusive no curso no qual estava inserida, ao participar da disciplina “Processos avaliativos”, totalmente online, despertou em mim um interesse em pesquisar sobre o tema “Estratégias avaliativas com a utilização das TDIC na formação continuada do Proford”². Contudo, tal mudança do tema inicial foi um grande desafio que se refletiu em uma adaptação às circunstâncias do período e em uma oportunidade de explorar um tema relevante e atual.

Com uma visão questionadora e reflexiva, decidi me inserir no ambiente da pesquisa para buscar uma base teórica e melhor compreender o processo de formação continuada na Covid-19, com a utilização das TDIC e as estratégias avaliativas utilizadas pelos docentes formadores (DF) nos cursos do Proford/Ufal.

A motivação deste estudo nasce diante de um caos sem precedentes, a pandemia da Covid-19, posto que o isolamento social trouxe inúmeras dificuldades para educação e o ensino remoto emergencial (ERE) foi uma alternativa para manter o funcionamento das aulas.

Enquanto estudante de pós-graduação, em 2020, na véspera do início das aulas, fomos tomados de surpresa com a notícia da suspensão das aulas presenciais, devido ao novo vírus. Entretanto, o PPGE, na linha de pesquisa das TIC, no qual estou inserida, vislumbrou e atuou rapidamente para que as aulas acontecessem à distância. Foi essa experiência que me fez entender que é possível ter aulas totalmente online sem prejuízo no aprendizado.

Esta pesquisa se justifica por suscitar uma investigação sobre as estratégias avaliativas utilizadas pelos DF nos cursos de formação continuada do Proford/Ufal apoiados pelas TDIC nas suas práticas pedagógicas, no período da pandemia da Covid-19, no formato do ERE. Buscamos analisar como foram aplicadas as estratégias avaliativas apoiadas nas TDIC nos cursos ofertados pelo Proford/Ufal durante esse período pandêmico. É provável identificar se

² O Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (Proford) é um programa institucional da Ufal, criado pela Resolução do Consuni-Ufal n. 7, de 17 de março de 2014. Tem como finalidade a concepção de uma política de formação continuada em docência superior que concorra para o desenvolvimento do ensino, pesquisa, extensão e gestão. Disponível em: <https://ufal.br/servidor/capacitacao/formacao-docente/programa-de-formacao-continuada-em-docencia>.

houve ou não mudanças relacionadas sobre as estratégias de avaliação utilizadas pelos DF, a depender dos resultados se positivos ou não, trarão experiência para os futuros cursos do Proford.

Os efeitos da pandemia da Covid-19 não afetaram apenas as pessoas infectadas. O sistema educacional foi também fortemente atingido, em todos os níveis, haja vista que, por ainda não ter a total compreensão do fenômeno para prevenções e tratamentos, ficou a princípio com aulas suspensas ou reconfiguradas.

O momento exigia que ações fossem implementadas com urgência, Valente *et al.* (2020) evidencia que as instituições de educação que atendem aos diferentes níveis tiveram que disponibilizar como alternativa temporária o ERE e que era necessário, uma reavaliação dos processos de ensino e aprendizagem, substituindo as aulas presenciais pelo modelo virtual.

No Brasil, para viabilizar a continuidade das atividades letivas, o Ministério de Educação (MEC) promulgou dispositivos legais com normas e medidas relativas às atividades educacionais para todos os níveis em tempo de pandemia. As aulas presenciais passaram a ser ministradas por meio de recursos digitais, de acordo com a Portaria n. 345, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020b).

No contexto de pandemia da Covid-19, as instituições de ensino superior (IES) tiveram que improvisar um novo formato de ensino que tem sido designado como ERE (Hodges *et al.*, 2020). De modo não planejado, muitas IES fizeram adaptações para o ensino utilizando recursos online, esquecendo aspectos importantes da realidade de estudantes e professores, tais como os aspectos pedagógico, tecnológico e psicológico. Outrossim, os riscos da exclusão de muitos estudantes sem acesso à Internet, computador e demais tecnologias requisitadas para esse tipo de ensino (OCDE³, 2020). Nesse sentido, Hodges *et al.* (2020) relatam que, com a urgência para a implantação do ERE, as limitações de tempo, planejamento, treinamento e suporte técnico para a oferta dos cursos, é possível que tenham comprometido a qualidade do ensino. No entanto, ainda que não se possa evidenciar os efeitos do ERE, é possível que as instituições que adotaram no fim do primeiro semestre acadêmico afetado pela pandemia consigam detectar algumas consequências no formato emergencial.

Na realidade, antes da pandemia, as TDIC vinham sendo incorporadas na educação presencial e à distância, com o objetivo de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem por meio da internet e dos AVA. Entretanto, com o isolamento e o distanciamento sociais

³ Organisation de Coopération et de Développement Économiques. Em português, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (Cf. Referências).

provocados pela Covid-19, o ensino superior, em todo mundo, entrou num dilema de como iria resolver tal problema. As aulas presenciais foram suspensas e não se tinha uma perspectiva de quando se daria o retorno. Nesse sentido, a Ufal, em meio à pandemia mundial, situação atípica, disponibilizou à sociedade, em abril de 2020, um conjunto de ações nas diversas áreas de ensino, pesquisa e extensão.

Nas escolas e IES, as ações didático-pedagógicas foram aplicadas objetivando dar continuidade ao processo da aprendizagem dos estudantes. Para tudo acontecer, a utilização das TDIC era fundamental. Lira (2023, p. 20) alerta que as mudanças sociais protagonizadas pelas TDIC podem fazer com que as metodologias utilizadas não sejam capazes de conseguir atrair os estudantes, bem como envolvê-los nas ações das aulas virtuais “e ainda fazê-los protagonistas no desenvolvimento de suas aprendizagens”.

Assim, essa investigação versa sobre formação continuada, no contexto do ERE, apoiada nas TDIC, com destaque nas estratégias avaliativas que foram realizadas e desenvolvidas nos cursos do Proford/Ufal durante a pandemia da Covid-19.

Procurou-se analisar como ocorreram as estratégias avaliativas desenvolvidas pelos DF que ministraram cursos ofertados pelo Proford com a temática Avaliação e as TDIC. Com essa análise, acredita-se ser possível observar se houve ou não mudanças em relação às estratégias de avaliação utilizadas pelos DF e, em casos positivos, quais os resultados observados pelos DF, tendo estes a possibilidade de refletirem sobre a avaliação em contexto de formação continuada.

Este estudo, dedicou-se a examinar os planos de curso, o AVA no *Moodle* e também analisar as entrevistas semiestruturadas com a intencionalidade de acontecer *feedbacks* sobre as experiências e estratégias de avaliações utilizadas pelos DF nos cursos do Proford, no momento emergencial.

Como participantes da pesquisa foram considerados seis DF que participaram da entrevista e ministraram aulas nos cursos ofertados pelo Proford, quais sejam: 1) Curso Avaliação para a aprendizagem no ensino superior: sobre instrumentos e procedimentos online; 2) Curso Avaliação por rubrica; 3) Avaliação da Aprendizagem em Ecossistemas Digitais; 4) Oficina de *Google Meet* ; 5) Oficina de Avaliação Digital da Aprendizagem: procedimentos e instrumentos online; 6) *Webquest*: explorando o potencial na sala de aula. A definição dos cursos se deu pelos temas “avaliação da aprendizagem com a utilização das TDIC” e a “contribuição dos DF em aulas no formato ERE no período da pandemia da Covid-19”.

O Proford, desde a sua criação, vem construindo uma cultura de formação de professores como prática contínua e permanente. No momento pandêmico, houve uma contribuição

significativa com a oferta de cursos na modalidade do ERE a fim de capacitar os professores no uso das TDIC e explorar habilidades e competências em situação emergencial.

Diante de um momento singular, exigiu-se uma mudança. As aulas na Ufal passaram do modelo tradicional – aulas presenciais – para um novo modelo de ministrar aulas – o formato ERE –, para isso, precisou capacitar os docentes. Desse cenário de mudança emergiram muitas ideias para serem investigadas, inclusive a adaptação dos DF em relação às estratégias avaliativas que foram utilizadas nos cursos do Proford/Ufal.

Para enfrentar essa nova situação, as IES e os professores tiveram de substituir toda a programação do ensino presencial para o não presencial utilizando as tecnologias digitais. Segundo Araújo (2016, p. 17), “no âmbito das tecnologias digitais, as ferramentas online possuem um potencial de ensino inovador, além de facilitar o trabalho de professores e aprimorar o ensino e a aprendizagem dos alunos”, mas é preciso ter em mente que não são todos que têm acesso à internet.

Conforme Sales e Kenski (2021, p. 33), a “inovação não é um termo de sentido comum [...]. Trata-se de um processo de mudanças do ser humano para promover a criatividade de novos acontecimentos a depender das ‘necessidades e contextos de cada época’”. Segundo essas autoras, devemos ficar atentos às necessidades de formação e educação das pessoas porque as tecnologias digitais estão disponíveis para serem utilizadas pela sociedade, porém ainda não há um alcance para todos os cidadãos, sobretudo no Brasil. Nesse contexto, Boto *et al.* (2020, p. 14) corroboram a ideia de que “[...] a maior parte da população escolar não tem acesso à internet banda larga”. Isso ficou explícito, no período pandêmico, entre aqueles que podiam acompanhar o ensino remoto e os que não podiam em razão da falta de oportunidades causada pelas diferenças sociais. Desse modo, dificulta “considerar a educação escolar como única e as condições de inovação na educação no mesmo patamar para todos”.

Ramal (2020) avulta que a crise sanitária poderá trazer transformações profundas no âmbito da educação, destacando a revalorização do papel do professor e a necessidade de implementar outras formas de ensinar, por exemplo, o formato de ensino híbrido; em outras palavras, a combinação do ensino presencial com o uso das TDIC, tendo em vista uma personalização do ensino. Na atualidade, as tecnologias digitais são disponibilizadas constantemente, no entanto, a dificuldade incide no item formação dos professores e também na escolha de instrumentos adequados para os objetivos planejados para as aulas.

De acordo com Valente *et al.* (2020, p. 5), levando em consideração as mudanças no contexto da educação no mundo e também no Brasil, é importante e necessário investir na formação permanente dos professores, uma vez que a prática docente precisa está centrada cada

vez mais na lógica do “aprender a aprender”, na investigação criativa. Em relação aos professores universitários, estes precisam estar dispostos a essa lógica para o bom desenvolvimento de capacidades e habilidades criativas na prática da docência.

Sobre a formação de professores, Veiga (1993) considera que é necessário romper com a cadeia rígida de poder e desenvolvimento de um papel social que não se reconhece, que não acolhe as experiências dos estudantes e de forma igual, as dos professores. Nesse contexto, Nóvoa (1992) e Schon (1993) refletem sobre o fato de que a prática docente necessita ser consolidada com trocas de experiências e formações mútuas a partir de uma prática reflexiva baseada no conhecimento na ação e na reflexão sobre a ação. Esses autores descrevem da seguinte forma: a reflexão na ação é o ato de refletir durante a ação, e reflexão sobre a ação se traduz como o ato de rever o que foi feito buscando compreender como o ato de conhecer na ação contribui para se alcançar um conhecimento imprevisto.

Santos, Mercado e Nascimento (2020, p. 387) vislumbram o direcionamento de formações, no contexto acadêmico, podem ser “personalizadas, inovadoras, transformadoras”, em sintonia com os interesses dos professores, dessa forma podem “impulsionar o protagonismo docente, a investigação pedagógica, a aprendizagem ativa e autônoma bem como o compartilhamento de suas experiências didáticas”.

Dessa forma, a crise causada pela pandemia do Coronavírus provocou mudanças no modelo educacional que conhecemos, e fez com que as TDIC ganhassem espaço no universo da educação, em todos os níveis. O período pandêmico foi desafiador, porque não se tratava do modelo da Educação a distância (EaD), mas de elaborar aulas remotas - solução temporária para continuar as atividades pedagógicas - utilizando novas ferramentas e dispositivos educativos para impulsionar o ensino de forma remota. O uso das TDIC pelos DF no período emergencial pôde adotar e estimular diversas maneiras criativas e inventivas para ressignificar os sentidos da formação dos estudantes. Por conseguinte, de acordo com Boto *et al.* (2021), essa pandemia carrega um histórico sombrio e desolador, “por deixar expostas as fraturas sociais que recobrem a sociedade brasileira”. Ainda assim, ela trouxe uma oportunidade educativa para todos, em especial para os “professores que não deverão deixar passar” essa experiência. Ramal (2020) destaca a necessidade de introduzir mais o ensino híbrido, que é a combinação do ensino presencial com o uso das TDIC, evidenciando a personalização do ensino.

Foi nesse momento emergencial que as dificuldades foram evidenciadas em relação ao uso das TDIC, pelos professores. Era urgente uma formação mínima para aprender as metodologias, os recursos e as plataformas, a administração do tempo, o *home office*, bem como

entender os fatores emocionais desencadeados com o isolamento social, dificultando o planejamento das aulas no formato do ERE.

Em relação à formação de professores, Nóvoa (1992, p. 15) aponta a importância da formação continuada em tempos de crise e argumenta que “[...] se existe um momento em que [deve haver] a formação continuada dos educadores [...] este momento é agora. Precisamos discutir e compartilhar uns com os outros e reconstruir nossas aprendizagens”. Sendo assim, é necessário garantir a continuidade das aprendizagens de professores.

Para Schön (1993), o conhecimento profissional envolve, principalmente, a capacidade de criar, improvisar, testar estratégias para enfrentar novas demandas. Enquanto Gusso *et al.* (2020) afirmam que a capacitação docente é um dos principais fatores que podem promover a qualidade do ensino, mesmo em condições adversas. Desse modo, o processo de formação docente deve preparar o profissional de modo a atender às necessidades da prática em aulas à distância, observando situações e fatores ligados à incerteza, peculiaridade e às questões adversas recentes no contexto institucional.

Frente a pandemia da Covid-19, sem muito tempo para refletir, nesse momento de grave ameaça à saúde pública, gestores das IES foram surpreendidos e precisaram de solução urgente, seguindo as instruções normativas do MEC, para retomar as atividades acadêmicas. Na Ufal, ante a nova realidade, percebeu-se o quanto foi necessário utilizar as TDIC para se comunicar com a comunidade acadêmica e pensar numa formação imediata para que os docentes tivessem, minimamente, as possibilidades de ministrar suas aulas de forma remota. Nesse sentido, através do Proford/Ufal, importantes atividades foram desenvolvidas, tais como: conferências, capacitações e seminários online que estão disponibilizados no *site* da Ufal (<https://ufal.br/ufal>), bem como nas redes sociais (*Instagram, Facebook, Twitter* e no *Youtube*). Todas essas atividades foram desenvolvidas pela equipe do Proford, como forma da universidade lidar com a ausência de atividades presenciais por causa da pandemia da Covid-19. Foram ofertados cursos utilizando diversas ferramentas para trazer o conhecimento aos participantes com possibilidades de ampliar o processo de ensino e aprendizagem, no formato do ERE.

Diante desse contexto, da reflexão sobre a formação continuada docente e pensando no campo das estratégias avaliativas, a questão que norteou esse estudo foi: de que modo os DF utilizaram estratégias avaliativas mediadoras (formativas) apoiadas pelas TDIC durante os cursos do Proford diante da pandemia da Covid-19?

Defendemos a tese de que as estratégias utilizadas e os tipos de avaliação estão representados na formação continuada do Proford/Ufal, no contexto do ERE, a mudança esperada é que os DF explorem estratégias avaliativas, em particular a avaliação formativa, nos

recursos didáticos utilizando as tecnologias contemporâneas (AVA, webconferências, fóruns etc.) e que a avaliação presente seja a formativa.

Tendo em vista a declaração, em 11 de março de 2020, da Organização Mundial de Saúde (OMS), de que estávamos vivenciando uma pandemia, é sabido que a crise causada pela Covid-19 resultou no encerramento das aulas presenciais, afetando mais de 90% dos estudantes do mundo em escolas e em universidades (Unesco, 2020). Assim, nesse novo cenário o processo avaliativo ocorreu de forma online, conduzindo os DF para uma reflexão sobre a forma de avaliar na formação continuada no Proford/Ufal.

Visando responder a questão exposta pelo problema desta pesquisa que teve como objetivo geral investigar as estratégias avaliativas apoiadas pelas TDIC utilizadas pelos DF nos cursos ofertados pelo Proford/Ufal no período pandêmico, formulamos três objetivos específicos: a) delinear as estratégias avaliativas traçadas para os cursos do Proford apoiados pelas TDIC no contexto do ERE no período pandêmico; b) analisar as evidências das estratégias avaliativas na formação continuada durante a pandemia da Covid-19; c) descrever os aspectos que contribuíram para o processo de avaliação nos cursos destinados à formação continuada de professores no formato do ERE.

Apesar das dificuldades inicialmente apresentadas por alguns docentes universitários no uso das TDIC no campo didático-pedagógico, notamos como o docente participante da formação continuada implementou as TDIC na sua prática docente no ERE. Em decorrência disso, este estudo defende a tese de que houve um processo de transformação, a partir da formação continuada no Proford/Ufal no período pandêmico, que implica inferir que os tipos de avaliação não serão mais os mesmos aplicados no presencial. Essa formação continuada para docentes dará possibilidades de desencadeamento de mudanças com o uso de estratégias para adoção do AVA que é um recurso das TDIC.

A partir da definição dos cursos, este estudo apresenta uma metodologia de abordagem qualitativa, documental e exploratória. Destacam-se como participantes da pesquisa os nove DF, convidados, mas apenas seis participaram. Para esta investigação, foram considerados os docentes que ministraram, ao menos, um dos cursos ofertados pelo Proford no formato do ERE.

Este estudo faz algumas reflexões sobre a formação continuada, que perpassa por um caminho longo, desde a concepção até o processo avaliativo. Entende-se que avaliar passa por uma construção de estratégias que vão desde o conhecimento sobre o avaliado (estudante) até a análise do ERE. Assim, a avaliação ajuda a identificar se o estudante adquiriu determinadas competências e conhecimentos.

Para expor essas reflexões desenvolvidas durante a pesquisa, esta tese foi estruturada em cinco seções:

Na primeira seção, que caracteriza esta parte introdutória, apresentamos o panorama geral da pesquisa, na qual abordamos o tema, os motivos, os objetivos e justificativas que, enquanto pesquisadora do PPGE/Ufal, conduziram-me a escolhê-lo, por entender sua relevância no contexto da formação continuada para docentes, em especial, no período pandêmico.

A segunda seção aborda a educação superior em tempos da pandemia da Covid-19 com subseções para discorrer sobre as modalidades EaD e ERE, discutimos sobre a formação continuada de professores do ensino superior e as TDIC. Ainda, apresentamos os teóricos e a composição temática relacionada aos contextos específicos da tese, logo depois, no desenvolvimento das seções e subseções tem propensões em avaliação da aprendizagem, estratégias didáticas, na formação continuada de professores com possibilidades de construir novos saberes na prática de docência com a utilização das TDIC.

A terceira seção aborda os conceitos e compreensões sobre a avaliação da aprendizagem, sobre suas estratégias e seus instrumentos auxiliados pelas TDIC, relacionados diretamente aos docentes do ensino superior, em especial aos DF, os participantes deste estudo que, por meio dos cursos de formação continuada, deram grande contribuição ao processo de ensino-aprendizagem do ERE no período letivo excepcional, mediado pelo uso das TDIC.

A quarta seção vai delineando o percurso metodológico da pesquisa que descreve experiências no contexto da formação continuada de docentes oferecida pelo Proford/Ufal, que permitiram acesso aos ambientes educativos virtuais para realizar o processo investigativo delineado para esta tese. Esta seção contém subseções que se dirigem aos DF, escolhidos para contribuir como atores da pesquisa, bem como da justificativa quanto aos critérios da escolha do *locus* da pesquisa e também tratam da abordagem, tipologia e da amostragem da pesquisa, bem como dos procedimentos de coleta.

A quinta seção apresenta a análise e o tratamento dos dados obtidos. Esses dados foram analisados e interpretados a partir das entrevistas com os DF. Destaque ao fato de que o processo de análise e interpretação dos dados vai evidenciar a ação metodológica desenvolvida nesta pesquisa. Em síntese, nessa seção, a atividade consistiu em: tratar os dados, condensar as informações obtidas dos DF e depois apresentar, a partir dos resultados, sob as perspectivas anunciadas anteriormente na metodologia, com base na formação continuada do Proford/Ufal com foco nos objetivos da pesquisa.

A sexta seção trata do ERE com possibilidades de novas formas de avaliação: análise dos dados coletados e analisados a partir das entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa.

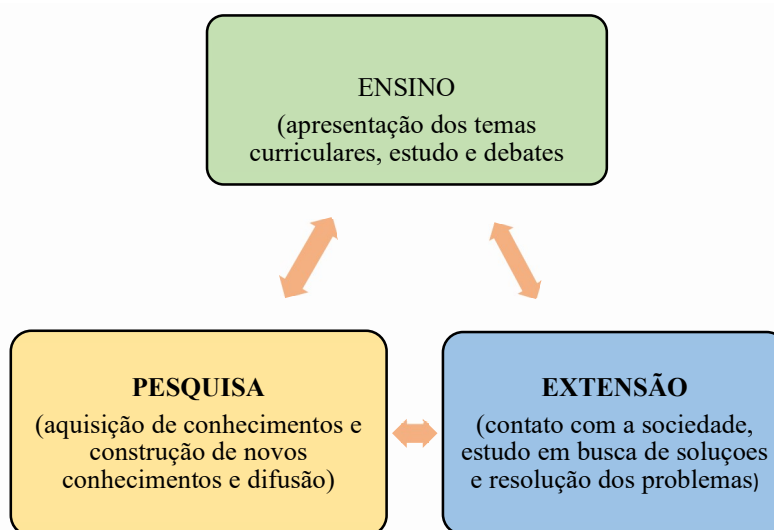
E, por fim, a sétima e última seção trata das considerações finais, na qual apresentamos uma reflexão crítica acerca da totalidade da investigação que resultou do problema investigado, no sentido de destacar os resultados relevantes a serem ampliados/investigados futuramente.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Nesta seção, traremos uma reflexão sobre a educação superior diante da pandemia da Covid-19, com desdobramentos importantes no momento emergencial, de modo a possibilitar um avanço acerca das compreensões estabelecidas no processo de formação continuada, associado ao Proford/Ufal, direcionada a uma investigação em busca do entendimento dos professores formadores sobre as estratégias avaliativas construídas nos cursos ofertados pelo Proford. Para isto, ancoramo-nos em teóricos da área específica, bem como de assuntos correlacionados ao tema da tese para dar sustentação no desenvolvimento da pesquisa.

As Universidades são instituições criadas para atender às necessidades do país. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão está descrito na Constituição Federal de 1988, no artigo 207 (Brasil, 1988), o que significa que esses três pilares devem ser tratados de forma equivalente pelas IES e também devem atuar de forma efetiva.

Figura 1 – Os três pilares das universidades brasileiras



Fonte: Elaborado pela autora, 2023 – adaptado de Mesquita Filho, 1997.

Na funcionalidade esses três pilares são independentes. Todavia, eles estão também interligados, e, portanto, “indissociados” em prol da universidade (Mesquita Filho, 1997, p. 3). Com esse preceito, as universidades buscam cumpri-los propondo ações que se ancoram no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Moreira *et al.* (2018) referem-se à universidade como sendo um palco de discussões sobre a realidade vivida pela sociedade, é “um lugar que produz conhecimento, organiza e articula saberes, forma cidadãos, profissionais intelectuais críticos e reflexivos, capazes de transformar a realidade em que vive”, mas precisa ser compreendida como uma política pública

que requer atenção e investimento do Estado. Para que a universidade possa se tornar um lugar de transformação humana e social, é importante uma maior participação da sociedade.

De acordo com a LDBEN Lei n. 9.394/1996, o capítulo IV, que trata do Ensino Superior, diz respeito a todas as modalidades de ensino sob responsabilidade das universidades públicas e privadas, envolve não apenas a graduação, mas também as pós-graduações *stricto e lato sensu*, bem como outras modalidades de ensino que visem à especialização, à atualização e ao aperfeiçoamento científico e cultural de profissionais, cientistas e professores de nível superior (Brasil, 1996).

De Luca *et al.* (2013), Botomé e Kubo (2002) evidenciam que, embora cada uma dessas modalidades de ensino tem suas especificidades, todas têm em vista formar profissionais aptos a compreender e intervir na sociedade cientificamente, por meio de ações fundamentadas em técnicas adequadas e socialmente significativas. Para tal, várias são as exigências para o professor universitário que tem como missão capacitar os futuros profissionais para o mercado de trabalho. Uma dessas exigências se refere à concepção do ensino e da aprendizagem que conduzirá todo o processo na educação superior

Nesse contexto, no ensino superior, um dos pressupostos básicos no desenvolvimento da aprendizagem abrange distinguir o que é transmissão de conteúdo e desenvolvimento da capacidade de atuação profissional. Na década de 1960, Freire (1996) denunciava os riscos que envolviam o ensino caracterizado pela transmissão de conteúdo, ele usa a expressão “educação bancária” – o professor vê o aluno como um banco, no qual deposita o conhecimento. Eis aí o perigo, porque o professor faz o depósito de conhecimento científico até enriquecer os alunos. Ao término do curso superior, esses alunos se tornarão profissionais replicadores dos conhecimentos adquiridos. Nesse entendimento, Ribeiro (1969) também critica essa concepção de ensino, ressaltando que ela produz o que o autor chama de “erudição gratuita” – um repertório verbal com pouca efetividade para transformar a realidade social. Em contrapartida, Freire (1996) defende uma educação libertadora/problematizadora, aquela que estimula o aluno a participar durante o processo da aprendizagem com questionamentos. Na prática, o professor promove diálogo e debate à luz da aprendizagem colaborativa aproximando a teoria da prática no dia a dia dos estudantes.

Autores como Moreira *et al.* (2018), De Luca *et al.* (2013), Botomé e Kubo (2002), Freire (1996) fazem observação e análise crítica da educação, entendem que a prática pedagógica docente é fator primordial na sala de aula e, além desta, a utilização do espaço online exige um novo olhar na construção do conhecimento, novas maneiras de ensinar, possibilitando uma educação ativa, colaborativa, horizontal e uma aprendizagem qualitativa

que promova as conexões necessárias para que os estudantes se apropriem do conhecimento existente nesse espaço.

Castells (2005), Lévy (2010, 1997), Bergmann (2006), Lemos (2009) e Silva (2005) debatem sobre o novo espaço de comunicação, representação e interação, o ciberespaço e cibercultura, no contexto da educação.

Lévy (2010, p. 23) apresenta essas duas importantes temáticas e as define: o ciberespaço (“rede”) é um novo meio de comunicação da interconexão mundial dos computadores [...]; e a “cibercultura”, como sendo o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores desenvolvidas no ciberespaço. O autor entende que existe uma similaridade entre o ciberespaço e a cibercultura no sentido de abrangência global de pessoas, experimentando coletivamente novas formas de comunicação das tecnologias existentes e que possibilitam abertura de um novo espaço de comunicação.

O termo cibercultura, conceituado por Lévy (2010, p. 17), “é um fluxo contínuo de ideias, práticas, representações, textos e ações que ocorrem entre pessoas conectadas por computadores” e, que o uso da tecnologia permite algumas ações práticas, mas a “cibercultura” não se separa da “cultura”, e só se diferenciam pela parte tecnológica que opera a cibercultura. Assim sendo, entendemos que as relações consideradas *offline* também fazem parte desse movimento, visto que também existem ações acontecendo fora dos computadores, como ideias que geram produções artísticas e intelectuais e o convívio social entre as pessoas que ainda se mantêm fora das redes.

Para Castells (2005), o ciberespaço, que ele chama de espaço de fluxos, relaciona-se com os espaços que são as ruas, as escolas, os monumentos, as praças e os lugares físicos de uma cidade. É sobre essa relação dos espaços de fluxos com os espaços de lugar que alguns debates têm emergido acerca do potencial da internet para manter novos tipos de trocas públicas, sociais e culturais.

A abordagem de Lévy (2010), inserindo-a na educação, tanto o ciberespaço quanto a cibercultura se apresentam como ferramentas potencializadoras no processo do ensino e da aprendizagem no desenvolvimento de habilidades e na construção de novos saberes, desde que cada pessoa explore de forma positiva esse novo espaço. Lévy (1997) em seu livro *Cyberculture*, apesar de ter sido escrito há mais de duas décadas, traz reflexões adequadas para se repensar os caminhos da humanidade, em especial da aprendizagem, com o surgimento das TDIC. A atualidade dessa obra incide sobre as reflexões dos desafios enfrentados pelas instituições de ensino, responsáveis pela aprendizagem formal.

Levy (2010, p. 29) evidencia que “o ciberespaço como suporte da inteligência coletiva é uma das principais condições de seu próprio desenvolvimento”. Nesse sentido, o professor deve integrar as TDIC às aulas, isso faz com que elas fiquem mais dinâmicas e atraentes aos estudantes e traga melhorias no processo do ensino e da aprendizagem. Entretanto, o professor não deve perder de vista que as tecnologias não devem substituir os conteúdos da disciplina em curso e, sim, devem ser usadas como recursos metodológicos favorecendo a pesquisa e o conhecimento científico.

Bergmann (2006, p. 23) afirma que o ciberespaço “é visto como uma dimensão da sociedade em rede [...] e que os fluxos determinam novas formas de relações da sociedade. Nesse contexto, de acordo com esse autor, a internet, sendo uma rede telemática de conexões globais que permite o compartilhamento rápido de dados entre os dispositivos, não esgota, nem representa todo o ciberespaço. Ainda para esse autor, “as relações sociais no ciberespaço” mesmo sendo virtuais, inclinam-se a reproduzir o mundo real. Esse novo espaço virtual demarca um novo tipo de sociedade em que “o indivíduo rompe com alguns princípios tidos como regras sociais”, muitas vezes mudando valores e crenças de sociabilidade pré-existentes no mundo. Nesse cenário, vão se construindo as chamadas comunidades virtuais por meio da internet, esse novo modelo de sociedade se insere na educação no Brasil e no mundo.

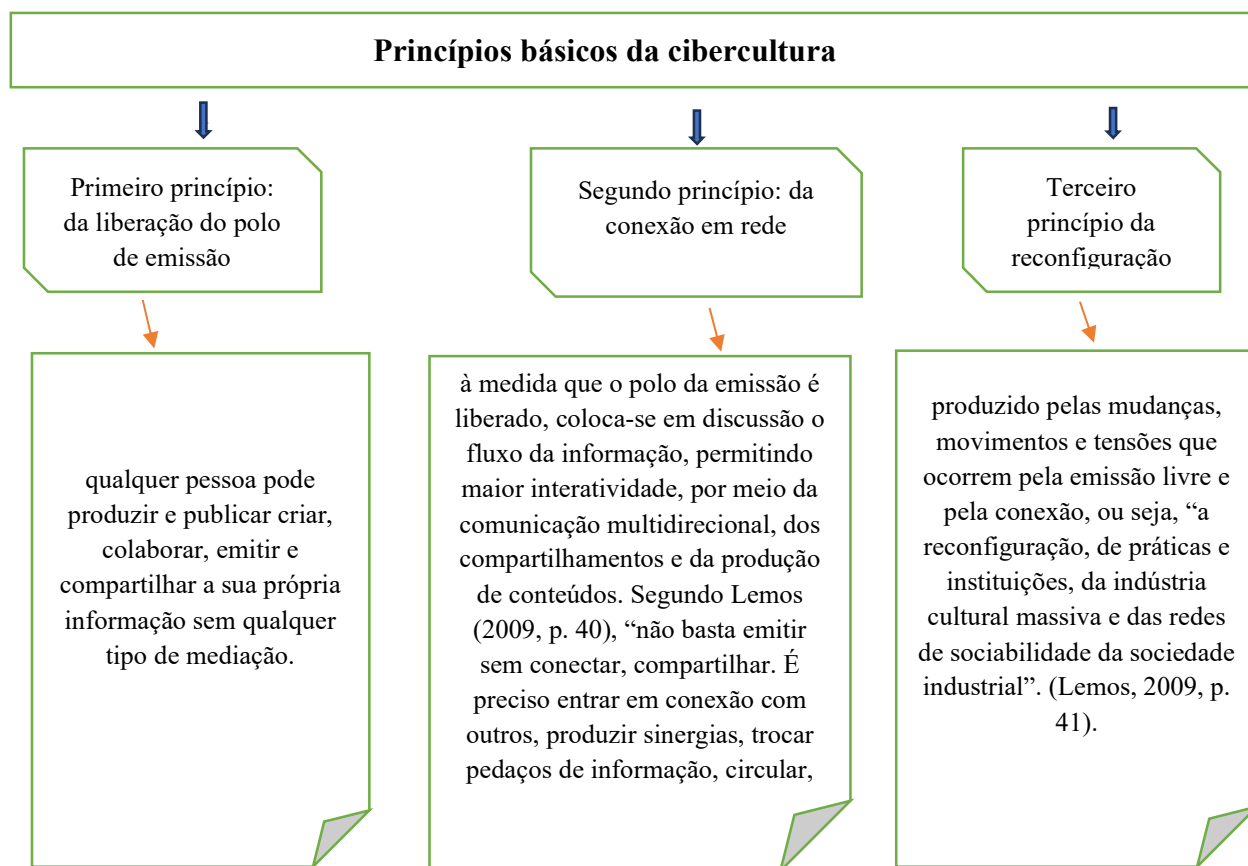
Lemos (2009) complementa que o ciberespaço constitui uma nova forma de organização do ensino, complementando a forma atual, constituindo uma comunidade virtual.

Para Silva (2005, p. 14), o ciberespaço é um espaço socialmente produzido e reflete a evolução tecnológica e científica. Não é considerado como uma dimensão territorial, esse “não espaço” se caracteriza como uma passagem e fixação da consciência individual baseada em relações identitárias construídas pelo usuário da rede. Assim, para o autor, os usuários do ciberespaço podem construir uma identidade e registrá-la em rede de computadores que podem ser expressada pelas “Comunidades Virtuais de Aprendizagem” ou as denominadas “tribos virtuais”, que são as novas formas de convivência entre as pessoas que formam culturas diferentes; tais culturas vão estar diretamente relacionadas aos objetivos de cada um e também ao contexto cultural em que são constituídas.

Sobre a cibercultura, Lemos (2009, p. 16) afirma que as transformações em direção a uma “Sociedade da Informação”, aliadas à saturação dos ideais modernos e às novas tecnologias, proporcionam o surgimento de novas e diferentes formas de sociabilidade, de conexão entre “a técnica e a vida social”. Nas palavras do autor, “[a] tese de fundo é que a cibercultura resulta da convergência entre a sociabilidade contemporânea e as novas tecnologias

de base microeletrônica”. O autor apresenta três princípios básicos para definir a cibercultura (Figura 2).

Figura 2 – Princípios básicos da cibercultura de acordo com Lemos (2009)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023 – com base em Lemos (2009).

Segundo o autor, para a sociedade contemporânea, esses princípios podem ser utilizados em variados aspectos tais como nas práticas sociais, comunicacionais e produtivas criando recombinações inusitadas na cultura contemporânea.

Diante do exposto, por meio dos autores citados, entende-se que o ciberespaço e a cibercultura se configuram como um meio de socialização dos indivíduos e que, através de diálogos, apropriam-se e agem sobre esse novo espaço de comunicação, utilizando as TDIC disponíveis nessa rede com possibilidade dos indivíduos se conhecerem e interagirem em diversos contextos socioculturais. Dessa forma, com a cibercultura impulsionando, novas formas de se relacionar com o outro são constituídas, tendo em vista que, quando estamos conectados na rede (internet,) não estamos mais isolados, estamos entremeados por discursos, culturas, sentidos que nos interpelam e nos constituem enquanto sujeitos do ciberespaço, da

cibercultura. Foi nesse contexto, em 2020, diante do isolamento social, os ambientes sociais precisaram se adequar na forma de se relacionar uns com os outros, tendo a necessidade de se reestruturar e intermediar o uso das TDIC.

A pandemia da Covid-19 sobressaltou o mundo, trazendo inúmeras transformações em todos os setores da sociedade e na vida das pessoas. Segundo Rodrigues *et al.* (2020), em consequência do distanciamento social de todos esses setores, o sistema educacional foi drasticamente afetado, desde a educação básica até o ensino superior, docentes, estudantes e comunidade em geral foram todos surpreendidos, tendo que se adaptar rapidamente a todas essas mudanças, inclusive incluir recursos tecnológicos no âmbito educacional, sem atualização na formação, e, provavelmente, as instituições ainda detinham poucos recursos para tais mudanças.

No campo educacional, dado à sua importância, teve-se um destaque muito relevante quando os profissionais da educação, em especial, os docentes do ensino superior, tiveram de reinventar suas práticas pedagógicas passando do presencial ao online com um planejamento rápido, mediado pelas TDIC, embora ainda não estivessem suficientemente preparados para tal, ou seja, sem formação ou conhecimento básico necessário para executarem esse formato de aula. Assim, na pandemia, foi perceptível a compreensão da importância de se ter políticas e programas de inclusão tecnológica desenvolvida e inserida na formação inicial do professor e nas formações continuadas, tanto no público quanto no privado.

Freitas (2009, p. 9) aponta que “a formação tanto inicial como continuada, poucas e incipientes têm sido as iniciativas capazes de apontar saídas reais”. Na fala desse autor, entendemos que ainda são poucas as ações efetivas em relação a um trabalho consistente e que contribua com a aprendizagem no desenvolvimento cognitivo dos estudantes implementando as TDIC no dia a dia da escola, equipando computadores e internet para o desenvolvimento dos estudantes.

No Brasil foram tomadas medidas emergenciais. Por causa do isolamento social foi necessário, de acordo com a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020 a) e, posteriormente, através da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020 b), o MEC se manifestou em relação às aulas presenciais, instituindo, no sistema educacional, a substituição por aulas em meios de recursos digitais enquanto perdurasse a pandemia. Mas, rapidamente, essa portaria recebeu ajustes e acréscimos, sendo alterada pela Portaria MEC nº 345, de 19 de março de 2020. No seu art. 1º, autoriza, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nas IES (Brasil, 2020c).

Antes das diretrizes governamentais formais, chegavam informações que o isolamento social, para controlar o vírus, poderia durar até três meses. Diante de tanta incerteza sobre o controle de um vírus extremamente perigoso foi ampliado o período de quarentena, ainda que de modo intermitente, e decidido que o retorno às atividades presenciais ocorresse de forma controlada, com o mínimo de riscos de contágio (Kissler *et al.*, 2020). Nesse cenário de isolamento social e das medidas de controle sanitário, as IES começaram a vivenciar uma nova realidade e se adequar às formas possíveis de garantir a manutenção de uma educação em nível superior de qualidade e segura. Decisões importantes foram deliberadas pelos Conselhos das IES que auxiliaram nas decisões de professores/professoras quanto à forma de conduzir suas aulas. Foi necessário fazer ajustes em todos os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), nos projetos pedagógicos de cursos e na coordenação das unidades acadêmicas, a fim de lidar com a circunstância de emergência.

Oliveira *et al.* (2020) afirmam ter sido nesse contexto que o ensino remoto emergencial exigiu que gestores, coordenadores e professores se adaptassem, posicionassem-se e agissem na intenção de adaptar conteúdos curriculares, dinâmicas de sala, até as avaliações, visando dar continuidade às aulas, mediadas pelas tecnologias digitais. Dessa forma, necessário se faz investigação sobre os desafios dos professores na reorganização de sua prática pedagógica mediadas pelas TDIC, bem como evidenciar a importância da formação continuada dos docentes no tocante às suas habilidades de utilização das TDIC.

No cenário emergencial, as IES tiveram que se adaptar para a modalidade remota, ERE. Para Holges *et al.* (2020), o ERE passou a ser uma mudança temporária do ensino convencional para um modo alternativo de ensino e aprendizagem, em consequência do momento circunstancial de crise. Dessa forma, durante a pandemia da Covid-19, professores e estudantes tiveram que se adaptar a essa forma alternativa, com aulas remotas por meio de plataformas digitais, encontros entre professores e estudantes, visando manter dentro do possível, a experiência de aulas presenciais nos AVA, denominadas de aulas síncronas. Porém, deve-se ressaltar que o ERE é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico entre professores e estudantes, adotado de forma emergencial pelas instituições educacionais para que as atividades escolares não fossem interrompidas, conforme previsto no art. 1º da Portaria MEC nº 343/2020 (Brasil, 2020 b). Todavia, essa forma de ensinar não é a mesma da EaD.

Perry *et al.* (2006) destacam que a EaD tem uma estrutura organizacional para tal finalidade, com equipe preparada, com infraestrutura para acompanhar as aulas, conta com o apoio das TDIC voltadas para o ensino, além do suporte técnico e pedagógico pensados para

garantir o ensino a longo prazo da EaD, enquanto o ERE foi instituído em caráter emergencial, na pandemia, para que os estudantes pudessem manter o vínculo com a instituição de ensino e com os projetos educacionais, mesmo à distância.

Pimentel (2022) corrobora a afirmação de Perry (2006) que a EaD, assim como o ERE, também utiliza as TDIC para a mediação do ensino e aprendizagem, mas tem sua própria metodologia. E foi na implementação do ERE, que as IES perceberam que existia uma fragilidade na aplicabilidade das TDIC, no ensino presencial. Para Antunes *et al.* (2020), há um crescimento global das TDIC, direcionando as IES no sentido de rever e reorganizar, para além de suas práticas pedagógicas, seus dispositivos tecnológicos de ensino, criando programas, redes e mídias que permitam a integração dos professores e estudantes nos AVA, mesmo no isolamento social, dar continuidade ao sistema utilizado pelo ensino superior, antes da pandemia.

As TDIC introduzem seus usuários ao letramento digital. Suguimoto *et al.* (2017) definem como sendo um conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais para lidar com dispositivos eletrônicos, incluindo a compreensão de alguns comandos, como exemplos, salvar e enviar um documento via internet (rede), bem como, ter o entendimento de algumas interfaces de computadores e dispositivos móveis.

Todavia, com a implementação repentina para o ERE, de certo modo a comunidade universitária (estudantes, docentes e técnicos) não estavam preparados para usar as ferramentas das TDIC, ou seja, não possuíam um letramento digital satisfatório. Dessa forma, foi necessário às IES ofertarem, no período pandêmico, formações básicas para uso das TDIC, o que levou os usuários a começarem a se preocupar com o letramento digital, o qual exige constantes atualizações, pois as ferramentas digitais estão em constante movimento/mudança. Desse modo, entende-se que a capacidade de adaptação às tecnologias digitais passou a ser uma habilidade prioritária para a inclusão no novo contexto social.

Em 2020, observou-se que as IES enfrentaram várias dificuldades por causa da pandemia da Covid-19. Porém, também impôs grandes desafios a serem enfrentados pelas IES. Este estudo se ocupa dos desdobramentos da supracitada pandemia no ensino superior, em relação à formação continuada de docentes da Ufal, com foco nas estratégias avaliativas utilizadas nos cursos formativos do Proford.

Diante desse momento emergencial, a formação continuada de docentes foi um espaço para intercâmbios de experiências e busca de alternativas no novo contexto. Ao decidir utilizar o ERE como alternativa para prosseguir com o ano letivo, a Ufal ofertou cursos de formações sobre o uso das TDIC para os docentes que não estavam habituados a usá-las na modalidade

presencial. Entretanto, destacamos que o ERE se diferencia da EaD em termos de características e possibilidades de implicações para a educação.

O ERE praticado durante a pandemia se assemelha à EaD somente no quesito tecnologia, já que ambos a utilizam para ter acesso ao conhecimento. No entanto, os objetivos a serem atingidos, assim como os princípios de atuação e mediação do ERE continuam sendo os mesmos de uma educação presencial.

Nesse sentido, para pensar no momento emergencial no ensino superior se faz necessário refletir sobre as diferenças e semelhanças entre a EaD e o ERE, uma vez que as duas modalidades utilizam as TDIC para ter acesso ao conhecimento, em especial no período pandêmico.

2.1 EaD e o ERE

Trata-se de duas modalidades de ensino parecidas. No entanto, não são iguais. Embora, apresentem algumas similaridades, a EaD é bem diferente do ERE, a começar pelo propósito de cada uma.

Dessa forma, em 2020, com o advento da pandemia de Covid-19, foram grandes os desafios no cenário educacional público brasileiro (Arruda, 2020). Nesse contexto, as instituições de ensino se tornaram “um dos espaços mais temidos pelo risco da transmissão” (Arruda, 2020, p. 259), por isso, as aulas presenciais foram suspensas por quase dois anos, no Brasil. Para dar continuidade às atividades pedagógicas, foi logo traçada a utilização das TDIC, entre estudantes e professores, fora do ambiente escolar.

Segundo Arruda (2020, p. 259), no contexto contemporâneo existem “opções e possibilidades bem diferentes de emergências pandêmicas do passado”. Uma delas diz respeito à disseminação de TDIC, especialmente a internet. No entendimento desse autor, no momento emergencial, a internet possibilitou que muitas instituições de ensino pudessem, ainda que remotamente, viabilizar a continuação do processo de ensino e aprendizagem. Embora o uso da internet, na educação, seja considerado significativo nos cursos de EaD e que os conceitos e definições dos recursos tecnológicos têm passado por um período de (re)construção (Paiva, 2020).

Se por um lado, a utilização da internet junto às “novas tecnologias” era visto apenas como parte da EaD, por outro, no contexto da pandemia, a educação à distância foi assimilada, inicialmente, como sinônimo do conceito elaborado para o ensino remoto emergencial (Paiva, 2020, p. 19) ou educação remota emergencial (Arruda, 2020, p. 12).

Com essas reflexões, entende-se que existem diferenças entre EaD e ERE, e que os pontos convergentes e divergentes entre as duas terminologias têm base na legislação (Brasil, 1996a) e em autores que tentam esclarecê-las, como Arruda (2020) e Paiva (2020)

A Lei 9.394/96 (LDBEN), em seu artigo 80, regulamenta o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino do país, incluindo a educação continuada. A partir dela, a EaD começa a ser regulamentada, estando, atualmente, sob a jurisprudência do Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017, regulamenta o art. 80 da LDBN de 1996, logo no art. 1º desse decreto consta a definição da EaD,

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

Paiva (2020, p. 64) chama atenção para esse documento oficial, nota-se que a modalidade EaD é estruturada em currículo, material, avaliação e pessoal preparado, incluindo, preferencialmente, “professor qualificado”.

De acordo com Paiva (2020), essa modalidade pode ser aplicada tanto na educação superior quanto na básica. O uso das TDIC deve ser parte significativa da realização de um ensino feito à distância, além de ser considerado a localização de estudantes e profissionais da educação, isto é, tempo e lugares diferentes (Paiva, 2020).

Arruda (2020) faz uma observação, no início da pandemia da Covid-19, o uso das TDIC pela EaD gerou contradições para muitos, por elas trazerem essa perspectiva da educação online para dentro do contexto das escolas, especialmente as de educação básica. A EaD estava devidamente regulamentada bem antes da pandemia, por leis e decretos federais, enquanto o ERE foi oficializado para atender ao momento emergencial que propôs “[...] usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial” (Arruda, 2020, p. 265).

Nesse entendimento, apesar das duas formas de ensino, EaD e ERE, fazerem uso das TDIC para efetivação do processo de ensino e aprendizagem, existe muitas diferenças entre elas. Behar (2020, n.p.) ressalta que o ERE e a EaD não devem e não podem ser compreendidos como sinônimos e clarifica o termo “remoto”, este, significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico entre o docente e o estudante que, no momento emergencial, ficam

impedidos por força de lei de frequentarem instituições educacionais, no caso da pandemia da Covid-19, para evitar a disseminação do vírus. Assim, entende-se que existe a diferença entre ERE e EaD, esta é uma modalidade que o docente e o estudante já têm consciência de como será o desenvolvimento do curso desde o início. Ademais, a modalidade EaD possibilita mais flexibilização aos estudantes, uma vez que as aulas são, predominantemente, assíncronas.

Souza e Nunes (2000) evidenciam que a EaD pode ser vista como uma modalidade para expansão do acesso à educação e o caminho direcionado como opção de melhoria para um ensino de qualidade e, que a EaD mediada pelas TDIC pode ser considerada uma realidade para muitos estudantes, trazendo ganhos na sua aprendizagem. Porém, de acordo com os autores, o uso das TDIC por si só não pode transformar a educação, é importante que o professor se aproprie dos recursos tecnológicos com planejamento para favorecer mudanças significativas com a intenção de contribuir no processo da aprendizagem.

De acordo com Alves (2011, p. 1), a EaD é uma modalidade de ensino, operacionalizado por meio das TDIC, em que “professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo”, essa forma de ensino e aprendizagem está sendo cada vez mais utilizada na “educação básica, educação superior e em cursos abertos, entre outros”. Assim, nas aulas síncronas é possível a interação entre o estudante e o docente ou tutor por meio de ferramentas digitais disponíveis na plataforma virtual disponível.

Mill *et al.* (2014) complementam que, na EaD, as atividades são distribuídas e cabem a diferentes profissionais as tarefas de produzir o conteúdo do curso. E o docente precisa de conhecimentos além dos pedagógicos e domínio do conteúdo, necessita de habilidade com as tecnologias digitais e a capacidade para trabalhar em equipe.

Realça-se que o estudante virtual, de acordo com a sua disponibilidade de horário, tem a liberdade em organizar o seu tempo de estudo. As aulas são gravadas, o estudante pode assisti-la depois, quantas vezes quiser, para entender e assimilar o conteúdo. Faria e Salvadori (2010, p. 17) evidenciam que a EaD “é uma modalidade de ensino que cada vez mais está se destacando, principalmente porque se adapta a diferentes realidades dos alunos que procuram formação” nesse formato.

Nesse entendimento, as semelhanças na modalidade EaD são as mesmas da presencial. A diferença consiste em que o professor e o estudante não se encontram fisicamente, e sim, virtualmente, usando a internet. Nessa modalidade, todas as atividades são obrigatórias, o estudante tem o compromisso de realizar todas as atividades (avaliativas, extracurriculares, estágios e TCC, no final são postadas no AVA para que o docente tenha acesso e faça a avaliação, todo esse processo faz parte da matriz curricular e do histórico do aluno. Assim

sendo, na EaD o estudante tem o compromisso com ele mesmo, pois se trata de uma modalidade de ensino que exige autonomia, responsabilidade.

Dessa forma, Faria e Salvadori (2010) entendem que, na EaD, a aquisição do conhecimento e o processo interativo alinham-se às teorias de Piaget (construtivista) e de Vygotsky (socioconstrutivista). Pois, no construtivismo, a ideia é de que novos conhecimentos estão sendo indefinidamente construídos através das interações entre sujeito e o meio.

Durante a pandemia da Covid-19, Pimentel e Carvalho (2020) destacam que ocorreram mudanças na EaD, como: o estudante não precisar ir ao polo presencial para assistir as aulas, nem para realizar todas as atividades, tudo passou a ser feito no AVA da IES. Além do AVA, outros aplicativos foram utilizados, por exemplo, *Google Meet*, *Google Classroom*, *Padlet*, *Jamboard*, objetivando ampliar a interação e a interatividade entre os participantes.

De acordo com Daros (2020), a EaD não pode definir ou identificar as atividades remotas, estas têm um significado de realizar uma determinada atividade pedagógica de forma temporária utilizando a internet, tendo como finalidade minimizar os impactos na aprendizagem dos estudantes no momento emergencial. Ainda para esta autora, a distinção entre ERE e EaD está no caráter emergencial e temporário da forma encontrada para as atividades pedagógicas durante a pandemia da Covid-19.

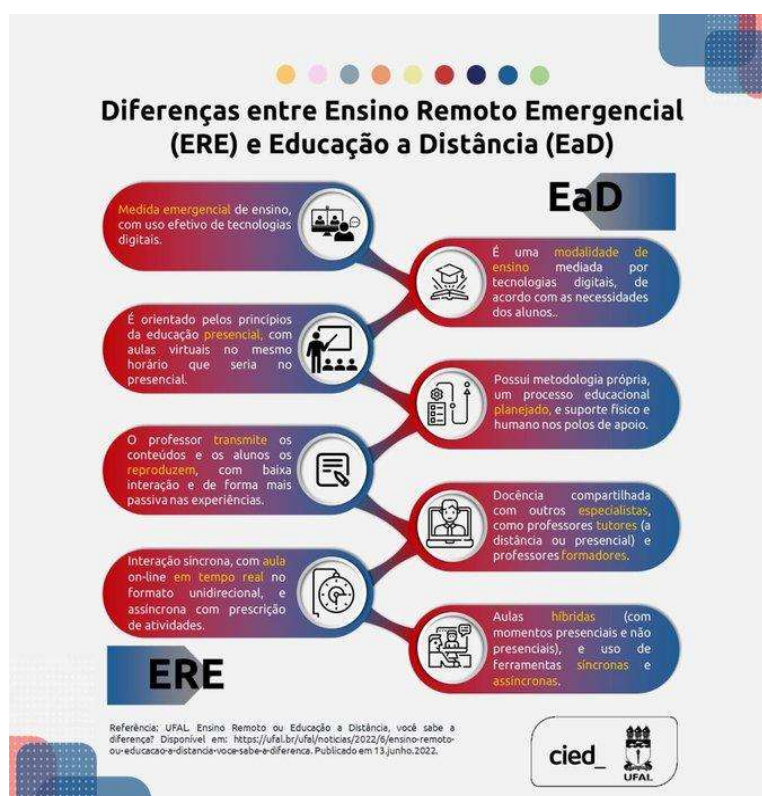
No Brasil, o termo “ensino remoto” foi aplicado no sistema educacional na impossibilidade das atividades pedagógicas presenciais. Em países de língua inglesa, o termo “*remote teaching*” já era usado em março de 2020, empregado em contraposição à aprendizagem online (Hodges *et al.*, 2020) e também como sinônimo de aprendizagem online (Davis, 2020).

Porém a expressão “ensino remoto”, durante o distanciamento social não foi a única utilizada para se reportar às atividades pedagógicas realizadas fora do espaço escolar ou acadêmico, nas mídias, nos portais educacionais, nos documentos oficiais e na fala de professores entre elas: “aulas remotas”, “ensino remoto emergencial”, “educação remota”, “atividades remotas”, “aprendizagem remota”, “aprendizado remoto”, “estratégias de aprendizagem remota” e “sala de aula remota”. Nas IES, optou-se pela expressão ERE.

Muito embora, com todas essas expressões utilizadas, ainda foi possível detectar o uso das expressões “educação a distância”, “ensino a distância” e “atividades não presenciais”, esta última se encontra presente nos documentos oficiais do MEC e de Secretarias de Estado de Educação para se referir também às atividades educacionais fora da escola ou da universidade (Saldanha, 2020).

Para Pimentel (2020), o ERE se refere às atividades de ensino e aprendizagem mediadas por TDIC, orientadas a partir dos princípios da educação presencial, ou seja, os estudantes têm aulas virtuais no mesmo horário das aulas presenciais na IES, pois essa é a principal característica do ERE, no qual professores e estudantes estejam no mesmo horário para a realização das atividades, utilizando plataformas de encontro virtual síncrono (*Meet, Teams, Whatsap* entre outros). Nas palavras desse autor, o aprendizado na EaD é algo tangível, é uma realidade concreta, com um aprendizado concreto”, e complementamos que são amparadas pela LDBEN que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Pimentel (2020) exemplifica as diferenças entre o ERE e a EaD (Figura 3).

Figura 3 – Diferença entre ERE e EaD



Fonte: Pimentel (2020).

Na figura 3, pode-se concluir que o ERE emergiu com a pandemia da Covid 19 diante de um momento emergencial difícil e pela necessidade de uma alternativa que fosse remota/virtual com intuito de prosseguir as atividades educacionais

Ross *et al.* (2021, p. 6) tecem um comentário pertinente entre as duas modalidades “[...] infelizmente, pelo fato de o ERE ser realizado a distância, pode ocorrer uma confusão com a EaD, que é definida como uma modalidade educacional em que o processo de ensino e

aprendizagem se dá com o uso de meios e tecnologias da informação e comunicação [...]”. Nesse sentido, observamos que ainda continua existindo, erroneamente, a interpretação do que venham a ser ERE e EaD, e, cremos que ainda tenham pessoas fazendo essa confusão nos ambientes educacionais, o que compromete o processo de ensino e aprendizagem em ambos os contextos. Desse modo, para evitar a continuação dessa confusão, é necessário promover a ampla divulgação sobre as formas de ensino e aprendizagem e analisar o contexto em que elas são apropriadas.

Por fim, durante o momento pandêmico, ficou difícil afirmar qual era a melhor forma de ensinar e aprender, como já foi dito anteriormente que as duas modalidades estão em contextos diferentes. Reconhece-se que o ERE não é o ideal para suprir as necessidades da educação em todos os níveis, em contrapartida, a EaD é a modalidade para a qual as escolas migraram durante a pandemia (Carvalho *et al.*, 2020). Enquanto na EaD, existem dados confirmando que essa modalidade tem atuado há mais de cem anos no país e mantém seu foco no público adulto e autônomo em seu processo de aprendizagem. No ERE, como o próprio nome diz, tem sua funcionalidade como prática indispensável para minimizar impactos negativos em circunstâncias de emergência na educação. Entretanto, não se trata de substituir uma forma pela outra, contudo aproveitar o melhor que as TDIC podem oferecer nos vários contextos educacionais.

Diante dessas reflexões em torno das duas modalidades de ensino, EaD e ERE, se faz necessário tecer outras reflexões sobre a formação continuada, com foco na formação para docentes no momento emergencial de 2020. Entende-se que, nesse momento transitório, os processos formativos além de uma atualização viabilizaram e intensificaram ainda mais a prática pedagógica dos docentes.

2.2 A formação continuada

Na segunda década do século XXI, a sociedade multimidiática, caracterizada por conteúdos multimidiáticos, isto é, se utiliza das TDIC que estão presentes no cotidiano da sociedade e que estão presentes também na educação, impondo novos desafios ao docente, a quem cabe à tarefa de orientar o processo de aprendizagem e ser um mediador de saberes, desenvolvendo uma prática pedagógica centrada no aluno, na qual a incorporação das TDIC possa representar uma oportunidade de aprender, reaprender, construir, reconstruir, que faz parte do processo formativo dos professores. Contudo, percebe-se que, na prática de alguns professores, há resistência, medo e angústia diante das transformações. Como se ainda fosse possível ensinar como se vinha ensinando, com aulas estáticas, em termos de metodologias e

modos de comunicação na relação professor/estudante. Há aqueles que adiam o compromisso com a mudança para preparar as novas gerações, dessa forma, exime-se de buscar, experimentar e inovar as suas aulas e também, negligencia sua própria formação continuada.

Nóvoa (1992, p. 17) adverte que “a formação de professores [...] deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção [...]”. Ele alerta que a “formação não se faz antes da mudança, faz-se durante”, só dessa forma, com esforço, acontece inovação e transformação, numa perspectiva ecológica de mudança interativa dos docentes e dos contextos que dão um novo sentido às práticas de formação.

Nesse entendimento, há um entrelaçamento entre a formação inicial e a formação continuada dos docentes, visto que quem “forma” também está em “formação”. Ademais, é importante lembrar que o ser e o fazer de um docente se dá ao longo de sua trajetória professoral, aliás, podemos aferir que, as suas vivências enquanto estudante farão com que ele reproduza os modelos que lhe foram ensinados. Assim, é preciso que o docente experiencie, nos cursos de formação inicial, novos saberes que lhe deem consciência e concretização de um novo perfil profissional a fim de contribuir com os novos processos de ensino e aprendizagem. Ainda de acordo com Nóvoa (1992), “a mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula”. Corroboramos essa concepção do autor e podemos inferir que um processo de transformação e de aprendizado no qual se torna mister uma integração com as TDIC, bem como os professores estejam predispostos a uma mudança de atitude na sua forma de ensinar e de aprender.

Santana e Costa (2015) alertam para que a formação continuada do professor seja uma necessidade e não uma imposição mercadológica. As autoras ainda complementam que é preciso uma formação que dê subsídios teóricos e práticos a fim de que possa desenvolver a competência de avaliar com segurança e criticidade as potencialidades e limitações das TDIC disponíveis, incorporando-as no contexto educacional, definindo um uso consciente e com objetivos delineados.

Mercado (1999) afirma que muitos professores ainda não possuem conhecimentos suficientes para desenvolver estratégias pedagógicas utilizando as TDIC no seu cotidiano profissional, gerando a necessidade de uma formação específica com as tecnologias digitais. O autor ainda alerta da importância da formação de professores para lidar com a TDIC, porque “de nada adianta ter os recursos, mas não saber utilizá-los” (Mercado, 1999, p. 4).

Para Gatti *et al.* (2011), existe uma preocupação com a educação, em decorrência, com a formação de professores e as suas condições de trabalho, o que aparece como uma questão

importante na sociedade em razão das demandas e das pressões de grupos sociais variados, considerando os novos ordenamentos estruturais do mundo contemporâneo.

Portilho *et al.* (2017) afirmam que, no âmbito da administração pública, os programas podem ser implantados, reformulados ou até mesmo extintos sem a presença de evidências empíricas que respaldem as decisões tomadas e, por vezes, referenciadas em opiniões e concepções individuais.

Pesquisadores como Tardif e Lessard (2013), André (2013), Vaillant e Marcelo Garcia (2012), Gatti *et al* (2011) Gonzales Arroyo (2000), Schon (1993), Nóvoa (1992), Veiga (2002, 1993) entre outros, tratam de proposições de programas de formação continuada pensados com o objetivo de oportunizar aos professores a reflexão sobre a maneira como concebem suas práticas, possibilitando a construção de conhecimento a partir da própria experiência.

Gatti, *et al* (2011, p. 15) ressaltam a importância “[...] de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem nos parece muito positiva, se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade [...], contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, Veiga (2002) reflete sobre a formação de professores na perspectiva de agente social de mudança, configura-se como alternativa em relação à atual política de formação vigente no Brasil, pois, sua abrangência não se restringe a proporcionar a formação inicial e continuada de docentes, porque se fundamenta na reflexão sobre condições de trabalho, planificação da carreira docente e também melhoria salarial.

Veiga (1993) atenta para o fato de que a formação de professores precisa ser menos engessada, menos rígida de poder e desenvolvimento de um papel social quando não se reconhece, quando não acolhe as experiências dos seus pares e também dos estudantes. Nóvoa (1992) e Schon (1993) entendem que, no percurso docente, deve haver consolidação de trocas de experiências e formações mútuas a partir do conhecimento-na-ação e reflexão sobre a ação. E, nessa direção, Tardif *et al.* (2000, p. 19) destaca “[...] o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” Então podemos destacar que a formação continuada se configura como um espaço de troca e reconstrução de saberes.

Para André (2013), é mediante as interações sociais do indivíduo com seu ambiente de trabalho, familiar e de lazer, que acontecem e se constroem as interpretações e significados. Enquanto Alonso e Schimidt (2003) entendem que o docente, com base no saber crítico, é capaz de mobilizar o processo emancipatório. Ainda, nesse sentido, Gonzales Arroyo (2000) atentam para a importância da autonomia cultivada pelos docentes almejando inovações e alterações nas

políticas públicas e pedagógicas. Dessa forma, percebemos, de acordo com Pimenta (1999), que as principais aquisições de experiências são refletidas e construídas no saber-fazer.

Nessa perspectiva, de acordo com Freire (1996), as principais implicações estão em volta de proporcionar uma libertação, um alcance e/ou redução da desigualdade social, um exercício de cidadania, um acesso aos processos de formação e educação de forma ampla e igualitária.

Essa reflexão deve ser inclusive realizada desde a formação inicial do docente, quando este assume, por sua vez, uma oportunidade de interferir no mundo, como enuncia Freire (1996), com fins de oferecer esperança, liberdade, além da tomada consciente de decisões que visa situar a educação como um ato político que supera o ato cognitivo do conhecimento.

Borges (2014) faz um relato sobre um curso de formação continuada, cujo objetivo era que os professores reconhecessem em qual concepção de ensino estavam atuando e conhecessem uma nova possibilidade. Durante o curso, o autor destaca que os professores “tiveram uma crise de identidade, colocando em dúvida aquilo que até então era tido como verdade por esses docentes” (Borges, 2014, p. 19). Isso nos mostra como é fundamental a troca de experiências entre docentes em processo de formação continuada, pois desafia o docente a refletir sobre sua prática de ensino, contribuindo para a formação do estudante.

Com base nesses autores, no processo da formação continuada, os docentes precisam ser ouvidos, porque através das suas falas se poderá entender as reais necessidades, bem como aprender intercambiar experiências, o que só trará ganhos para um ensino com qualidade e favorecerá uma aprendizagem significativa para os estudantes.

A importância de conhecer como os professores pensam e agem no contexto da prática em sala de aula é um dos caminhos para planejar um processo de formação continuada que oportunize aos docentes se reconhecerem como participantes do próprio conhecimento transformando-se e transformando sua prática, além de permitir “o desenvolvimento de competências nos conteúdos, nas estratégias de ensino, no uso de tecnologias e outros elementos essenciais para um ensino de qualidade” (Vaillant; Marcelo Garcia, 2012, p. 66).

Sendo assim, a formação continuada é importante para ajudar os professores a evoluírem nas suas práticas pedagógicas e darem o apoio necessário aos estudantes na construção do conhecimento. Gusso *et al.* (2020) destacam que a capacitação do professor é fator primordial na promoção do ensino de qualidade, mesmo em condições adversas. No cenário da pandemia da Covid-19, os professores vivenciaram a construção dos saberes pedagógicos com base em repensar a sua própria atividade enquanto professor universitário e ressignificá-la a partir da necessidade de atualização dos conhecimentos e competências profissionais, entendendo que

ser professor não se resume, apenas, ao domínio do conteúdo a ser ministrado para o estudante, mas envolvem também o aprender e o uso de TDIC de forma significativa para o processo do ensino e da aprendizagem (Santos Jr.; Monteiro, 2020).

O exercício da docência é complexo e desafiador, porque exige do professor disposição em termos de questionar, investigar, aprender e ensinar. O cenário pandêmico trouxe mudanças no âmbito da educação, em especial nas IES. Foi na direção da formação continuada que esta pesquisa procurou tratar de um ponto singular do processo de ensino e aprendizagem, que é a avaliação, em particular, as estratégias avaliativas aplicadas pelos DF nos cursos do Proford/Ufal ao utilizarem as TDIC, no período pandêmico.

No âmbito das IES, a formação para docentes tem provocado debates, fazendo parte das agendas de programas de formação para professores universitários. Silva (2008) defende a ideia de que as TIC podem beneficiar uma enorme renovação na educação, tornando um espaço de construção do saber e de enriquecimento social, propiciando os professores e os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Demo (2008) corrobora a ideia de Silva (2008) sobre as TIC, que aponta como bem-sucedidas as propostas educacionais que investem nas TIC.

Diante do cenário emergência da pandemia, ficou mais evidente, nas IES, a necessidade de cursos de formação com foco no uso das TDIC, para o engajamento dos professores no mundo das tecnologias digitais, contribuindo para o ensino e aprendizagem e, também, para o processo de avaliação.

Libâneo (2008, p. 227) afirma que “a formação continuada é condição para aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores [...]” Desse modo, estimular a participação dos docentes nesse tipo de formação com a intencionalidade de desenvolver, não somente a prática pedagógica, mas, também, a dimensão cultural, alargando suas concepções de mundo e construindo um novo olhar, uma nova leitura da realidade em que estão inseridos, na era virtualizada.

Portanto, compreendemos que a formação continuada auxiliada pelas TDIC deve contribuir no desenvolvimento do docente universitário e também promover o profissional professor com determinadas competências e saberes que lhe deem condições de acrescentar ou modificar seu desempenho no ensino e aprendizagem, bem como no processo de avaliação da aprendizagem, utilizando instrumentos disponíveis nas TDIC.

2.2.1 A formação continuada do Proford no ERE/PLE

O Proford, desde a sua criação, vem construindo uma cultura de formação de professores como prática contínua e permanente. No momento pandêmico, houve uma contribuição significativa com a oferta de cursos na modalidade do ERE a fim de capacitar os professores no uso das TDIC e explorar habilidades e competências em situação emergencial.

Diante de um momento singular, exigiu-se uma mudança. As aulas na Ufal passaram do modelo tradicional – aulas presenciais – para um novo modelo de ministrar aulas – o formato do ERE, para isso, precisou capacitar os docentes. Desse cenário de mudança emergiram muitas ideias para serem investigadas, inclusive a adaptação dos DF em relação às estratégias avaliativas que foram utilizadas nos cursos do Proford/Ufal.

Partindo do princípio que as IES sejam produtoras do conhecimento é importante que o quadro de docentes seja preparado e atualizado constantemente principalmente na era digital. Assim, a formação continuada faz com que os docentes se apropriem de inovações tecnológicas que vão possibilitar melhoria no processo de ensino-aprendizagem e de gestão, trazendo benefícios para as IES e conseqüentemente para a sociedade.

Segundo Almeida *et al* (2012) a Ufal iniciou as discussões sobre a formação do docente no evento do Mercosul (Rosário, Argentina) para universidades públicas e privadas “Proyecto Construcción Cooperativa de Políticas y Estrategias de Formación de Docentes Universitarios en la Región”. Esse evento foi muito importante, pois trouxe contribuições para a implantação de um programa de formação na Ufal para os docentes ativos.

Segundo Santos *et al.* (2014, p. 2895) foi aplicado em 2013 um questionário para 25 docentes da Ufal cujo objetivo maior era mapear os interesses para a formação continuada, o resultado foi que 90% dos respondentes assinalaram temáticas com perspectivas pedagógicas.” Segundo esses autores as temáticas que se destacaram foram: “Práticas pedagógicas no ensino de conforto ambiental (Faculdade de Arquitetura), Mudanças e inovações na educação (Faculdade de Letras), Como elaborar instrumentos de avaliação (Instituto de Ciências Sociais) [...]. De acordo com Santos *et al.* (2014) o resultado do questionário aplicado os docentes intensificam a relevância de se institucionalizar o Proford na Ufal, posto que com a criação desse espaço trará possibilidades de interação entre os docentes de diferentes áreas, o que vem potencializar as reflexões sobre a docência universitária.

Assim, a Ufal em 17 de março de 2014 institucionalizou o Proford, depois de reuniões e debates com a comunidade acadêmica a respeito de uma necessidade emergencial de uma

política de formação continuada que contemplasse as necessidades didático-pedagógicas dos docentes da Ufal.

De acordo com Santos e Costa (2018), o Proford tem por finalidade a formação continuada de docentes universitários, inclusive os que atuam na gestão institucional e possui duas linhas de formação: docência e gestão.

Santos (2020) destaca que o Proford tem ampliado as ofertas formativas a partir de processos de (auto)avaliação com articulação periódica junto às unidades acadêmicas com foco nas metas institucionais e nacionais, mas, também, com foco no desenvolvimento profissional através de discussões sobre a pertinência da formação docente no ensino superior.

Considerando essa relevância, a Ufal incentiva profissionais ligados à formação continuada em docência a participarem de eventos locais, nacionais e internacionais, cujos debates priorizem a formação de docentes. Esta ação pressupõe o entendimento para se construir uma proposta significativa com foco na profissionalização docente é importante que se tenham parâmetros e elementos estruturantes claros que norteiem a experiência de construção do Programa.

A contar da data de criação o Proford vem oferecendo cursos de formação aos docentes, todavia, na pandemia da Covid-19 teve um crescimento na oferta de cursos voltados para o ERE e bastante procura pelos cursos ofertados nesse período do afastamento social.

Diante do peculiar contexto acadêmico no período pandêmico, com o propósito de ampliar e trazer para nossa realidade em relação à formação continuada da UFAL, os cursos de atualização didático-pedagógica para docentes foram desenvolvidos, através de uma ação conjunta entre a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e o Proford, com o objetivo de realizar atividades que pudessem contribuir com o debate acerca da docência no contexto da Ufal e criar condições para o desenvolvimento de uma formação pedagógica continuada aos seus docentes.

O Proford, há uma década, vem construindo progressivamente uma cultura de formação de professores como prática contínua e permanente. Entretanto, é preciso considerar que os novos espaços e experiências de aprendizagem que se integram com as TDIC, ainda têm muito a avançar (Ufal, 2020).

Diante do peculiar contexto acadêmico no período pandêmico, com o propósito de ampliar e trazer para nossa realidade em relação à formação continuada da UFAL, os cursos de atualização didático-pedagógica para docentes foram desenvolvidos, através de uma ação conjunta entre a Prograd e o Proford, com o objetivo de realizar atividades que pudessem contribuir com o debate acerca da docência no contexto da Ufal e criar condições para o desenvolvimento de uma formação pedagógica continuada aos seus docentes.

Para este estudo, buscamos informações disponíveis no site do Proford⁴ e, também, dados fornecidos pela coordenação no momento da solicitação de autorização para realização da pesquisa, foi possível entender que esse aumento da procura e da oferta de cursos se justifica para atender à necessidade formativa dos docentes da Ufal, tendo em vista sua atuação no formato do ERE, em conformidade ao PLE.

Na Ufal, o PLE teve início em setembro de 2020, foi construído com detalhamento a partir de debates no Conselho Universitário (Consuni). Entretanto, essa construção foi sendo construída desde abril de 2020, devido o isolamento social por causa da covid-19.

Em setembro de 2020 o Consuni/Ufal aprova a Minuta de Resolução PLE. Assim, em outubro do mesmo ano, já com a aprovação da Resolução nº. 34/2020-Consuni/Ufal, de 08 de setembro de 2020. que “implementa o PLE para os cursos de graduação da Ufal, regulamenta atividades acadêmicas não presenciais (AANPs) durante a pandemia do novo coronavírus (Sars-Cov-2), e dá outras providências.” a Ufal retoma as atividades da graduação no formato ERE.

De acordo com a Resolução nº 34/2020-Consuni/Ufal, o PLE compreende o período em que serão desenvolvidas as AANPs de ensino, pesquisa e extensão, permitindo aos estudantes de graduação desenvolverem essas atividades por meio das TDIC, no formato ERE, orientados pelos docentes da Ufal.

Quanto a escolhas dos recursos tecnológicos a serem utilizadas pelos docentes, ficou a critério de cada docente, nessa direção, orienta-se que sejam utilizadas as convencionais, já institucionalizadas (*Moodle, RNP, Google Meet, Google Classroom*). Entretanto, outras TDIC poderão ser utilizadas, desde que os estudantes tenham acesso e facilidade na utilização destas, conforme orientação do anexo da Resolução nº 34/2020 quanto a elaboração do Plano de atividades (Ufal, 2020c).

Para uma melhor compreensão a Prograda/Ufal elaborou um Guia de Orientações sobre o PLE, estruturado (Quadro 1), com objetivo de dar informações sobre os procedimentos da implementação do PLE, bem como orientar toda a comunidade acadêmica (docentes, técnicos e estudantes), para que as AANP pudessem ser realizada com segurança dura o PLE.

⁴ <https://ufal.br/servidor/capacitacao/formacao-docente>

Quadro 1- Estrutura do Guia de Orientações Sobre o PLE/Ufal

APRESENTAÇÃO	
PLE	• Oferta das AANP (Componentes curriculares); • Bibliografia disponibilizada pelo Sistema de Biblioteca (Sibi/Ufal)
Cadastro das AANPS (atividades síncronas e assíncronas)	• Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); • Estágios obrigatórios; • Estágios não obrigatórios; • Atividades curriculares complementares (ACC) • Atividades curriculares de Extensão (ACE)
Acessibilidade, demais considerações e perguntas mais frequentes	

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Ufal (2020)

Conforme a estrutura do “Guia de Orientações Sobre o PLE/Ufal” direciona a comunidade acadêmica da Ufal. Dessa forma, no PLE as aulas devem ser organizadas no formato ERE, considerando processos de ensino-aprendizagem mediados pelas TDIC e plataformas educacionais com acesso aos conteúdos, recursos, materiais e ferramentas para apoiar docentes e estudantes

Quanto a formação continuada conduzida pelo Proford no PLE, entende-se que desde a segunda década do século XXI, a sociedade multimidiática, caracterizada por conteúdos mutimidiáticos, isto é, se utiliza das TDIC que estão presentes no cotidiano da sociedade e que estão presentes também na educação, impondo novos desafios ao docente, a quem cabe à tarefa de orientar o processo de aprendizagem e ser um mediador de saberes, desenvolvendo uma prática pedagógica centrada no aluno, na qual a incorporação das TDIC possa representar uma oportunidade de aprender, reaprender, construir, reconstruir, que faz parte do processo formativo dos professores.

Contudo, percebe-se que, na prática de alguns docentes, há resistência, medo e angústia diante das transformações. Como se ainda fosse possível ensinar como se vinha ensinando, com aulas estáticas, em termos de metodologias e modos de comunicação na relação docente/estudante. Há aqueles que adiam o compromisso com a mudança para preparar as novas gerações, dessa forma, exime-se de buscar, experimentar e inovar as suas aulas e também, negligencia sua própria formação continuada.

Mercado (1999) afirma que muitos docentes ainda não possuem conhecimentos suficientes para desenvolver estratégias pedagógicas utilizando as TDIC no seu cotidiano

profissional, gerando a necessidade de uma formação específica com estas tecnologias. Na Ufal, a formação continuada é de responsabilidade do Proford, esse é um programa que, de forma sistemática, vem ofertando eventos e cursos aos seus professores. O autor ainda alerta da importância da formação de professores para lidar com a TDIC, porque “de nada adianta ter os recursos, mas não saber utilizá-los” (Mercado, 1999, p. 4).

Nóvoa (1992, p. 17) adverte que “a formação de professores [...] deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção [...]”. Nesse entendimento, há um entrelaçamento entre a formação inicial e a formação continuada dos docentes, visto que quem “forma” também está em “formação”.

De acordo com Santos e Costa (2018), o Proford tem por finalidade a formação continuada de docentes universitários, inclusive os que atuam na gestão institucional e possui duas linhas de formação: docência e gestão. As autoras ainda complementam que é preciso uma formação que dê subsídios teóricos e práticos a fim de que possa desenvolver a competência de avaliar com segurança e criticidade as potencialidades e limitações das TDIC disponíveis, incorporando-as no contexto educacional, definindo um uso consciente e com objetivos delineados.

Santos (2020) destaca que o Proford tem ampliado as ofertas formativas a partir de processos de (auto)avaliação com articulação periódica junto às unidades acadêmicas com foco nas metas institucionais e nacionais, mas, também, com foco no desenvolvimento profissional através de discussões sobre a pertinência da formação docente no ensino superior.

Diante do peculiar contexto acadêmico no período pandêmico, com o propósito de ampliar e trazer para nossa realidade em relação à formação continuada da UFAL, os cursos de atualização didático-pedagógica para docentes foram desenvolvidos, através de uma ação conjunta entre a Prograd e o Proford, com o objetivo de realizar atividades que pudessem contribuir com o debate acerca da docência no contexto da Ufal e criar condições para o desenvolvimento de uma formação pedagógica continuada aos seus docentes.

A pandemia de Covid-19 impôs grandes desafios ao ensino superior e à produção acadêmica, como exemplos: problemas de conectividade, docentes sem formação específica para lidar com o ensino remoto, nem todos os estudantes têm acesso aos recursos tecnológicos e também não têm maturidade para estudar à distância etc. Assim, mediante à suspensão de todas as atividades, no começo do impacto da pandemia, houve informações divergentes emitidas pelos governantes, contudo, gestores, docentes, cientistas e pesquisadores precisaram se debruçar com urgência sobre as estratégias para enfrentar o momento pandêmico, porque era preciso retomar as atividades acadêmicas, mesmo que de forma adaptada à nova realidade.

Em conformidade com documentos oficiais da Ufal foi estabelecido o PLE, para tanto, algumas questões foram avaliadas, incluindo as dificuldades de professores e estudantes de adaptarem suas atividades para o modo remoto, destacando-se as questões de falta de acesso à infraestrutura para muitos estudantes (Ufal, 2020). Assim, no contexto da pandemia da Covid-19, a Ufal desenvolveu um plano emergencial com ações usando as TDIC (Ufal, 2021). Aos poucos, o ensino regular foi retomado de forma remota. Em vista disso, os professores precisaram se preparar em tempo recorde, inclusive no âmbito da formação em docência.

Segundo a Ufal (2020b), a pandemia impulsionou a procura por formação continuada através do Proford, que planejou cursos de formação para os docentes se adaptarem à nova realidade, no início do PLE/Ufal. Destacamos que o Proford, no PLE emergencial, continua com a oferta de ações formativas para os docentes da Ufal, para que estes se preparem aos novos ambientes de ensino e aprendizagem.

Em 2020, os cursos e oficinas ofertados pelo Proford foram realizados online em parceria com a Prograd e a Gerência de Capacitação da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalhos (Progep).

Para iniciar, em setembro/2020, os cursos ofertados foram Curso *Microsoft Teams*, Oficina de *Jitsi Meet*, Curso de *Google Classroom*; Curso Produção de Material Didático Digital.

Dando sequência as ações do Proford, no momento emergencial, para atender as demandas dos docentes foi disponibilizado, online, um formulário para coletar informações das reais necessidade dos docentes, assim, foi possível mapear o domínio técnico com o AVA e o interesse sobre alguns cursos já ofertados.

As atividades mais solicitadas foram: Produção de Videoaula, de Podcast e de Material didático para o ensino remoto; Oficina de aula remota; Estratégias didáticas para o aprendizado ativo no ensino remoto; e Acessibilidade e Tecnologias Assistivas.

Tradicionalmente, os cursos de formação continuada do Proford, presenciais ou híbridos, já são previstos num calendário anual de capacitação da Ufal. Todavia, no período pandêmico, com as medidas de distanciamento social, a oferta passou a ser apenas virtual.

No ano de 2020 houve dois ciclos de formação totalmente online. O primeiro foi em abril, com 30 turmas e mais de 1,3 mil vagas distribuídas entre os cursos Moodle Básico e Avançado, Produção de Videoaula, Videoconferência/Webconferencia, Docência Online e Sigaa Extensão. O segundo ciclo teve início em junho com as ofertas regulares do Proford, previstas no cronograma de 2020, se moldou ao AVA com articulação da Progep, foram ofertadas cerca de 30 turmas e mais mil vagas preenchidas (Ufal, 2020).

Assim, o Proford tem papel relevante antes, durante e pós pandemia da Covid-19. Nesse contexto, a institucionalização caminha na direção do fortalecimento das atividades acadêmicas, comprovando o compromisso da Ufal com a formação continuada de seus docentes, contribuindo para a qualificação do ensino superior.

2.2.2 Os docentes e as TDIC – formação continuada e desafios do Proford

Aqui, trataremos da formação continuada do docente universitário durante a pandemia da Covid-19, diante da presença das TDIC.

Atualmente, há o envolvimento de docentes no ensino superior na chamada docência online, quer seja para atuação em cursos a distância, propriamente ditos, quer seja em cursos presenciais utilizando as TDIC como apoio. Importante frisar que a perspectiva de usar essas tecnologias como apoio às atividades presenciais acaba se constituindo em mais um uso instrumental. Entretanto, não se pode deixar de reconhecer que este pode se constituir num passo inicial para a inserção dos professores nesse campo e, com isso, envolvendo mais ainda a sua formação continuada para a atuação professoral.

Em se tratando do ensino superior, é importante compreender a sistemática de inserção dos professores dos campos específicos como incorporar as TDIC nas suas atividades pedagógicas. De acordo com Pretto e Riccio (2010), o ingresso de professores universitários se dá por meio de seleção, que prioriza, em função da reconhecida competência na sua específica área de atuação que, cada vez mais fica mais especializada. Os autores evidenciam que docentes universitários “são profissionais que possuem sua expertise no próprio campo da educação e são, pelo menos em tese, formados com qualificação para a própria docência” (Pretto; Riccio, 2010, p.159). São esses os docentes que atuam e também são responsáveis na formação pedagógica dos alunos de licenciatura, futuro professores.

Porto e Régner (2003) configuram os principais condicionantes e cenários do ensino superior no Brasil, no período 2003 a 2005, evidenciando que o ensino superior, no país, tem como um de seus princípios a promoção do desenvolvimento cultural, econômico e social do país, com o objetivo de formar cidadãos participativos e profissionais capacitados que possam atuar no mercado de trabalho, produzindo Ciência e Tecnologia com a finalidade de garantir a inovação, o potencial crescimento e sustentabilidade da nação, bem como estabelecer uma relação entre instituições de ensino superior e sociedade.

Todos os controles, propostas, determinações e objetivos dessa lei, segundo Santos e Costa (2018, p. 2), evidenciam “[...] a riqueza e complexidade dos processos de ensino-

aprendizagem”. De acordo com essa lei, “[...] a atividade docente, ao se constituir na complexidade desse cenário pluridisciplinar, não deve ocorrer dissociada da articulação entre ensino, pesquisa e extensão [...]”. Nesse cenário, as autoras contemplam a articulação teoria e prática, a interdisciplinaridade, a flexibilização, a autonomia, a ética e a responsabilidade social devem estar associadas ao tripé das universidades. Dessa forma, verifica-se que a LDBEN, no seu art. 43, tem dispositivos que garantem uma educação inovadora contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem na educação.

De acordo com Fávero e Pagliarin (2021), a educação superior brasileira, no início do século XXI, teve uma considerável expansão, quer seja no número de matrículas quer seja em infraestrutura. Em vista disso, favoreceu uma significativa ampliação no acesso a cursos superiores, em especial para a população mais carente. Em 2005, a Lei nº 10.891 institui o Programa Universidade para Todos (Prouni), juntamente com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Essas duas ações do governo federal foram políticas valiosas que garantiram a expansão da educação superior brasileira.

Nessa conjuntura, segundo Fávero e Pagliarin (2021, p. 306), “[...] o ensino superior tornou-se fértil campo de estudos e pesquisas, com vários enfoques, dentre eles, a docência universitária”. São muitas as discussões em torno dos saberes, das metodologias de ensino, das formas e critérios de ingresso do docente no magistério superior. À vista disso, também se percebia a necessidade de uma assistência aos professores que estavam ingressando por meio de processos seletivos (concursos) para atuarem no ensino superior. Outrossim, evidenciava-se a importância da formação continuada para todos os docentes, independentemente do tempo de serviço na instituição.

No entendimento de Fávero e Pagliarin (2021), a expansão na educação superior foi e continua sendo muito positiva para a docência universitária porque também cresceu o número de docentes, independente do tempo de atuação profissional na instituição, que se interessaram pelas temáticas citadas por esses dois autores. Dessa maneira, a formação continuada para docentes é muito relevante. Essa expansão e as mudanças da sociedade, principalmente na área das tecnologias digitais, nas últimas décadas, justifica a necessidade das universidades ofertarem mais cursos de formação continuada para os docentes.

Freire (2001), em sua proposta político-pedagógica, deu grande ênfase à formação permanente dos docentes. Ademais, é um tema amplamente discutido sobre diferentes ângulos, que entrelaçam várias categorias de seu pensamento, tais como: diálogo, relação teoria-prática, construção do conhecimento, democratização, ao quais mostram com clareza a política da

educação inclusiva. Dessa maneira, Freire (2001), já em suas primeiras escritas, vai elaborando a sua concepção do saber-fazer docente, construindo um cenário para a compreensão da prática docente.

Para Freire (2001, p. 80):

[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir.

Saul (2015), em sua tese “Para mudar a prática da formação continuada de educadores”⁵, corrobora o pensamento de Freire (2001) acerca da educação, que “pode ser apreendida, sobretudo pela presença de orientações, de proposições e de ações formativas que visavam fomentar a reflexão crítica e coletiva dos educadores [...]” (Freire, 2001, p. 25), trazendo fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia freiriana sobre a formação de docentes, tendo em vista a superação de limitações que impedem a transformação de práticas docentes. Assim, pensar em formação continuada nas IES torna possível a crença de que o presente e o futuro podem ser criados e recriados a partir da prática formativa em direção ao coletivo. Nesse sentido, as TDIC, pela ótica da formação continuada, consideram os princípios de autoformação e de uma aprendizagem colaborativa, e podem ser entendidas como importantes ferramentas que possibilitam e ampliam as condições de interação e cooperação entre os docentes, favorecendo os processos formativos.

Nesse contexto, as mudanças sociais vêm ocorrendo rapidamente com as TDIC. Com isso, houve exigências na construção de um novo perfil docente. Melo e Cordeiro (2008) dizem que, antes, só era exigido do docente o domínio específico do conteúdo, porém, na atualidade, passou a se exigir desse profissional uma visão intelectual e humana muito mais abrangente. Dessa forma, a educação passa a ser mais compreendida, no todo, como um processo de formação humana, porque envolve as pessoas em suas múltiplas relações e dimensões. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010, p. 107), “constatada a importância do desenvolvimento profissional da profissão docente para os professores que atuam na universidade, vários caminhos vêm sendo experimentado nas últimas décadas”. Para essas autoras, no Brasil, existem experiências pontuais de formação continuada para professores universitários. Tais experiências são resultantes do empenho das IES e do grupo de docentes,

⁵ Título da tese: Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo (Saul, 2015).

com o objetivo da identificação, do estudo e do encaminhamento das necessidades de atualização profissional dos professores com visão de melhoria das suas práticas pedagógicas.

Ainda de acordo com as autoras citadas, a formação continuada para docentes universitários tem a intenção de apresentar ao professor possibilidades de rever e reelaborar os seus saberes e suas práticas, a fim de tornar suas aulas mais dinâmicas, com a utilização das TDIC. A partir da formação continuada, os docentes podem observar suas práticas no processo do ensino e da aprendizagem, além de estar criando uma identidade docente no ensino superior (Pimenta; Anastasiou, 2010).

No entendimento de Veiga (2008), a formação continuada é uma ação contínua e progressiva envolvendo vários setores, atribui valorização e reconhecimento significativos para a prática docente, uma vez que a prática é o ponto de partida e de chegada desse processo de formação.

Santos *et al.* (2020, p. 45) afirmam que “a docência é uma atividade complexa, repleta de desafios [...]”, tendo como missão atender aos três pilares das universidades brasileiras, a saber: ensino superior, pesquisa e extensão universitárias. Nesse entendimento, a formação continuada nas IES brasileiras se torna um dos caminhos para que o professor do ensino superior possa construir sua identidade profissional, bem como refletir sobre a finalidade da docência universitária, visto que são nessas formações continuadas que teorias, discussões e sínteses são confrontadas e submetidas à reflexão coletiva e que, no cotidiano, estão relacionadas com a realidade enfrentada nas salas de aula.

Em tempos de pandemia, as IES do Brasil tiveram que reorganizar, em tempo recorde, seu cronograma, substituindo as aulas presenciais por aulas à distância, tendo como suporte a internet. Assim os professores tiveram que se adaptar a novos formatos para lidar com o ensino mediado pelas TDIC. Nesse contexto, ficou claro para as IES que grande parte dos docentes ainda não estava preparada quanto à usabilidade das TDIC e que, urgentemente, precisava de capacitação por meio de formação continuada para enfrentar e superar os desafios em trabalhar com o AVA.

A formação continuada de professores, de acordo com Baptaglin *et al.* (2014, p. 416), “[...] constitui-se em um processo complexo e possui dimensões que ultrapassam a elaboração e execução de normativas legais, assim como investimentos de grande porte [...]”. Essas autoras ainda advertem que, para a efetivação da formação continuada de professores de forma concreta, é preciso ir além da formação inicial docente, é importante considerar as necessidades e os interesses dos profissionais envolvidos.

Sobre cursos de formação continuada, Dellagneto (2020. p. 2) declara que “[...] professoras e professores” devem ter suas competências digitais bem desenvolvidas, estando preparados para serem pesquisadores reflexivos de suas práticas pedagógicas, criadores de experiências, de aprendizagem, e protagonistas de seu desenvolvimento profissional ao longo da vida, além de terem capacidade de inovar na resolução de problemas complexos, de liderar a mudança necessária nos espaços educacionais e atuar como cidadãos digitais. A tecnologia pode ser importante aliada para o desenvolvimento dessas novas competências, mas, para isso, é importante integrar conhecimentos e práticas sobre e como o uso de tecnologia na formação inicial.

Dallagneto (2020) alerta os professores para a importância da formação continuada. Esses precisam ficar atentos e cientes das mudanças posto que o mundo está em constantes transformações com as TDIC. Por isso, os professores devem estar preparados digitalmente, ou seja, devem sempre estar se inovando e se qualificando, para acompanhar essas mudanças e usar cada vez mais as TDIC na educação.

As IES explicitam a necessidade de uma formação continuada para seus professores, tendo como objetivo possibilitar a apropriação de uma prática pedagógica mais significativa para a atual sociedade, além de refletirem sobre o papel docente no processo de ensino e aprendizagem, e de pensar numa relação mais estreita entre estudantes e professores na busca pelo conhecimento.

Nessa perspectiva, Imbernón (2011) ressalta que a formação para a docência universitária ajudará os docentes no desenvolvimento de uma educação crítica e transformadora, promoção de uma autoformação, articulação entre teoria e prática docente e no diálogo entre docentes, estudantes e IES.

Nesse sentido, a formação continuada no ensino superior pode provocar no docente universitário um repensar sobre os saberes docentes, a fim de ampliar e reconstruir as suas práticas de ensino de forma a torná-las inovadoras e oportunizar a construção de novos conhecimentos para professores e estudantes.

Na Ufal, a formação continuada é de responsabilidade do Proford, esse é um programa que, de forma sistemática, vem ofertando eventos e cursos aos seus professores. De acordo com Santos e Costa (2018), o Proford tem por finalidade a formação continuada de docentes universitários, inclusive os que atuam na gestão institucional e possui duas linhas de formação: docência e gestão.

Santos (2020) destaca que o Proford tem ampliado as ofertas formativas a partir de processos de (auto)avaliação com articulação periódica junto às unidades acadêmicas com foco

nas metas institucionais e nacionais, mas, também, com foco no desenvolvimento profissional através de discussões sobre a pertinência da formação docente no ensino superior.

Diante do peculiar contexto acadêmico no período pandêmico, com o propósito de ampliar e trazer para nossa realidade em relação à formação continuada da UFAL, os cursos de atualização didático-pedagógica para docentes foram desenvolvidos, através de uma ação conjunta entre a Prograd e o Proford, com o objetivo de realizar atividades que pudessem contribuir com o debate acerca da docência no contexto da Ufal e criar condições para o desenvolvimento de uma formação pedagógica continuada aos seus docentes.

A pandemia de Covid-19 impôs grandes desafios ao ensino superior e à produção acadêmica, como exemplos: problemas de conectividade, docentes sem formação específica para lidar com o ensino remoto, nem todos os estudantes têm acesso aos recursos tecnológicos e também não têm maturidade para estudar à distância etc. Assim, mediante à suspensão de todas as atividades, no começo do impacto da pandemia, houve informações divergentes emitidas pelos governantes, contudo, gestores, docentes, cientistas e pesquisadores precisaram se debruçar com urgência sobre as estratégias para enfrentar o momento pandêmico, porque era preciso retomar as atividades acadêmicas, mesmo que de forma adaptada à nova realidade.

Em conformidade com documentos oficiais da Ufal foi estabelecido o PLE, para tanto, algumas questões foram avaliadas, incluindo as dificuldades de professores e estudantes de adaptarem suas atividades para o modo remoto, destacando-se as questões de falta de acesso à infraestrutura para muitos estudantes (Ufal, 2020). Assim, no contexto da pandemia da Covid-19, a Ufal desenvolveu um plano emergencial com ações usando as TDIC (Ufal, 2021). Aos poucos, o ensino regular foi retomado de forma remota. Em vista disso, os professores precisaram se preparar em tempo recorde, inclusive no âmbito da formação em docência.

Segundo a Ufal (2020), a pandemia impulsionou a procura por formação continuada através do Proford, que planejou cursos de formação para os docentes se adaptarem à nova realidade, no início do PLE/Ufal. Destacamos que o Proford continua com a oferta de ações formativas para os professores da Ufal, para que estes se preparem aos novos ambientes de ensino e aprendizagem.

Do ponto de vista da avaliação da aprendizagem, esta tem sido apontada como um tema ainda pouco discutido em cursos de formação de docentes, trazendo consequências para a sua efetividade no contexto da sala de aula. E, para melhor entendimento sobre estratégias avaliativas, temática deste estudo, na próxima sessão, pretendemos identificar algumas concepções de avaliação e características, dialogando com os teóricos com a intenção de trazer

subsídios que possibilitem vislumbrar a importância do tema como proposta metodológica inovadora, nos cursos de formação continuada, com possibilidade de avaliar o uso das TDIC.

Nesse contexto, Padilha (2010) enfatiza que as TDIC podem ser utilizadas como facilitadoras da aprendizagem no processo avaliativo.

Nesse sentido, Antonio (2015) menciona que é possível fazer uso das TDIC pelo estudante no momento da prova, mas, que esta deve ser elaborada de forma diversificada da prova tradicional, uma vez que o uso do recurso tecnológico muda toda a dinâmica da atividade. Visto que, ao utilizar as TDIC na avaliação, cria espaços para a criatividade, o universo próprio do estudante e a capacidade de resolver problemas significativos, além de reduzir a tensão antes e depois das provas.

Dessa forma, corroborando com Antonio (2015) e Padilha (2010) inferimos que o uso das TDIC, podem garantir um feedback mais rápido entre estudante e professor. Ademais, permitem que a avaliação ocorra de maneira célere e positiva. Também ampliam a comunicação, fazendo com que a interação possa ser a qualquer momento e por diversos meios, isso diminuem o medo que alguns estudantes têm do processo avaliativo. Por fim, é importante frisar que as TDIC utilizadas sob um planejamento minucioso, podem promover uma melhoria significativa no desempenho dos estudantes.

3 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

De acordo com Demo (2008, p. 9), o ato de avaliar se constitui como um “processo intencional” e comum às atividades humanas, sendo relacionado à necessidade de verificar, agrupar, analisar fatos e fenômenos para a implementação de mudanças. Nesse sentido, configura-se como uma prática transdisciplinar, presente em diferentes searas da vida em sociedade. No campo da educação, quando da consolidação do currículo escolar moderno ainda na segunda metade do século XIX, a avaliação cumpria o papel de medir desempenho, sendo compreendida por um viés puramente quantitativo, relacionado ao paradigma positivista que imperava à época e sendo um elemento pontual, sempre realizado na etapa final do processo de aprendizagem (Guba; Lincoln, 1989).

Luckesi (2011, 96) afirma que, no Brasil, depois de passadas quatro décadas, começou-se a abordar sobre o termo “avaliação da aprendizagem”, em oposição à denominação “exames escolares”, com a Reforma Universitária, em 1968, e a Reforma do Ensino Básico, em 1971. Nessa época, existia todo um movimento na busca de um ensino mais eficiente, através do qual a avaliação era um recurso fundamental. Esse autor comenta que se trabalhou muito sobre os procedimentos de avaliação, mas pouco sobre a compreensão fundamental dessa prática, quando diz que “historicamente mudou-se o nome de exames para avaliação, porém a prática continua a mesma, as escolas regulares não deram conta de superar a prática tradicional dos exames” (Luckesi, 2018).

Segundo esse autor, historicamente mudou-se apenas o nome “exames” para “avaliação”, entretanto a prática continua a mesma, porque as escolas regulares não conseguiram superar a prática tradicional dos exames. Nas palavras de Luckesi (2011, p. 3), “[...] herdamos e replicamos inconscientemente o modo examinatório [...]”. Dito isso, o autor evidencia que, nos tempos atuais, mudou-se apenas o nome, mas os docentes, e as instituições continuam agindo da mesma forma de avaliar, ou seja, praticando exames. Ainda falta internalizar o verdadeiro conceito de avaliação e romper com o conceito de exame.

As mudanças referentes às práticas avaliativas encontram resistência também por parte dos educadores, principalmente por três fatores principais, que são o psicológico, o histórico e o histórico-social.

O fator psicológico refere-se à forma como os professores foram ensinados e avaliados ao longo de sua vida, através das metodologias da pedagogia tradicional, e assim a repetem de forma mecânica (Hoffmann, 2005).

O fator histórico está relacionado à história geral da educação, herdamos os modelos pedagógicos sistematizados, no séc. XVI e XVII, pelas pedagogias jesuítica e comeniana, que compreendem os exames como um modelo eficiente e satisfatório para a prática pedagógica, para o disciplinamento e controle da aprendizagem dos educandos (Luckesi, 2018).

Segundo Perrenoud (1999, 11), a concepção de avaliação está baseada na medida, ele a nomeia de “lógica da excelência”, no qual “[...] a avaliação é tradicionalmente associada [...] à criação de hierarquias de excelências”. O autor reflete sobre a forma errônea de avaliar os estudantes, que, primeiramente, são comparados, e depois, classificados por meritocracia, definida pelo professor e também pelos melhores alunos. Nesse contexto, de acordo com Perrenoud (1999), o processo hierarquizado, tanto do saber quanto do indivíduo, só estigmatiza o desconhecimento de alguns para afamar a excelência de outros.

Nesse sentido, Foucault (2009, p. 175 e 178) contribui evidenciando que “[...] distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento” se torna perigoso, porque ao saírem da escola poderão ser submetidos ao mesmo modelo, no qual sejam obrigados “à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios”. De acordo com o autor, essa forma de classificar o aluno, numa média de igualdade, conduz para uma penalidade que perdura e atravessa todos os “pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui”. Em suma, essa forma que normaliza uma sociedade hierarquizada.

Logo, é necessário ressaltar que o sistema hierárquico não acontece apenas nos processos avaliativos, mas de acordo com Foucault (2009), ele está presente inclusive na organização e distribuição de classes e de lugares nas salas de aula. E, vai mais além, a classificação das disciplinas e dos conteúdos segue também hierarquizando o conhecimento. Essa penalidade vai cristalizando e se perpetuando no controle das instituições, em todos os momentos, em relação a comparar, diferenciar, hierarquizar, homogenizar e excluir.

Foucault (2009) e Luckesi (2018, p. 169) afirmam que a prática avaliativa excludente acontece em diferentes níveis e modalidades de ensino, desde o início da escola propriamente dita. O modelo com provas/exames escolares que conhecemos hoje tem sua origem na escola moderna e, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, devido à “cristalização da sociedade burguesa”.

3.1 Avaliação da aprendizagem

Na atualidade, a cultura digital é entendida como o conjunto de hábitos, planejamento, práticas e interações sociais que são realizadas por meio das TDIC. Essa cultura tem prosperado, significativamente, fazendo-se presente no cotidiano das pessoas. Com esse avanço, trouxe inúmeras contribuições à sociedade, permitindo o compartilhamento de informações para salvar vidas, manter a comunicação, apesar do distanciamento, realizar atividades de trabalho, de estudo, a Telemedicina, entre outras, transformando o mundo e também a forma de como interagimos nele. Nesse contexto, a cultura digital está inserida na educação, pois pode ser usada como tecnologia educacional, dinamizando desde o planejamento até as aulas interativas. Dessa forma, contribui com o processo ensino e aprendizagem em relação à formação de professores e colabora para uma nova forma de ensinar e avaliar, do docente, que ficou mais atento às mudanças da realidade social.

Nessa seção, traremos a avaliação como forma de mudança com vistas à cultural digital, na qual o professor mediador ficará estimulado e consciente.

De acordo com Luckesi (2018), Hoffmann (2005) e Perrenoud (1999), no aporte teórico deste estudo, ao abordar sobre avaliação da aprendizagem, é importante estar atento e refletir sobre qual foi o conceito adotado nos cursos no formato ERE e qual foi a intencionalidade pedagógica dos DF do Proford. De acordo com os autores citados o conceito “avaliação” deve estar diretamente associado ao do ensino escolhido pelo DF e/ou pela instituição educacional. A escolha influencia no tipo de prova e na forma de como o conteúdo ensinado será verificado.

Assim, a avaliação da aprendizagem reflete a concepção de ensino adotada pelos professores e, a depender de como o processo avaliativo é entendido, pode funcionar como mera aferição de um resultado do processo de ensino e aprendizagem. Nessa circunstância, pode também ser usada como um instrumento de poder que demarca a diferença dos participantes no processo educativo, uma vez que, historicamente, as práticas sociais e as relações de poder estão implícitas no ato de se comunicar, bem como se apresentam nas inter-relações pedagógicas (Perrenoud,1999).

Seguindo em outra direção a respeito da avaliação como instrumento de poder, entra a avaliação da aprendizagem que deve ser estruturada com base em objetivos de ensino, deve avaliar o desenvolvimento de habilidades que permitirão ao docente aferir o desenvolvimento de determinadas competências, deve mobilizar saberes e não deve cobrar dos estudantes simples memorização de conceitos, fórmulas, datas, entre outros.

Perrenoud (1999, p. 9), qualifica as funções da avaliação entre muitos métodos, os quais regulam a aprendizagem, o trabalho, as relações de autoridade, a cooperação nas salas de aula e, de certo modo, nas relações entre família e escola ou entre os próprios profissionais da educação. O autor afirma que “avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido” e até mesmo para entrar no mercado de trabalho. “Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros”.

Nesse entendimento, de acordo com Perrenoud (1999), percebe-se que o ato de avaliar ainda não é utilizado como forma de repensar a prática, mas como meio estratificado. Desse modo, a avaliação deixará de ser autoritária quando se o modelo social e educacional deixarem de ser autoritário. Assim, o modo de avaliar os estudantes vem acompanhando o movimento hierárquico do mundo quando se privilegia normas de excelência impostas.

Hoffmann (2005, p. 12) descreve, com clareza, que quando se pensa em avaliação da aprendizagem em um projeto educativo deve ter o entendimento que o “ato de avaliar se faz presente em todos os momentos da vida humana e também em todos momentos vividos em sala de aula”. Para a autora, uma avaliação eficiente é aquela que vai acontecer no decorrer do processo desde as relações dinâmicas em sala de aula até as tomadas de decisões que acontecem no momento da aula, “relacionadas ao tratamento do conteúdo e à melhor forma de compreensão e produção do conhecimento” pelo estudante. Corroborando o pensamento da autora, entendemos que é, nas relações cotidianas entre o professor e o estudante, se tem uma aprendizagem significativa e uma avaliação mais justa.

Segundo Hoffmann (2005), a partir da interação entre professor/estudante pode surgir condições mais efetivas, de modo que os envolvidos possam ser capazes de se avaliar, de avaliarem o conteúdo abordado em sala de aula e, assim, tomarem decisões quanto ao prosseguimento do processo do ensino e da aprendizagem.

Paixão (2016, p. 49) afirma que “a avaliação extrapola completamente a noção tradicional, classificatória, e se coloca ao lado do aluno, como mediadora (e fomentadora) de sua aprendizagem”, tem uma movimentação cíclica e horizontal conduzindo a avaliação a serviço da aprendizagem.

Sobre os instrumentos de avaliação (autoavaliação, testes tradicionais, simulados, seminários, trabalhos em grupo, entre outros), Luckesi (2018) afirma que é preciso ter cuidados com eles, pois irão possibilitar um diagnóstico da aprendizagem do aluno. Por isso, faz-se necessário articular o instrumento com os conteúdos planejados que irão ser avaliados.

Portanto, é preciso refletir sobre a aplicabilidade do conhecimento e sua problematização para se definir o perfil do profissional que queremos formar. Partindo dessa premissa, devemos articular teoria e prática nas avaliações. Pois, pensar na avaliação da aprendizagem precisa ter um planejamento, uma intenção e também um significado social para os alunos, com isso, há uma abertura para que esses tenham pensamentos críticos, não apenas simples reproduções.

Dessa forma, para que isso aconteça é necessário que os estudantes se apropriem do conhecimento se tornando cidadãos preparados para ser bons profissionais no mercado do trabalho. Nesse contexto, Luckesi (2018, p. 132) afirma que para que o “conhecimento adquirido seja iluminativo da realidade, é preciso que ele revele os objetos como são em seus contornos, em suas conexões objetivas e necessárias”. Nessa visão, corroboramos a afirmação do autor, por entender que, só dessa forma, tem-se o conhecimento. O autor ainda esclarece, exemplificando, que quando o estudante não consegue “entender bem” o conteúdo de alguma disciplina, ele não aprendeu e, “por isso mesmo, o conteúdo oferecido não lhe serviu de apoio para seu desenvolvimento”. Assim, o professor não deve dizer ao estudante que, se ele ainda não conseguiu aprender, “se vire por você mesmo”, agindo dessa maneira não está contribuindo em nada para a aprendizagem e para o desenvolvimento do estudante.

Assim, Luckesi (2018) esclarece que não basta ter posse do conhecimento e que este não é suficiente para modificar a sociedade, mas, certamente, é um instrumento necessário, útil e valioso nesse processo. Concordamos com esse esclarecimento do autor, por compreender que o conhecimento adquirido possibilita mudanças para os sujeitos, portanto é instrumento de transformação pessoal e social.

Autores como Molon *et al.* (2022), Hoffmann (2019, 2017, 2014, 2012), Luckesi (2018), Camargo (2010), Haydt (2008), Scallon (2005), Moretto (2005), Azzi (2001), Perrenoud (1999), Bloom *et al.* (1993) entre outros, trazem o debate sobre ‘avaliação’, que engloba: conhecimento, planejamento, método e estratégias que vão enriquecer o processo avaliativo no contexto do ensino e da aprendizagem. Entretanto, quando pensamos em “avaliação da aprendizagem”, recorremos com frequência aos textos de Luckesi e Hoffmann por entendermos que são autores relevantes nas pesquisas que tratam sobre ‘avaliação’ trazendo contribuições reflexivas no processo de aprender, ensinar e avaliar.

Luckesi (2018) aponta que a avaliação da aprendizagem tem sido um campo eminentemente classificatório, competitivo e de medição da aprendizagem, como se o processo avaliativo fosse uma dimensão simples, em que um teste (prova) revelasse a complexidade do ato de avaliar. Nesse contexto, entende-se que a avaliação faz parte do processo educacional e

exige uma postura democrática do sistema de ensino e do docente, isto é, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem não basta avaliar apenas o desempenho do estudante, mas a atuação de todos os condicionantes do ensino-aprendizagem (o sistema). Portanto, a aprendizagem vai melhorar se o sistema melhorar. Quanto à responsabilidade pelo desempenho inadequado, de acordo com o autor, não depende só do estudante nem só dos docentes, porém, minimamente, da escola e do sistema de ensino como um todo.

Hoffmann (2012, p. 13) destaca que “avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento”. A autora nos impulsiona a refletir sobre a avaliação mediadora, pois é o acompanhamento do professor para ficar atento a cada estudante, guiando em suas ações e reações, buscando entendimento sobre as diferentes formas de ser e de aprender. Ainda nessa direção, Hoffmann (2005, p. 18) complementa afirmando que os professores, nas suas práticas avaliativas, avaliam para melhorar as ações ou para encontrar resultados, entretanto, essa autora alerta que “corrigir não é avaliar, interpretar é avaliar”, posto que “avaliação significa ação provocativa”. Com essas palavras, a autora nos leva a compreender que o ato de avaliar, para o docente, é uma ação provocativa e desafiadora, dessa forma, as ações provocativas do docente desafiam o estudante a refletir sobre as experiências vividas, a formular e reformular hipóteses, direcionando-o para um saber enriquecido.

Molon *et al.* (2022) compreendem que a avaliação acaba assumindo um papel metafórico de “bússola”. E para que esse papel seja alcançado, recai sob os docentes a responsabilidade de traçar a aprendizagem a partir de percursos que igualmente estimulem as competências cognitivas, as especificidades das aprendizagens e a organização conceitual.

A partir da análise da literatura, de acordo com Luckesi (2018), avaliar é um ato natural do ser humano. Todos, em algum momento, somos avaliados ou avaliadores dos projetos que escolhemos durante a vida. Em relação à educação, a avaliação é uma necessidade social e humana e que poderia ser simplesmente uma transmissão dos conhecimentos considerados fundamentais para integração entre os seres humanos, pensando assim não precisaria passar por um processo avaliativo complicado e exigente. Porém, é importante compreender o papel da avaliação, no processo de ensino e aprendizagem, desde o surgimento dessa atividade no sistema educacional, e como se realiza o ato de avaliar.

Não podemos ignorar, entretanto, o fato de que avaliação é sinônimo de controle institucional e social. Em vista disso, Bauman (2009, p. 16) evidencia o acesso às informações e carrega em seu escopo a ilusão de conhecimento concreto, ele menciona a sociedade de consumo, projetando o mundo e seus fragmentos animados e inanimados sendo objetos de

consumo e, com isso, perde-se a utilidade enquanto são usados. “Molda o julgamento e a avaliação” desses fragmentos. Esse filósofo rejeita a educação de usar e descartar, e defende uma educação permanente, ou seja, a aprendizagem constante ao longo da vida e, além disso, ele expressa a importância de educar quanto ao desejo de aprender: “quanto mais eu sei, mais eu quero saber”.

Nesse contexto, Luckesi (2011) ressalta a necessidade e a importância de se pensar sobre a avaliação da aprendizagem e a sua aplicabilidade nos segmentos: em sala de aula, no ambiente escolar, inclusive nos órgãos encarregados pela educação no país. Assim, é relevante se ter um olhar diferenciado para o processo avaliativo, que se encontra cercado de mudanças significativas no sentido de detectar a assimilação dos conhecimentos dos estudantes, bem como, na maneira de como aferir os conhecimentos.

Luckesi (2011, p. 73) afirma que “[...] para que a avaliação da aprendizagem possa cumprir seu papel, como um dos componentes do ato pedagógico escolar, deve atuar a serviço de uma concepção desenvolvimentista do ser humano [...]”. Ainda no entendimento desse autor, esse desenvolvimento só ocorrerá quando o professor compreender “o ato de avaliar como um instrumento para medir a qualidade da aprendizagem na educação”, entretanto, aferir a qualidade na educação, ainda se “confundia com a capacidade de promoção em exames de larga escala”. Dessa forma, avaliação como proposta de melhoria da aprendizagem, deve-se valorizar o desenvolvimento do ser humano, verificando se os “objetivos educacionais são atingidos”.

Entendemos e concordamos com essas colocações, bem pontuadas, de Luckesi (2011) compreendendo que o ato de avaliar só terá sentido se estiver contribuindo com o ser humano na sua integralidade. Ainda, no entendimento desse autor, para que esse desenvolvimento ocorra, é necessário compreender o ato de avaliar, na educação, como sendo um instrumento para medir a qualidade e não quantidade da aprendizagem na educação.

Ainda, Luckesi (2011) vai mais além dizendo que a avaliação da aprendizagem deve ser inclusiva e não de exclusão do avaliado, assim sendo, os docentes deve avaliar o aluno sempre buscando levantar dados do conhecimento e potencial pré-existente desse, analisá-los e sintetizá-los, possibilitando o diagnóstico dos fatores que interferem no resultado da aprendizagem.

Em seguida, apresentaremos os tipos de avaliação da aprendizagem mais evidenciados no processo de ensino e da aprendizagem.

3.1.1 Tipos de avaliação da aprendizagem

Os principais tipos de avaliação mais conhecidos: diagnóstica, formativa e somativa, que diferem entre si, principalmente, pela finalidade com que os resultados são utilizados. Esses são defendidos por Bloom *et al.* (1993), e a existência desses três tipos de avaliação foi organizada seguindo uma sequência que estão representados no Quadro 2.

Quadro 2 – Avaliação da aprendizagem

Tipos	Objetivo	Finalidade	Semelhanças	Diferenças
Avaliação Diagnóstica	Diagnosticar	Identificar os conhecimentos prévios e detectar as possíveis dificuldades de aprendizagem.	Caráter qualitativo; Inclusiva.	Normalmente é feita no início do curso ou da disciplina (período/ano letivo), objetivando verificar o que o aluno já sabe e o que precisa aprender. É possível detectar o nível de conhecimento prévio do estudante e suas habilidades para o alcance do conteúdo a ser estudado, bem como fazer um mapeamento de possíveis deficiências na aprendizagem.
Avaliação Formativa	Controlar	Averiguar se os objetivos foram alcançados; Dar feedback; fornecer dados para a continuidade e/ou retomada do processo da aprendizagem.	Caráter qualitativo; Inclusiva.	É realizada continuamente ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Nesse tipo de avaliação, verifica-se se o aluno está alcançando os objetivos propostos pelo curso/disciplina. Na avaliação formativa, tem-se a possibilidade de identificar o domínio que o aluno possui sobre os conteúdos e saber se está apto para avançar para a próxima etapa da aprendizagem de forma gradual.
Avaliação Somativa	Classificar	Classificar os resultados obtidos, de acordo com os objetivos pré-estabelecidos, isto é, classificatórios, tendo como função básica a classificação dos alunos.	Caráter quantitativo; Exclusão.	Somente é realizada no final do processo (período, semestre, ano) e ciclo. Essa avaliação é conhecida como prova ou exame, tendo a finalidade apenas de classificar o aluno mediante os níveis de aproveitamento estabelecidos. É basicamente o tipo da avaliação da aprendizagem que mensura o desempenho do aluno, atribuindo uma nota final para metrificar o nível de aprendizado atingido em relação aos demais alunos.

Fonte: Elaboração da autora adaptado do texto “Os diferentes formatos de avaliação” (internet).

* Encontram-se no final da tese,

3.1.1.1 Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica é a avaliação que tem como objetivo verificar erros e acertos, permitindo ao professor localizar pontos do erro ou do certo do estudante, podendo analisar em

que etapa do processo de construção do conhecimento ele se encontra, adaptando outras estratégias de ensino às suas necessidades (Nascimento, 2009). Nesse mesmo entendimento, Melchior (2003) afirma que esta avaliação busca sempre fazer um diagnóstico do aprendiz para verificar o que se espera dele no decorrer do período de formação, assim, o docente consegue respeitar os saberes do estudante, verificando suas dificuldades e construindo novos saberes.

Segundo Melchior (2003), num processo avaliativo, não deve se preocupar apenas com as causas externas ao processo, mas, sobretudo, com as causas internas, com as variáveis vinculadas diretamente ao processo, desse modo, ela se torna formativa. Assim, a função diagnóstica da avaliação formativa não poderia ser apenas pedagógica, visando melhorar os resultados, mas sim, uma possibilidade de investigar, com profundidade quais as causas das dificuldades (Melchior, 2003, p. 13).

Para Camargo (2010, 14), a avaliação diagnóstica é aquela que se faz, geralmente, antes do planejamento e no começo do ano letivo, no qual o professor afere os conhecimentos prévios dos estudantes, sobre os assuntos que eles sabem “e o que não sabem sobre os conteúdos e não tem a finalidade de atribuir notas”. Nesse entendimento, apresentamos a finalidade da avaliação diagnóstica (Quadro 2), ou seja, identificar os conhecimentos prévios e detectar as possíveis dificuldades de aprendizagem.

Na mesma direção, Sant’Anna (1995, 33) afirma que “a avaliação diagnóstica visa determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem”. Ela permite averiguar as causas de repetidas dificuldades de aprendizagem.

Dessa forma, os pensamentos de Sant’Anna (1995) e Camargo (2010) se complementam por interpretarem que a função da avaliação diagnóstica consiste em possibilitar ao professor ter um entendimento compreensivo do estágio em que o estudante se encontra, com isso, poderá trabalhar com o aluno tendo como objetivo o encaminhamento para a melhoria no desenvolvimento cognitivo no processo da aprendizagem. Nesse tipo de avaliação, o docente precisará planejar estratégias variadas, no mesmo conteúdo, para cada estudante individualmente, assim chegará a vários resultados, não é uma tarefa das mais fáceis, mas é preciso se se pretende ter resultados positivos atingidos, aplicando a avaliação.

Nessa perspectiva, Luckesi (2011, p. 82) considera que a avaliação diagnóstica pode ser comparada ao diagnóstico sobre a saúde de um paciente, nessa constatação

“[...] assim como é constitutivo do diagnóstico médico estar preocupado com a melhoria da saúde do cliente, também é constitutivo da avaliação da aprendizagem estar atentamente preocupada com o crescimento do educando”. Caso contrário, nunca será diagnóstica.

Portanto, nessa linha de pensamento pode-se dizer que a avaliação diagnóstica é inclusiva, porque não atribui notas e sim diagnostica, pois visa a melhoria do ensino do aluno sem desvalorizar o conhecimento dos demais estudantes, aglutinando conhecimentos e trocando experiências, por meio do planejamento do professor.

Nesse sentido, Luckesi (2011) evidencia que o objetivo desse tipo de avaliação é de diagnosticar a situação de aprendizagem do estudante, é que “ela é inclusiva, na medida em que não seleciona os educandos melhores dos piores, mas sim subsidia a busca pelo qual todos possam aprender aquilo que é necessário para seu próprio desenvolvimento” (Luckesi, 2005, p. 40).

Nesse mesmo pensamento, Conceição e Reis (2018) entendem que a avaliação diagnóstica serve para transformar o conhecimento do estudante no saber científico, tornando sujeitos pensantes e críticos, donos do seu próprio conhecimento, não se limitando só ao que lhe é proposto, mais sim vão em busca de novos conhecimentos, novas formas de enxergar o mundo.

Para Luckesi (2018), a avaliação diagnóstica parte do pressuposto de contribuição e que se tenha uma avaliação pautada na democratização do ensino, modificando a utilização de classificatória para diagnóstica. Assim, necessários à sua realização enquanto sujeito crítico, dentro de uma sociedade que se caracteriza pelo mérito, Luckesi (2018, 82) considera que para que a avaliação diagnóstica seja possível, é necessário o docente compreendê-la e que ela esteja comprometida com uma concepção pedagógica. O autor considerou que, nesse caso, essa avaliação deve estar empenhada com uma proposta pedagógica histórico-crítica, visto que essa concepção tem a preocupação com a perspectiva de que o estudante deverá se apropriar criticamente de conhecimentos e habilidades do mundo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. Esse mesmo autor enfatiza que “é condição de sua existência, a articulação com uma concepção pedagógica progressista”.

De acordo com Luckesi (2018) para que a avaliação diagnóstica seja praticada é necessário que ela esteja vinculada com a concepção pedagógica. Dessa forma, esse tipo de avaliação é capaz de promover o processo de democratização do ensino, favorecendo a qualidade, visto que esse tipo de avaliação deve existir em parceria com o projeto pedagógico tanto do professor quanto da escola/instituição.

3.1.1.2 Avaliação Formativa

Camargo (2010) compreende que a avaliação formativa é um dos componentes indispensáveis de todo o processo do ensino e da aprendizagem. Afirma esse autor que, atualmente, a forma de avaliação “mais aplicada dentro das escolas é a avaliação formativa” (Camargo, 2010, p. 24).

Nesse entendimento, Luckesi (2018 p. 45) esclarece que “enquanto se ensina se avalia, ou enquanto se avalia se ensina”. Portanto, a avaliação formativa tem caráter pedagógico, ao tempo que instrui o estudante nos conteúdos que ele precisa aprender, o real objetivo deve estar voltado para aquilo que o aluno precisa necessariamente aprender, perpassando por várias áreas do conhecimento, quer seja na área de linguagens, de matemática, de ciências humanas e de ciências da natureza.

Nessa mesma compreensão, Haydt (2008) enfatiza que é através da avaliação formativa que o estudante enxerga os seus erros e acertos, de maneira que ele encontra estímulo para um estudo sistemático. Esse tipo de avaliação contribui e orienta o processo de ensino e aprendizagem, no que diz respeito tanto ao estudo do aluno como ao trabalho do professor.

Sant’Anna (1995) reafirma que através da questão do erro do estudante é possível o professor reformular seu planejamento, dessa maneira, os objetivos da aprendizagem dos estudantes serão alcançados satisfatoriamente por meio desse tipo de avaliação. Esse autor ainda dá um significado apropriado, isto é, “[...] é chamada [de] formativa no sentido que indica como os estudantes estão se modificando em direção aos objetivos”. Hoffmann (2012) complementa e defende que o erro faz parte do processo do ensino e da aprendizagem, portanto, não deve ser utilizado para punir o aluno. Ela destaca que, “avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento” (Hoffmann, 2012, p. 13).

Sobre a avaliação formativa, Perrenoud (1999) considera que esse tipo de avaliação é desenvolvido pela regulação e que é vista sob a perspectiva de um processo deliberado e intencional, tendo como objetivo, controlar os processos da aprendizagem, para que se possa consolidar, desenvolver ou redirecionar essa mesma aprendizagem.

Moretto (2005, p. 123) afirma que, “a avaliação da aprendizagem é um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas”. Nesse sentido, avaliação é um ato prazeroso, que leva o aluno a ser um sujeito pensante, crítico, construtor de seu próprio saber.

3.1.1.3 Avaliação Somativa

A avaliação somativa se apoia em uma lógica classificatória, cuja função é a de verificar se houve aquisição de conhecimento.

Haydt (2008, p. 18) afirma que a avaliação somativa, com função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar o estudante de acordo com “níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra ou de um grau para outro”. Desse modo, fica claro que esse modo de avaliar serve apenas para promover ou não o estudante de uma série para outra. Esse é um tipo de avaliação que tem caráter tradicional, uma vez que está centralizada na promoção do estudante por meio de notas, não valorizando o processo de aprendizagem, focando sempre no valor quantitativo da nota obtida pelo estudante. De acordo com Moretto (2005, p. 94), “pressupõe que a nota traduz a aprendizagem correspondente, o que nem sempre é verdade”.

Nesse contexto, Azzi (2001, 19) declara que avaliação que acontece somente no final “nos dá uma dimensão do significado e da relevância do trabalho realizado”. Disseminada nos meios educacionais com a denominação de somativa, é sempre associada à ideia de classificação, aprovação e reprovação. Segundo esse autor, tal associação tem sentido e não é errada em uma proposta que se tenha esses objetivos.

Weber (2020), num outro entendimento, afirma que quando se articula a avaliação somativa com a avaliação formativa o que se busca não é apenas o interesse de resultados, mas a totalidade do processo. Essa autora entende que a avaliação somativa traz novos elementos e oportunidade de aprendizagem, “se quando bem relacionada a ações formativas do professor”. Porém, Luckesi (2018) procura sempre mostrar a diferença entre os processos de medir e avaliar. Ele afirma que o ato de verificar se encerra com a obtenção do dado ou da informação, enquanto avaliar implica em uma tomada de posição.

No entendimento de Luckesi (2018), a avaliação da aprendizagem envolve três elementos muito importantes: juízo de valor (valoração qualitativa de dado objeto a partir de critérios preestabelecidos); caracteres relevantes da realidade (indica a objetividade necessária no processo avaliativo, mesmo que ele envolva aspectos subjetivos); tomada de decisão (revela a importância de compreender a avaliação vinculada ao posicionamento do avaliador, da impossibilidade de neutralidade nesse processo). Desse modo, considerando esses três elementos, Libâneo (2011, 98) afirma que a avaliação é [...] um componente do processo de

ensino que visa por meio da verificação e qualificação dos resultados obtidos [...] e orientar a tomada de decisões das atividades didáticas futuras.

Ao tratarmos, inicialmente, desses três tipos de avaliação: diagnóstica formativa e somativa, justifica-se porque são as mais aplicadas em sala de aula. A partir disso, podemos inferir que essas avaliações, a depender de como vão ser utilizadas, podem ser combinadas e complementares umas às outras, pois cada uma tem uma função específica, beneficiando todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Na pandemia da Covid-19, as IES passaram por muitos obstáculos, um deles foi o formato de avaliação que seria utilizado. Devido ao distanciamento social e a respectiva adoção do ERE, a avaliação passou a ser feita através das TDIC. Gonçalves *et al.* (2020) evidenciam que, devido ao momento emergencial, avaliações externas, de modo geral, não seriam prioridade, todavia, a prioridade naquele momento seria observar o contexto escolar e criar protocolos de segurança e solucionar problemas pontuais, como as desigualdades e as perdas causadas pela Covid-19.

Nesse contexto, para além dos tipos de avaliação discutidos, podemos considerar outros tipos como: avaliação por rubrica, avaliação por competência, avaliação por desempenho dentre outros.

No ERE, os tipos de avaliação têm aparecido e se apoiado entre as avaliações: mediadora, formativa, diagnóstica, processual, contínua e somativa. Dias *et al.* (2008), Amante e Oliveira (2019) afirmam que, tal como no formato presencial é possível desenvolver avaliação formativa e somativa no formato ERE, mas é preciso usar as ferramentas apropriadas disponíveis nos AVA.

Tinoca e Oliveira (2013), no que diz respeito à avaliação formativa, afirmam ter a variedade de possibilidades para monitorar e avaliar os estudantes em ambientes online. Esse tipo de avaliação é muito amplo e a maioria das plataformas oferece uma visão geral do desenvolvimento do estudante, por meio do *feedback* fornecido e da nota recebida, que fica sempre registrada.

Santos e Silva (2014) afirmam que são muitos os fatores de superação de modelos convencionais de ensino e aprendizagem para que se efetivem, na prática, novos paradigmas de avaliação, em especial no ensino superior. Talvez, o primeiro deles seja a necessidade de ultrapassar a cultura da transmissão, ou seja, o ensino está centrado na emissão do professor e na recepção passiva do estudante.

a) Avaliação por rubricas

Stevens e Levi (2005) destacam que “a rubrica é uma ferramenta de avaliação que define as expectativas das tarefas em uma grade”. As autoras explicam, de maneira concisa e direta, o que são as rubricas avaliativas. De modo que entendemos que a avaliação por rubrica consiste em um modelo de avaliação de parâmetros, visando identificar se as expectativas de aprendizagem foram atingidas, além de demonstrar essas informações com fácil visualização, o que é positivo tanto para o professor quanto para os alunos.

Scallon (2015) afirma que a avaliação por rubricas, se integra num processo de ensino e aprendizagem dinâmico e interativo, tem característica formativa, na qual o estudante é colocado “em situações de desempenho, expostos a julgamentos apoiados em critérios precisos, ao mesmo tempo que recebem *feedback*”. Nesse entendimento, Esteban (2001) e Fernandes (2008) corroboram e destacam a avaliação por rubricas, visto que tem a concepção assentada em uma cultura de avaliação que ultrapassa os limites da técnica, capaz de dialogar com o real entrelaçando novos laços entre saberes e fazeres.

Nicolai e Amante (2021) apresentam a sistematização da produção de ferramentas de avaliação, como protocolos e *checklists* de autoavaliação e coavaliação, que são indispensáveis para a difusão da cultura de avaliação baseada na edumetria. As autoras detectam ser possível na avaliação agrupar vários elementos como: desempenho, produção e procedimentos do estudante e competência. Tem como função formadora. Portanto, trata-se de uma nova cultura de avaliação, que tem critérios avaliativos com níveis qualitativos e estratégia de atribuição de nota por meio de rubricas.

b) Avaliação por competência

De acordo com Silva (2022), a avaliação é uma parte complexa e indissolúvel do processo de ensino e aprendizagem que deve estar alinhado para alcançar os objetivos e bons resultados, assegurando um processo de ensino eficiente e eficaz. E, para avaliar, é preciso que se comprove a aquisição de algumas competências. De acordo com Araújo (2010, p. 2947), “[a]valiar é um processo que envolve concepções, crenças, valores, princípios, teorias, conceitos, metas, desejos, trajetórias” e, na educação, torna-se mais complexo.

Nesse contexto, os professores precisam desenvolver processos avaliativos que favoreçam o entrelaçamento entre o saber adquirido e o cotidiano, assim como indicadores que denotam o fator competência adquirida.

Peterson (2004) evidencia que avaliar a competência se caracteriza como um processo de muitas dificuldades, por ser necessário se cumprir critérios de validação, especificidade, confiabilidade e sensibilidade.

Nesse entendimento, a avaliação por competências precisa de atividades que estimulem os estudantes a usar suas habilidades, colocando-as em prática, desenvolvendo o potencial individual. Ao avaliar, o docente deve fazer um diagnóstico, no início, durante e no fim do processo avaliativo, com a finalidade de identificar o que foi positivo ou negativo na aprendizagem dos estudantes.

De acordo com Vasconcellos (2003), os requisitos fundamentais na escolha de um instrumento de avaliação são: como esses serão preparados, aplicados e corrigidos; como os resultados serão comunicados e o que fazer com os resultados. Desse modo, entendemos que a escolha do instrumento avaliativo deve levar em consideração algumas variáveis, como o nível de ensino, o número de estudantes, o tempo, entre outros, a fim de que o processo da avaliação seja consistente e confiável.

No modelo atual, o docente ainda é visto como o responsável pela orientação e desenvolvimento da construção do conhecimento dos estudantes, isto é, na posição de detentor do saber. Entretanto, é o estudante que deve entender e transformar o seu próprio conhecimento, sendo o protagonista, como sugerido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e “[...] mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem” (Brasil, 2018, p. 465).

c) Avaliação de desempenho

Darling-Hammond (2015, p. 2) afirma que esse tipo de avaliação de desempenho tem um envolvimento de docentes na concepção, no uso e na pontuação das avaliações de desempenho, que tem um potencial de abordar vários objetivos importantes por meio de um investimento concentrado: vincular instrução, avaliação, aprendizagem dos estudantes e também dos docentes, desenvolvimento profissional de forma altamente alavancada, ou seja, esse tipo de avaliação pode apoiar a aprendizagem de estudantes e docentes simultaneamente. Assim, entende-se que, a avaliação de desempenho pode ajudar os professores a esclarecer melhor os seus objetivos e propósitos de ensino, a tornar explícitas as expectativas dos estudantes, “a criar experiências de aprendizagem que aplicam o conhecimento a contextos da

vida real e a fornecer muitas formas diferentes para os alunos demonstrarem as suas capacidades e competências”.

Para este estudo, a avaliação da aprendizagem será focada, como um dos elementos capazes de favorecer a aprendizagem no(s) curso(s) do Proford durante a pandemia. Debater sobre a avaliação na formação continuada requer reflexões mais amplas sobre o papel da formação dos professores. Ao tratarmos da avaliação da aprendizagem do Proford, estamos auxiliando no desenvolvimento dos docentes impulsionando-os para novos patamares de domínio de conhecimento do uso das TDIC. Nesse sentido, ela deve partir de estratégias que visem identificar os conhecimentos já consolidados e aqueles que ainda estão em desenvolvimento pelo docente. Isso garantirá a definição de objetivos e metodologias compatíveis com a concepção de ensino e, portanto, de avaliação adotada pelo Proford.

No processo avaliativo dos cursos do Proford, é importante observar a construção de conhecimento do docente participante em relação às suas expectativas sobre o curso formativo proposto pela Ufal, além do fato de que os formadores dos cursos ofertados durante a pandemia da Covid-19 possam perceber cada instante de aprendizagem desde a oralidade, escrita e a interpretação de cada habilidade que vai ocorrendo ao longo do processo da aprendizagem, principalmente no uso das TDIC pelos professores que participaram dos cursos do Proford e se os professores formadores foram identificando as dificuldades e os esforços de cada um, e que as observações, positivas ou negativas, feitas durante o curso sejam avaliados pelos gestores do Proford para melhoria da formação continuada.

No cenário do período pandêmico, os professores formadores tiveram que adequar as práticas pedagógicas e as estratégias avaliativas com o auxílio das tecnologias. Dito isso, vamos contextualizar a avaliação mediada pelas TDIC.

3.2 Avaliação no contexto com as TDIC e o ERE

Na atualidade, a internet é uma realidade necessária e a incorporação das TDIC na educação não precisa ser criada, pois a tecnologia é inerente ao saber. Entretanto, os desafios diante dessa realidade contemporânea requerem abordagens na condução da prática pedagógica da instituição de ensino, mas também do professor.

De acordo com Perrenoud (1999), a prática pedagógica depende do envolvimento de toda equipe envolvida num trabalho coletivo, rastreando diversas estratégias para o bom desempenho professoral, que ele chama de revolução de competência. O autor afirma que só acontecerá, se durante a formação, o docente vivenciá-la pessoalmente. Em acordo com o autor,

entendemos que o grande desafio para o professor é enfrentar a nova realidade, com maior comprometimento e reflexão no fazer pedagógico.

Para Provenzo e Waldhelm (2009), é nesse contexto de transformação que se insere a reflexão sobre a didática e as TDIC, emergindo um novo comportamento, deixando de lado a ideia de que o saber não é num modelo de uma perspectiva transformadora do processo de ensino e aprendizagem. Corroboramos a ideia desses autores com vistas ao processo de transformar a realidade, com muitos desafios em função das mudanças sociais e tecnológicas, bem como nos aspectos afetivos da relação docente-estudante. Sobre tais mudanças, sociais e tecnológicas, alinha-se às concepções de Lévy (2010), destacando a sociedade da informação para uma realidade dialógica, dando a oportunidade da inserção de pessoas criativas e reflexivas.

Park *et al.* (2012) complementam que as TDIC estão disseminadas em praticamente todos os setores da sociedade, e o crescimento acelerado destas permite afirmar que estamos vivendo no século do conhecimento e da informação. Na atualidade, a sociedade está sendo marcada pela inserção das TDIC que, segundo Castells (2005, p. 68), influenciaram todas as áreas do conhecimento humano, principalmente a educação. Porém, esse potencial ainda é pouco explorado, quando se observa as dificuldades de uso das TDIC no ensino e aprendizagem, tanto no ensino básico quanto no ensino superior, quando comparamos com outros segmentos da sociedade os mesmos impactos e transformações pela TDIC.

Nesse sentido, as IES precisam pensar na formação continuada direcionada à temática TDIC e inserirem a avaliação no planejamento dos cursos ofertados aos docentes, a fim de contribuir para a formação de um professor crítico e atento às mudanças e realidades sociais, provocando mudanças nas suas práticas pedagógicas e avaliativas, além de favorecer a aprendizagem significativa.

Assim, Molon *et al.* (2022) afirmam que, no momento adverso como o da pandemia da Covid-19, as TDIC possibilitaram a interação e a realização de práticas colaborativas, ações que aconteceram a partir da participação em situações de aprendizagem em ambientes virtuais, havendo uma aproximação entre os estudantes e o docente, independente da presença física.

Esse momento foi de grandes desafios às IES e, principalmente, para os docentes, porque são estes que estão à frente da execução do ERE e devem, dessa maneira, promover atividades que possibilitem os estudantes interagirem e serem ativos em seus processos de aprendizagem, de forma virtual.

De acordo com Macedo (2009, p. 20), antes da pandemia da Covid-19, evidenciava-se que a avaliação é considerada uma parte primordial para a realização do acompanhamento

contínuo dos estudantes, bem como do alcance das ações de ensino, sendo fundamental para a “gestão da sala de aula”. Entretanto, o autor complementa afirmando que gerir a sala de aula, a partir dessa perspectiva, é um dos problemas mais desafiadores para professores diante de sua complexidade. Logo, entende-se que, se era difícil realizar um acompanhamento de forma presencial, no qual estão presentes estudantes e professor com possibilidade de trocas (diálogos, gestos, olhares etc.), no cenário do ERE, no período pandêmico, ficou evidenciado novos desafios para gerir os processos de ensino e aprendizagem de forma remota.

Ao tratarmos do tema da avaliação da aprendizagem, optamos por uma revisão da literatura, utilizando a estrutura de mapeamento sistemático de trabalhos produzidos no período de 2020 a 2022. A limitação temporal tem a finalidade de filtrar e apresentar as discussões que estão sendo realizadas no momento atual.

Kitchenham e Charters (2007) e Okoli (2019) apontam que, quando se estrutura a revisão de literatura utilizando como método o mapeamento sistemático, obtém-se um levantamento teórico mais abrangente, ou seja, verificando os clássicos, as produções originais e inéditas. Com foco no tema da avaliação, Lira (2023) complementa que o mapeamento sistemático amplia e vai além das concepções clássicas sobre a avaliação. Com esse recorte temporal, serão apresentadas as pesquisas e as experiências mais recentes relacionando-as à avaliação apoiada pelo uso das TDIC, que ocorreu em situação emergencial e com distanciamento social em função da pandemia da Covid-19, a partir do período de ERE.

Nesse entendimento, optamos por construir um protocolo de pesquisa antes da execução da revisão de literatura para direcionar o mapeamento sistemático sobre a temática desta pesquisa, seguindo as diretrizes de Kitchenham e Charters (2007), inclui várias atividades, No (Apêndice A) descreve-se e as etapas do protocolo construído bem como apresenta o mapeamento sistemático da literatura pesquisada nas bases de dados (Quadro 9 - apêndices)

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentaremos as opções metodológicas que permitiram a realização deste estudo, sua natureza, os métodos e os instrumentos para a coleta e análise dos dados. A pesquisa teve como objetivo geral investigar as estratégias avaliativas apoiadas pelas TDIC nos cursos ofertados pelo Proford/Ufal, no período pandêmico.

4.1 Tipo de pesquisa e abordagem metodológica

Esta pesquisa se inscreve na abordagem qualitativa, descritiva quanto à sua finalidade e de natureza exploratória, por entender ser apropriada e se propõe a construir conhecimento, a partir da compreensão e da prática dos sujeitos envolvidos nos processos de formação continuada do Proford/Ufal durante a pandemia da Covid-19.

A escolha foi da pesquisa qualitativa, tomando-se como referência os estudos de Flick (2009), Creswell (2010), Hernandez Sampieri *et al.* (2013), Chizzotti (2014), Lüdke e André (2013), que apontam algumas características que configuram a pesquisa qualitativa. Um dos aspectos apontado por esses autores para ser destacado em uma pesquisa qualitativa, refere-se ao fato de os dados que integram a pesquisa serem majoritariamente descritivos (Lüdke; André, 2013), ou seja, “a descrição minudente, cuidadosa e atilada é muito importante; uma vez que deve captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos informantes em seu contexto” (Chizzotti, 2014, p. 82).

Para Flick (2009) e Creswell (2010), o eixo dos estudos qualitativos busca informações referentes ao problema pesquisado e colhe evidências no ambiente no qual o problema é vivenciado, com o objetivo de interpretá-lo e analisá-lo.

Procurando entender o espaço acadêmico, tendo como suporte investigativo a avaliação da aprendizagem nos cursos formativos ofertados do Proford no período pandêmico, moldar-se-á nas características da pesquisa qualitativa, mesmo que, em alguns momentos, necessário se faz a “contagem, a análise do conteúdo e o tratamento da informação utilizar expressões numéricas para serem analisadas depois” (Hernandez Sampieri *et al.*, 2013, p. 11).

Perovano (2016), Barros e Lehfeld (2007) destacam que a pesquisa descritiva vai observar, registrar e analisar os fenômenos, orientando as ações que permearam o desenvolvimento deste estudo, tais como: identificar, registrar e analisar características e fatores que se relacionam com as estratégias avaliativas nos cursos do Proford, na modalidade do ERE, a partir da ótica dos docentes formadores.

Para a apreciação dos dados empíricos gerados a partir das entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011, p. 89) por ser um método que “tira partido de um material dito <qualitativo>, é indispensável por fornecerem um material verbal rico e complexo”.

Nessa orientação, este estudo visa responder a seguinte questão: de que modo os DF utilizaram estratégias avaliativas mediadoras (formativas) apoiadas pelas TDIC durante os cursos do Proford diante da pandemia da Covid-19?

A partir dessa questão norteadora, defendemos a tese de que as estratégias utilizadas e os tipos de avaliação estão representados na formação continuada do Proford, no contexto do ERE, a mudança esperada é que os DF explorem estratégias avaliativas, em particular a avaliação formativa, nos recursos didáticos utilizando as tecnologias contemporâneas (AVA, webconferências, fóruns etc.) e que a avaliação presente seja a formativa.

Nesse contexto, buscamos conhecer a realidade da Ufal no momento emergencial de 2020. A escolha foi dos DF que ministraram aulas nos seguintes cursos: ‘Avaliação para aprendizagem no contexto online’; ‘Avaliação para a aprendizagem no ensino superior: instrumentos e procedimentos online’; ‘Oficina de avaliação digital da aprendizagem: procedimentos e instrumentos on-line’ e ‘Gamificação na Sala de aula universitária - Turma 1’, ofertados pelo Proford, foi baseada no critério da disponibilidade e de querer participar da pesquisa e querer responder a entrevista. Como estratégia de validação dos resultados, foi utilizada a triangulação de dados dos artigos científicos utilizados na fundamentação teórica, dos dados de documentos oficiais, e de dados gerados a partir da transcrição das falas na entrevista. A esse respeito, Figaro (2014, p. 129) considera que a triangulação é uma abordagem metodológica cujo desenvolvimento pode contar com técnicas de coleta de dados a partir do aporte teórico, da legislação e dos dados empíricos.

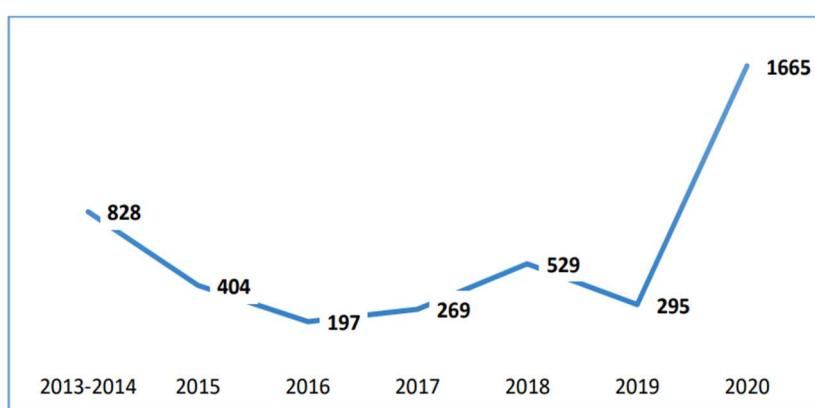
4.2 *Locus da Pesquisa*

Esta pesquisa teve como *locus* de investigação, o Proford/Ufal, visto que já existia um trabalho sobre formação de docentes, mas que foi intensificado, no momento emergencial, no período da pandemia da Covid-19, contexto, que propiciou questionamentos acerca das estratégias **avaliativas e práticas pedagógicas aplicadas** na formação continuada para os professores na Ufal, permitindo assim, que buscássemos mais informações a respeito do que se estava realizando na Ufal, no momento emergencial, em prol da qualidade no processo formativo de docentes nos cursos ofertados no Proford, programa responsável, além de outras atividades, por desenvolver cursos de atualização para os docentes da Ufal.

De acordo com Santos (2020), o Proford é um espaço formativo que, semestralmente, oferta cursos aos docentes da Ufal. Tudo começou em 2013, após amplo debate com a comunidade acadêmica no tocante à urgência de uma política de formação continuada que contemplasse as necessidades didático-pedagógicas dos seus docentes, porém a sua institucionalização foi, somente, em 17 de março de 2014 (Ufal, 2020).

Desde a sua criação, têm sido oferecidos cursos de formação aos docentes com uma regular procura e participação, no entanto, na pandemia da Covid-19 houve um crescimento na oferta de cursos voltados para o ERE e um procura por esses cursos conforme o gráfico 1 evolutivo do Proford em seu processo de expansão formativa na Ufal.

Gráfico 1 – Série histórica do Proford (2013-2020)



Fonte: Santos (2020)⁶ – “números reais de efetiva participação”.

No gráfico 1, constatamos que, no período de 2013 a 2019, a oferta de cursos aumentou, apesar do número relativamente baixo de participantes, nesse período. Entretanto, no ano de 2020 houve um pico na procura por cursos formativos do Proford, motivado pelo afastamento social provocado pela pandemia da Covid-19, com a suspensão das aulas presenciais e a necessidade de dar continuidade às atividades, os professores precisavam urgentemente de uma formação básica sobre o uso das TDIC para poderem ministrar suas aulas mediadas pelas mesmas. Nesse cenário pandêmico, a Ufal, por meio do Proford, impulsionou seu calendário de ações formativas, multiplicando a oferta de cursos sobre a utilização e apropriação das TDIC, “com foco em interfaces de transmissão para atividades síncronas - *Google Meet*, Conferência *Web 79 RNP*, *Jitsi Meet* e em AVA para atividades assíncronas - *Moodle*, *Google Sala de Aula*, *Microsoft Teams* (Santos, 2020, p. 78).

⁶ Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/7495>.

O Proford, há uma década, vem construindo progressivamente uma cultura de formação de professores como prática contínua e permanente. Entretanto, é preciso considerar que os novos espaços e experiências de aprendizagem que se integram com as TDIC, ainda têm muito a avançar (Ufal, 2020).

Para este estudo, buscamos informações disponíveis no site do Proford⁷ e, também, dados fornecidos pela coordenação no momento da solicitação de autorização para realização da pesquisa, foi possível entender que esse aumento da procura e da oferta de cursos se justifica para atender à necessidade formativa dos docentes da Ufal, tendo em vista sua atuação no formato do ERE, em conformidade ao PLE.

4.3 Participantes da pesquisa

Quanto aos participantes de uma pesquisa, Minayo (2013) afirma que, quando se trabalha com uma abordagem qualitativa não se deve preocupar tanto com a generalização e sim com o aprofundamento, ou seja, “[...] uma amostra qualitativa ideal é a que reflete a totalidade das múltiplas dimensões do objeto de estudo” (Minayo, 2013, p. 196-197). Desse modo, elegemos como participantes desta pesquisa, nove⁸ DF do Proford e que ministraram cursos no formato do ERE.

Primeiramente, foi feita uma consulta com a coordenação do Proford com o objetivo de obter a relação dos DF que se inseriam nesses critérios. De posse das informações solicitadas (nome e contato dos DF), começamos a entrar em contato com os nove professores, através de telefone, *whatsapp* e também por e-mail.

De posse das informações recebidas e disponíveis no site do Proford e dos dados cedidos pela coordenação, após a solicitação de autorização para o desenvolvimento desta pesquisa. Analisamos e delimitamos os cursos ofertados pelo Proford com foco na avaliação com uso das TDIC, num total de cinco (Quadro 3).

⁷ <https://ufal.br/servidor/capacitacao/formacao-docente>

⁸ somente 6 (seis) puderam participar

Quadro 3– Cursos ofertados pelo Proford na pandemia da Covid-19


Curso 1	Curso 2	Curso 3	Curso 4	Curso 5
Oficina de Avaliação Digital da Aprendizagem: Procedimentos e Instrumentos Online	Avaliação para Aprendizagem no Contexto Online'	Avaliação para a Aprendizagem no Ensino Superior: Instrumentos e Procedimentos Online	Gamificação na Sala de Aula Universitária - Turma 1	Docência online em tempos de Covid-19

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir da definição dos cursos, passamos, em seguida, para a escolha dos participantes da pesquisa. Foram nove os DF listados e apresentados pelo Proford, mas por questões particulares somente seis puderam participar, todos atuaram nos referidos cursos de graduação e pós-graduação da UFAL no período pandêmico. Para a identificação do impacto da formação continuada, no ano 2020, nas estratégias didáticas apoiadas pelas TDIC utilizadas nos cursos do Proford. Como instrumento para coleta de dados foi utilizado um aplicativo *Google: meudrive*, para os DF do Proford que desejaram participar da pesquisa. Com o intuito de não expor os participantes serão identificados pelas letras “**DF**”, seguidas de um número sequencial. com apresentação dos participantes, cursos ministrados, estratégias e tipos de avaliação utilizadas nos cursos do Proford no período pandêmico (Quadro 4):

Quadro 4 - Participantes da pesquisa

Docentes Formadores	Vínculo	Cursos Proford/Formação continuada (período pandêmico)	Estratégia de avaliação planejada		Tipos de avaliação informados no Plano de curso
			Plano de ação	Instrumento apoiados nas TDIC	
DF1	Efetivo	Produção de Material Didático	Utilização do AVA/Moodle, para atividades elaboradas. (fóruns, enquetes etc.), encontros online e através dos fóruns, chats e e-mail	WebConf video-aulas, manuais, guias	Avaliação formativa
DF2	Efetivo	Avaliação da Aprendizagem no Contexto Online	Atividades e o estudo dos conteúdos se deu por meio de: webconferências ou encontros virtuais na plataforma Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RPN) e AVA Moodle,	vídeos, slides, no formato PowerPoint; textos, livros em PDF	Avaliação formativa
DF3	Efetivo	Avaliação para a Aprendizagem no Ensino Superior: sobre Instrumentos e Procedimentos Online	Apresentação de conteúdos e atividades por web-conferência	artigos, vídeos, podcasts, infográfico	Avaliação processual e formativa
DF4	Efetivo	Avaliação por Rubrica	[...] sobre ocurso específico sobre “Avaliação por Rubricas”, que foi muito o produtivo (eu acho que essa é palavra que encontro designar “produtivo”). Porque além de eu conseguir passar os conceitos que eu precisava, eu tive muito apoio no Proford.		Avaliação formativa
DF5	Efetivo	Oficina de Google Meet	aulas on-line com Atividades e o estudo dos conteúdos se deu por meio de: webconfe-rências ou encontros virtuais na plataforma RPN e AVA Moodle	vídeos, materiais de apoio (textos em pdf); slides (Power Point)	Avaliação formativa
DF6	Efetivo	Docência Online em Tempos de Covid-19	Curso on-line, por meio dos eventos virtuais via plataforma RNP/Google Meet com aulas com debates a partir da leitura e análise crítica de textos, assistência de webnários, lives e realização referentes ao tema do curso	<i>e-portfólios, fórum, wiki, glossários</i>	Avaliação processual

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A amostra da pesquisa se deu no Proford, programa escolhido pela sua importância em formação continuada consolidada na Ufal, bem como por ter a função de uma amostra por conveniência. Segundo Gil (2006), é facultada a utilização de recursos que são acessíveis ao pesquisador.

Podemos observar, nesse quadro, que todos os cursos estão relacionados com o objetivo principal deste estudo, a avaliação auxiliada pelas TDIC, sendo um tema relevante no processo do ensino e aprendizagem no formato do ERE.

4.4 Instrumentos de coleta de dados

Neste estudo, na primeira fase, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: os planos de curso num total de cinco, previamente definidos, objetivando observar se fazia parte desses as estratégias avaliativas com o uso das TDIC, no período pandêmico. A coleta de dados foi realizada no AVA Moodle da Ufal, mais especificamente, no local no qual foram postados os planos de curso.

Empiricamente, na segunda fase da coleta de dados, utilizou-se do instrumento entrevista (Apêndice do tipo semiestruturada, da qual foram convidados para participar nove DF. Minayo (2013) afirma que esse tipo de entrevista combina perguntas fechadas e abertas, dando a possibilidade ao entrevistado de discorrer sobre o tema mais livremente. Corroborando esse pensamento, May (2004) afirma que a entrevista semiestruturada permite que as pessoas respondam usando mais os seus próprios termos do que em entrevistas estruturadas, além de fornecer uma estrutura maior de comparabilidade do que nas entrevistas não estruturadas. Por esse viés, optamos pela entrevista semiestruturada por considerar os relatos dos entrevistados serem potencialmente ricos, contribuindo com os objetivos, geral e específicos, deste estudo.

Desse modo, construímos um roteiro da entrevista com identificação do entrevistado e entrevistador; uma breve apresentação da pesquisa; as questões abertas e fechadas, considerações finais e foi enviado, via *e-mail* e/ou *Whatsapp*, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) através do Parecer n. 5.620.811, CAAE: 6109.7222.0.0000.5013, aos DF que aceitaram participar da pesquisa.

No roteiro da entrevista (Apêndice C), foram feitas oito questões, algumas com desdobramentos, objetivando auxiliar a explanação dos DF sobre a temática pesquisada.

Dito isso, após organizar o roteiro de entrevista, entramos em contato, no dia 13 de dezembro de 2022, com nove DF do Proford que ministraram cursos no período pandêmico, desse total, apenas uma disse não poder participar porque estava licenciada, os demais DF

afirmaram o desejo em participar da pesquisa. Dessa forma, o contato prosseguiu, via *Whatsapp*, com intento de saber sobre a disponibilidade dos DF, tempo e local em que poderia ser realizada a entrevista. Dessa forma, previamente foram agendadas data e horário com cada participante. Partimos para o campo e iniciamos a nossa primeira fase de coleta de dados. Apesar, do recesso acadêmico e natalino não foi muito difícil conseguir agendar a entrevista com cinco docentes, no período de 15 a 23 de dezembro de 2022, e as demais foram realizadas. em 2023 (Quadro 5).

Quadro 5 – Agendamento das entrevistas com docentes formadores

Docente	Ano	Local	Ferramentas utilizadas			
			<i>e-mail</i>	<i>Celular</i>	<i>Whatsapp</i>	<i>Gmail/Drive/digitação p. voz</i>
DF1 ⁹	2022	-	-	-	X	-
DF2	2022	UFAL J	X	X	X	-
DF3	2022	UFAL G	X	X	X	-
DF4	2022	UFAL R	X	X	X	-
DF5	2022	Barra de S. Miguel-AL	X	X	X	X
DF6	2022	Maceió-AL	X	X	X	X
DF7	2023	UFAL	X	-	X	X
DF8	2023	UFAL	X	-	X	X
DF9	2023	UFAL	X	-	X	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Com a entrevista, procurou-se dar voz aos DF, por acreditar que essa ação “[...] oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (Triviños, 2013, p. 146).

Durante a aplicação da entrevista, tentamos seguir o roteiro. Todavia, não acontecia de forma linear, às vezes um entrevistado antecipava respostas a questões seguintes que ainda iam ser feitas pelo pesquisador. Esse fato é esperado nesse tipo de entrevista, embora altere a ordem do roteiro, deixa o entrevistado livre para se expressar sem interferências. Lüdke e André (2013, p. 34) afirmam que isso é comum na pesquisa qualitativa, pois na entrevista semiestruturada “que se faz atualmente em educação aproxima-se mais de esquemas livres, menos estruturados e com instrumentos mais flexível. Por isso, mais importante do que seguir linearmente o roteiro, consideramos imprescindível ouvir com atenção o que os DF dizem, buscando entender os diferentes pontos de vista surgidos no momento da coleta.

⁹ Não pôde participar.

Quanto aos critérios de inclusão, o aceite à participação da pesquisa foi de docentes que ministraram cursos no Proford durante a pandemia da Covid-19.

4.5 Cuidados éticos na pesquisa

No desenvolvimento desta pesquisa foi considerado e respeitado os cuidados éticos necessários valorizando a segurança, sigilo e autonomia dos envolvidos. Nesse sentido, buscamos evitar possíveis fragilidades ou colocar a pesquisa em risco. Segundo Mercado e Rêgo (2023) os direitos humanos, autonomia, liberdade e diversidade devem ser fatores considerados desde as etapas de planejamento, execução, difusão e devolução dos resultados de uma pesquisa, como realizado nesta pesquisa.

Nesse contexto, para realização desta pesquisa foi cumprido com o rigor científico e com os cuidados éticos, tomando-se como referência Mercado e Rêgo (2023), em cinco etapas: 1) Proposição da pesquisa – mantendo atenção para a definição do participantes, etapas e percurso do estudo, além da estruturação do projeto e submissão ao Comitê de Ética; 2) Execução da pesquisa: mantendo o rigor quanto a preservação da identidade dos participantes na evidência dos dados, firmamento com os participantes sobre as devolutivas dos resultados dos dados, preservação e utilização dos dados de maneira fidedigna; 3) Arquivamento e curadoria dos dados: assegurando a organização e arquivamento dos TCLE e preservando a proteção dos dados sensíveis; 4) Divulgação dos dados da pesquisa: por meio do Riufal, bem como como publicação em periódicos e livros.

5 TRATAMENTO E ANÁLISES DOS DADOS

Na fase inicial, de pré-análise, o material é organizado, compondo o *corpus* da pesquisa, para este estudo composto do conjunto de mapeamento sistemático, das entrevistas semiestruturadas e dos planos de cursos do Proford/Ufal. A análise foi realizada de forma descritivo/analítica, com base nos resultados da pesquisa, apresentados a partir das questões da entrevista semiestruturada (Apêndice C), realizada com os DF do Proford/Ufal que ministraram aulas no período pandêmico. Ao longo das entrevistas gravadas, foram anotados, à parte, alguns registros escritos pertinentes, baseados nas observações.

De acordo com Triviños (1987, p. 148), “se a entrevista gravada é acompanhada de anotações gerais sobre atitudes ou comportamentos do entrevistado, pode contribuir melhor ainda aos esclarecimentos que persegue o cientista”. Assim, esses registros foram compilados e organizados em uma pasta específica no meu *notebook*, possibilitando retornar, refletir e discorrer sobre eles e, sem dúvida, auxiliarem no tratamento e análise dos dados.

De posse do mapeamento sistemático foi construído um *corpus* textual com 18 trabalhos científicos publicados em bases do portal de período da Capes, portanto confiáveis, vão fazer interligação entre a temática e a pergunta norteadora deste estudo. Segundo Bauer e Aart (2002), o *corpus* de um tema é composto por materiais identificados como fontes importantes para o estudante/pesquisador a fim de que possa fundamentar o seu texto, adequado ao caráter científico o seu trabalho acadêmico. Moraes e Galiuzzi (2020) afirmam que uma primeira característica de um *corpus* é refletir nas teorias que orientam e acompanham a pesquisa do pesquisador.

Dessa forma, entende-se que o *corpus* é elaborado e organizado em acordo com as orientações dessas teorias. Assim sendo, corroboramos as afirmações dos autores acima citados, pois sabemos que esse material foi fundamental para a coleta e análise de dados qualitativos. Para este estudo, optamos pela análise do conteúdo e foi realizada usando elementos recomendados por Bardin (2011, p. 44): “[...] a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção”.

Quanto à organização da análise, foram seguidos passos considerando as fases cronológicas indicadas por Bardin (2011), apresentados no Quadro 6.

Quadro 6 – Sequência da técnica da análise de conteúdo

1ª Fase	Organização dos dados das entrevistas, dos planos de curso ministrados pelos DF do Proford no AVA/ <i>Moodle</i> da Ufal e do mapeamento sistemático do AVA.
2ª Fase	Exploração do material, classificação e preparação formal para a análise e definição das categorias e suas respectivas subcategorias criadas para facilitar a análise dos dados coletados, principalmente nas entrevistas.
3ª Fase	Interpretação dos resultados brutos foram tratados e dispostos de acordo com suas respectivas categorias, para a realização das inferências e interpretações dos dados apurados.

Fonte: Elaborado pela autora partir de Bardin (2011).

1ª Fase – Pré-análise, após a transcrição, os dados foram ordenados segundo a sequência das entrevistas, ou seja, crescente, conforme codificação adotada para os professores formadores (DF1, DF2...) para, posteriormente, proceder-se à análise dos depoimentos, em seguida, proceder às inferências sobre o que foi dito (entrevista), ler os planos de cursos postados no AVA/Moodle e fazer as anotações, considerando a relevância em cada plano e para a temática deste estudo e fazer a leitura sistemática do mapeamento construído que serviu de embasamento para esta pesquisa.

Das entrevistas com os DF, foram colhidos dados sobre avaliação da aprendizagem, estratégias avaliativas e utilização das TDIC nos cursos de formação continuada, durante o período pandêmico, e nos planos de curso foram verificados os itens como avaliação, estratégias avaliativas e recursos das TDIC. Todas as entrevistas foram gravadas, com consentimento de cada DF, depois transcritas, respeitando a essência da fala de cada entrevistado.

2ª Fase – Na sequência, foi a exploração do material, etapa que tem por finalidade a categorização (codificação) no estudo. Nessa fase, a descrição analítica vem valorizar a pesquisa aprofundada, orientada pelas hipóteses e referenciais teóricos (Mozzato; Grzybovski, 2011). Nesse sentido, a definição das categorias é classificada, apontando os elementos constitutivos de uma semelhança significativa na pesquisa, ou seja, das categorias. Dessa forma, a análise categorial consiste no desmembramento e posterior agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro do texto.

3ª Fase – Diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Bandin (2011) destaca que essa etapa é destinada à busca de significação de mensagens através ou junto da mensagem primária. É um momento intuitivo, da análise crítica e reflexiva. Fossá (2013)

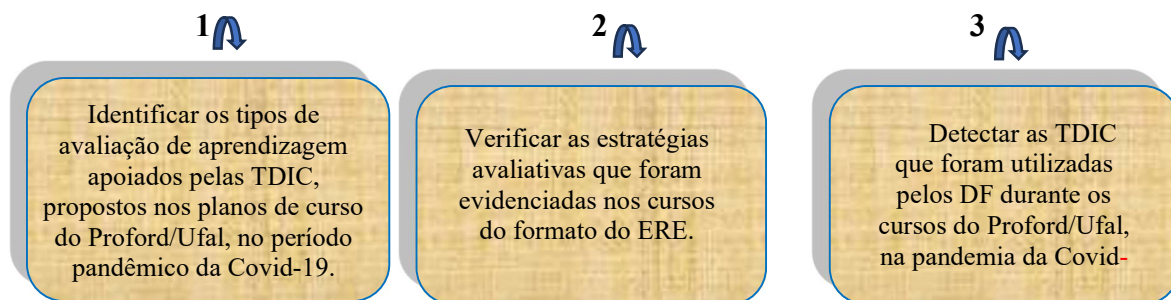
complementa que é, nessa fase, que o tratamento dos resultados tem por finalidade constituir e captar os conteúdos contidos em todo material coletado por meio dos instrumentos. Bardin (2011, p. 41) afirma que, na terceira fase, é a “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”. Nesse contexto, considerando as diferentes fases da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), destacam-se as dimensões da codificação e categorização que possibilitam e direcionam com mais facilidade as interpretações e as inferências.

5.1 Categorização e análise

Na concepção de Bardin (2011), a técnica da análise das categorias tem como base o desmembramento do texto em diferentes núcleos de sentido e a realização do agrupamento em categorias sob um título genérico. Moraes (2003, p. 8) evidencia que a categorização é uma etapa na qual se classificam os elementos de um conjunto, diferenciando-os e reagrupando-os a partir de critérios definidos, “considerando parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo”.

Neste estudo, ainda na fase de codificação e análise dos dados primários, também conhecidos como dados brutos das entrevistas, tivemos a preocupação de não correlacionar os depoimentos obtidos à Ufal, de modo que, por meio da leitura, os entrevistados não possam ser identificados. Através das questões das entrevistas, foi possível definir as categorias, buscando detectar o que seria necessário captar de informações importantes nas respostas dos professores, de modo a responder aos objetivos do estudo, sendo esse o elemento indicador da pertinência das informações relacionadas à temática desta pesquisa.

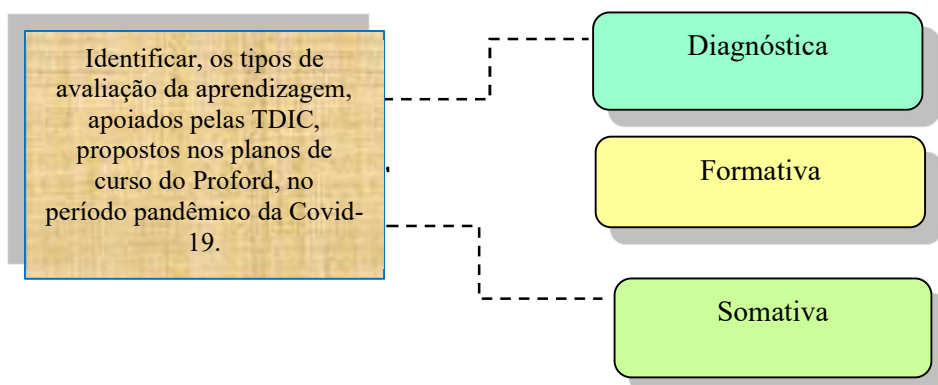
Figura 4 – Categorias – avaliação, estratégias didáticas, planos de curso e AVA



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na categoria 1 – “Identificar os tipos de avaliação da aprendizagem propostos nos planos de cursos, selecionados, do Proford/Ufal” (Figura 4), foi dividida em três subcategorias: os tipos de avaliação utilizados durante os cursos ofertados pelo Proford na pandemia.

Figura 5 – Categoria 1 – Subcategorização – identificação dos tipos de avaliação



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir dessas categorias e subcategorias, voltamos para os registros no diário de campo das entrevistas, arquivadas no *notebook*, relendo as palavras codificadas e separando as informações que se encaixavam em cada uma das quatro categorias definidas. Nessa etapa, foram copiadas as informações contidas no documento no formato do *word* (registros do *notebook*) e foram agregadas à cada categoria que julgava adequada. Desse modo, foram agrupadas, nesse documento, as informações coletadas nas entrevistas semiestruturadas. Assim, obtivemos um documento contendo três tipos de avaliação, entretanto, apenas para a categoria 1 foi criada subcategorias: (1) Identificar os tipos de avaliação da aprendizagem propostos nos planos de curso do Proford/Ufal, no período pandêmico, e as subcategorias: avaliação diagnóstica, formativa e somativa; (2) Verificar as estratégias evidenciadas nos cursos no formato exploratório do ERE; (3) Detectar as os tipos de avaliação/TDIC que foram utilizadas pelos DF nos cursos.

A etapa de descrição e interpretação dos dados coletados nas entrevistas foi orientada pelos pressupostos da análise de conteúdo, que estão direcionados na compreensão, interpretação e inferências a partir desses dados. Para este estudo, os depoimentos dos entrevistados, depois de transcritos, foram agrupados de acordo com as categorias de análise extraídas, “de acordo com as características compartilhadas dos itens” e definidas com a finalidade de que a análise tenha consistência (Lankshear; Knobel, 2008, p. 217) e os objetivos deste estudo sejam alcançados.

Na próxima seção, apresentaremos interpretação e análise dos dados coletados e os resultados obtidos, correlacionando os dados obtidos por meio das entrevistas e dos planos de cursos do Proford/Ufal.

6 O ERE E AS POSSIBILIDADES DE NOVAS FORMAS DE AVALIAÇÃO: ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, apresentaremos a interpretação e a análise, a partir das observações dos planos de curso, da entrevista semiestruturada com os DF. E, utilizando as categorias e subcategorias das perguntas da entrevista semiestruturada (Apêndice B) e das respostas dos entrevistados, foi possível agrupar esses termos em categorias.

Para esta etapa da pesquisa, os dados foram analisados à luz das categorias de análise, definidas na ‘Categorização’.

6.1 Formação docente: experiências e desafios no formato ERE

A pandemia da Covid-19 impactou, significativamente, o mundo todo, em todos os setores da sociedade. Em relação à educação foi muito impactante, e, aqui, estamos focando no ensino superior.

Foi visivelmente perceptível que muitos professores universitários não estavam preparados para utilizarem as TDIC, apesar de usarem tecnologias cotidianamente, com o ERE, eles tiveram que aprender rapidamente a utilizá-las de uma forma diferente, para dar continuidade às atividades acadêmicas e, até mesmo, aprender novos recursos e maneiras de explorá-las para fins educativos. Nesse cenário, entra o Proford/Ufal ofertando cursos voltados para as TDIC e direcionado a esse público.

Como o ERE representa uma nova realidade, dificuldades e desafios também estiveram presentes. Durante a entrevista, quando questionados sobre as dificuldades no período pandêmico, os DF relataram:

DF3: O processo de trabalho no Proford foi bem intenso porque inicialmente a gente não sabia o que realmente estava acontecendo e, não se tinha nenhuma perspectiva do retorno às aulas presenciais.

DF4: O momento emergencial, bom... A pandemia pegou a gente de surpresa e, de repente todo mundo percebeu que apesar de se falar tanto sobre tecnologias digitais na escola, no ensino, de fato a gente não estava muito preparado. Desse modo, ofertar assuntos e temáticas que fossem significativos, para aquele momento, que os professores universitários pudessem melhorar a sua prática, naquele momento, foi muito significativo. Eu acho que foi providencial mesmo, esse momento de Formação. Eu acredito que a minha atuação foi providencial naquele momento tão necessário.

DF3: Foi necessário oferecer cursos formadores aos professores da Ufal para usar as tecnologias digitais em aulas remotas para continuar a rotina de trabalho, nas unidades acadêmicas e até mesmo nas atividades com os alunos.

Por ser uma entrevista semiestruturada, o pesquisador fez uma pergunta que surgiu no momento: quais foram as maiores dificuldades dos professores em relação, por exemplo, à faixa etária.

DF3: Percebemos que aqueles que já estavam há bastante tempo, perto de se aposentar, e que davam aulas só no presencial, que estavam acostumados com o contato direto com os alunos, tiveram mais dificuldades com as TDIC. Nesse sentido, nos cursos de capacitação que ministrei como *Google Meet*, *Classroom* (p. ex. aprender como usar vídeos, depositar materiais didáticos, colocar notas de avaliação etc.), tivemos que fazer o passo a passo com eles através do compartilhamento de tela. Essa compreensão da faixa etária foi necessária e muito importante.

Sendo assim, por meio dos depoimentos desses DF, ficou demonstrado que o ERE foi, de fato, uma nova realidade para os docentes da Ufal. Porém, essa nova modalidade de ensinar foi uma solução mais rápida que as IES tiveram para garantir a continuidade das atividades acadêmicas e, conseqüentemente, trouxe consigo muitos desafios, especialmente àqueles que não tinham experiência anterior com as TDIC e com o ensino remoto.

Sobre a avaliação e o uso das TDIC, nos cursos de formação continuada do Proford/Ufal, era esperado que buscassem os melhores meios, visto que foram convidados aqueles que possuíam habilidade e competência com as tecnologias digitais para ministrarem os cursos no formato do ERE. Nesse entendimento, analisamos que foi muito positiva a contribuição para a continuidade das atividades acadêmicas da UFAL, além de estarem seguindo os planos apresentados no início de cada curso. Para uma melhor compreensão, apresentaremos no Quadro 7 os excertos dos DF, relacionados à Categoria 1 – ‘Identificar, os tipos de avaliação da aprendizagem, apoiados pelas TDIC, propostos nos planos de curso do Proford/Ufal, no período pandêmico da Covid-19’ e suas subcategorias: ‘diagnóstica’, ‘formativa’ e ‘somativa’.

Quadro 7 – Síntese dos tipos de avaliação utilizadas pelos DF

Tipo de Avaliação	Participante DF(n)	Excerto
Diagnóstica	DF5	[...] no período pandêmico a equipe do Proford junto com a Prograd, fizeram várias reuniões, e planejaram uma avaliação diagnóstica com os DF com a finalidade de saber as suas necessidades, a partir dessa avaliação, foi possível ofertar os cursos no formato ERE. [...].
	D2	[...] durante o curso, é importante destacar que houve uma avaliação diagnóstica inicial, por meio do instrumento prova, com questões abertas, via <i>Google Forms</i> [...].
	DF4	O Proford faz uma consulta (avaliação diagnóstica) aos docentes, busquei conhecer o docente formador e também sobre suas necessidades. No momento emergencial, eu acho que foi uma busca mais generalizada mesmo, do que era preciso para todos... Não digo que teve reuniões prévias, mas houve comunicação/conversa pelo nosso <i>e-mail</i> . Então, de alguma forma, houve uma consulta ou entendimento sobre o profissional e o que era melhor ofertar, naquele momento emergencial [...].
Formativa	DF1	[...] avaliação da aprendizagem foi formativa, se deu na construção do curso utilizando os recursos aprendidos durante a formação [...] mas também no final de cada curso se fazia avaliação, para os cursistas avaliarem os DF.
	DF3	A avaliação foi formativa usando porque eu utilizei instrumentos da TDIC também para avaliar e ensinar os cursistas a usar essas ferramentas nas suas práticas pedagógicas [...].
	DF6	Um instrumento final de avaliação, mas eu os acompanhava e eu dava <i>feedback</i> sobre o plano. Pelo menos esses dois instrumentos, agora que eu lembro, <i>games</i> e mapa conceitual. Eu conseguia também avaliar através da gamificação, orientando e acompanhado se eles realmente aprenderam o que era gamificação. [...] avaliação, tem muita gente que ainda é fã do teste final. [...] é um instrumento que pode ser utilizado, mas não é o melhor. [...] então, nós precisamos cada vez mais aprofundar nas nossas metodologias de avaliação; agora, isso também foi bom para o professor que estava fazendo o curso, porque ele descobriu outras possibilidades de avaliação, embora, porém, voltando às salas de aula, alguns terminam utilizando o teste e as provas para avaliar seus alunos.
	DF2	[...] O acompanhamento dos participantes se deu tanto nos momentos de aula síncrona, assim como por meio das atividades assíncronas no AVA. [...] durante a prática pedagógica do curso de formação, avaliação de aprendizagem utilizada foi do tipo formativa e processual. nos mesmos moldes da avaliação diagnóstica. Mas, como eu mencionei, o tipo de avaliação foi avaliação formativa e também processual. Então, a avaliação dos participantes se deu de forma constante, progressiva com a mediação pedagógica e o retorno das atividades de forma processual [...].
	DF4	No Proford, priorizamos a avaliação formativa”. [...] o próprio sistema de trabalho online/remoto usado no Proford já conduz uma avaliação processual [...]. a gente que trabalha no modelo de uma sala virtual de aprendizagem, isso é facilitado, porque você pode ir acompanhando o processo que se desenvolve com cada aluno [...] e também, sobre o processo de desenvolvimento do conhecimento que o aluno adquire no decorrer do curso. Esse tipo de avaliação – formativa - é bem notável no Proford. Isso, inclusive, está fazendo os professores participantes do curso repensar, mesmo, sobre a avaliação dos seus alunos [...].
Somativa	D2	[...] convém mencionar que havia o estabelecimento de percentuais de aproveitamento ou de participação para cada atividade realizada durante o curso. Os percentuais oscilavam de acordo com a relevância da atividade.
	D1	Na conclusão do curso, também foi realizada uma avaliação de aprendizagem final.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Categoria 1: ‘Identificar, os tipos de avaliação da aprendizagem, apoiados pelas TDIC, propostos nos planos de curso do Proford/Ufal, no período pandêmico da Covid-19’, com suas subcategorias: ‘avaliação diagnóstica’, ‘avaliação formativa’ e ‘avaliação somativa’.

Sub-Categoria: Diagnóstica

O Quadro 7 nos mostra o depoimento dos DF participantes da pesquisa, a partir da entrevista, sobre os tipos de avaliação utilizados nos cursos formativos do Proford/Ufal, no período pandêmico, no formato do ERE. Identificou-se, por meio dos relatos, que os DF1, DF2, DF3, DF4, DF5 e DF6, utilizaram a avaliação formativa. Evidencia-se 50% (6) dos DF, na fala de DF2, DF4 e DF5, no momento emergencial também utilizaram a avaliação diagnóstica, quando ministraram os cursos e que, no Proford/Ufal, já contempla a avaliação diagnóstica antes de ofertar os cursos. Dessa maneira, também seguiu no formato do ERE utilizando as TDIC. Com o depoimento desses DF, analisamos que a avaliação diagnóstica faz parte da cultura do Proford, para saber dos conhecimentos gerais e prévios dos DF que vão ministrar os cursos ofertados pelo Programa, e que estão em conformidade com Luckesi (2018), Camargo (2010) e Sant’Anna (1995). Segundo a descrição desses DF, a partir da avaliação diagnóstica, foi possível rever o plano anual já existente antes da pandemia da Covid-19, para tomar decisões sobre os conceitos a serem trabalhados nos cursos formativos naquele momento emergencial. Dessa forma, os participantes compreendem e estão em acordo com Luckesi (2018), quando afirma que a avaliação diagnóstica pode fornecer dados relevantes para as decisões, ajustes e efetivação das ações didáticas por meio da mediação e do planejamento docente e, consequentemente, da avaliação com fins na aprendizagem.

Assim, compreendemos e podemos inferir que a avaliação diagnóstica é uma prática presente nos cursos do Proford/Ufal, utilizada para dar uma ressignificação da prática do DF, em consonância com Conceição e Reis (2018), que entendem que a avaliação diagnóstica serve para transformar o conhecimento no saber científico.

Sub-Categoria: Formativa

Analisando o depoimento dos participantes da entrevista semiestruturada, quando perguntamos quais os tipos de avaliação evidenciados nos cursos no formato do ERE,

detectamos que a avaliação formativa foi mais frequente. Seis dos DF enfatizaram que a avaliação formativa foi a mais utilizada nos cursos do Proford/Ufal, no período da pandemia da Covid-19, por entenderem ser a mais completa e adequada em todo processo da aprendizagem, porque não avaliaram por parte, mas no todo, ou seja, houve um acompanhamento contínuo durante todo o curso no formato do ERE e em consonância com Hoffman (2014, 2018), Luckesi (2018), Perrenoud (1999), Lima e Nasser (2020). Essa forma avaliativa foi desenvolvida de forma satisfatória porque os DF, em seus planos de curso, definiram as estratégias e os instrumentos apoiados nas TDIC.

Sub-Categoria; somativa

Esse tipo de avaliação ainda se faz presente no ensino superior, mesmo em dissonância com o descrito por Hoffman (2014, 2018), Luckesi (2018), Haydt (2008), Perrenoud (1999), Lima e Nasser (2020). Na entrevista, semiestruturada, quando perguntamos aos DF se nos cursos do Proford, no momento emergencial da pandemia da Covid-19, tinha sido usada a avaliação formativa, dois respondentes DF1 e DF2, responderam que sim. Inferimos, nesse caso, que não se tratava de uma avaliação classificatória, mas uma forma de prestação de contas fazendo parte do Proford. Em contrapartida, está consonância com Weber (2020), Amante e Oliveira (2019), sendo possível desenvolver avaliação formativa e somativa, no formato do ERE, desde que se utilize de ferramentas apropriadas disponíveis nas TDIC.

Observamos que o tipo de avaliação da aprendizagem predominante foi a formativa, porque melhor favorece a aprendizagem, embora se mantenham a avaliação diagnóstica e somativa nos cursos do Proford/Ufal.

Categoria 2: ‘Verificar as estratégias avaliativas que foram evidenciadas nos cursos no formato do ERE.

Quanto às estratégias evidenciadas na maioria das falas dos DF, ficou destacado que houve uma construção colaborativa, com interação e reflexão, como trata os textos de Molon *et al.* (2022) e Hoffmann (2019).

Assim, ficou evidenciado por meio dos planos de curso e dos dados coletados na entrevista semiestruturada com os DF que foram utilizadas variadas estratégias e ferramentas apoiadas pelas TDIC para a avaliação da aprendizagem, nos cursos ofertados durante o período

da Covid-19, quais sejam: AVA/Moodle (fóruns, enquetes, entre outras atividades), encontros online (*chats*, *e-mail* e fóruns), webconferências, plataforma RPN, vídeo-aula, *slides*, *PowerPoint*, textos em pdf, infográficos, *podcats* entre outras.

DF5: Usei vários os instrumentos com possibilidades de uma avaliação formativa como: *Chat* - interface síncrona que permite a realização de discussão textual via web, fóruns, glossário tarefa, *WebQuest*, *Wiki* etc.

DF4: Trabalhei com fóruns, procurei trabalhar sempre com bastante interatividade. Eu enviava comunicação por e-mail para os participantes, juntamente com alguns textos de artigos para que eles pudessem ler antes e busquei sempre fazer uma prática que fosse bem interativa mesmo nos momentos assíncronos. Trabalhei muito com fóruns no AVA.

DF2: [...] havia um grupo de *WhatsApp* criado com a finalidade da interação durante a formação. Além da comunicação por meio do *WhatsApp*, mantínhamos a comunicação via AVA e também por meio do correio eletrônico.

Destacamos que foram evidenciadas nas falas dos DF, conforme as propostas dos planos de cursos com a utilização das TDIC que contribuíram no processo avaliativo, os recursos mais utilizados pelos DF em plataformas e *App* foram: *Chat* – interface síncrona que permite a realização de discussão textual via web, fóruns, glossário tarefa, *WebQuest*, *Wiki*, *WhatsApp*, *e-mail*, *Google forms*, *Kahoot*, *Mentimeter*, *Padlet* entre outros.

Assim, ficou elucidado, de acordo com os depoimentos dos DF (1, 2, 3, 4, 5, 6), que fizeram uso das TDIC, ou seja, 100% utilizaram nos cursos ministrados por eles, dinamizando as suas práticas pedagógicas no formato do ERE. Compreende-se que, por meio de instrumentos, das estratégias de avaliação apoiadas nas TDIC, surgirão mudanças na formação continuada, em particular nos cursos do Proford/Ufal.

Categoria 3: Detectar as TDIC que foram utilizadas pelos DF durante os cursos do Proford/Ufal, na pandemia da Covid-19.

Para melhor compreensão dessa categoria, foi elaborado o Quadro 8, para sintetizar o conjunto das categorias e subcategorias, definidas para esta pesquisa, bem como uma visão geral dos planos de curso e do mapeamento sistemático com a finalidade de estar em consonância com os objetivos, geral e específicos, desta pesquisa: objetivo geral: investigar as

estratégias avaliativas apoiadas pelas TDIC nos cursos ofertados pelo Proford/Ufal, no período pandêmico. E os objetivos específicos foram: a) delinear as estratégias avaliativas traçadas para os cursos do Proford apoiados pelas TDIC no contexto do ERE, no período pandêmico; b) analisar as evidências das estratégias avaliativas na formação continuada durante a pandemia da Covid-19; c) Descrever os aspectos que contribuíram para o processo de avaliação nos cursos destinados à formação continuada de professores no formato do ERE

Quadro 8 – Síntese dos tipos de avaliação utilizada pelos DF do Proford/Ufal na pandemia da Covid-19

(Continua)

Docentes Formadores	Cursos Proford/Formação continuada (período pandêmico)	Estratégia de avaliação planejada		Tipos de Avaliação (Sub categoria)	Tipos de avaliação informados no Plano de curso	Tipos de avaliação informados na entrevista	Entrevista (depoimentos)	O que dizem na literatura (Mapeamento Sistemático)
		Plano de ação	Instrumento apoiados nas TDIC					
DF1	Produção de Material Didático	Utilização do AVA/ Moodle, para atividades elaboradas. (fóruns, enquetes etc.), encontros online e através dos fóruns, chats e e-mail	WebConf vídeo-aulas, manuais, guias	Diagnóstica Formativa Somativa	Avaliação formativa	Avaliação formativa e diagnóstica	“foi uma avaliação formativa e processual. O acompanhamento dos cursistas foi através da plataforma AVA/Moodle,. Houve interação por meio de fóruns, enquetes, etc. e encontros online nos fóruns, chats e e-mail	o uso das TDIC na educação é uma prática recente no trabalho pedagógico dos docentes do ensino superior. As estratégias didáticas para utilização das interfaces das TDIC na educação online exigem participação, cooperação, interação e colaboração[...] O chat permite realizar debates, orientações, avaliar [...], além de estabelecer e vivenciar em tempo real uma comunicação síncrona, na qual o emissor e receptor são sincronizados pelo mesmo tempo (Mercado; Viana, 2021).
DF2	Avaliação da Aprendizagem no Contexto Online	Atividades e o estudo dos conteúdos se deu por meio de: webconferências ou encontros virtuais na plataforma RPN e AVEA Moodle,	vídeos, slides, no formato PowerPoint; textos, livros em PDF		Avaliação formativa	Avaliação formativa		O ERE levou a se buscar outras possibilidades de avaliação enquanto acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem. [...] Os relatos demonstram incertezas e alguns caminhos delineados para avaliar. [...] algumas tecnologias, quando disponíveis, auxiliam na avaliação[...] mas, na realidade, as TDIC não são uma possibilidade à integralidade... têm recorrido a diferentes estratégias para propor atividades de aprendizagem (Molon <i>et al.</i> , 2022);

Quadro 8 – Síntese dos tipos de avaliação utilizada pelos DF do Proford na pandemia da Covid-19

(Continuação)

Docentes Formadores	Cursos Proford/Formação continuada (período pandêmico)	Estratégia de avaliação planejada		Tipos de Avaliação (Sub categoria)	Tipos de avaliação informados no Plano de curso	Tipos de avaliação informados na entrevista	Entrevista (depoimentos)	O que dizem na literatura (Mapeamento Sistemático)
		Plano de ação	Instrumento apoiados nas TDIC					
DF3	Avaliação para a Aprendizagem no ensino superior: sobre os instrumentos e procedimentos Online	Apresentação de conteúdos e atividades por web-conferência	artigos, vídeos, podcasts, infográfico	Diagnóstica Formativa Somativa	Avaliação processual e formativa	Avaliação formativa	[...] Foi possível fazer uma avaliação formadora com a utilização de AVA, os quais são marcados pela interatividade pelos professores formadores e docentes participantes do curso compartilhando e construindo conhecimentos juntos.	[...] os professores seguem em busca de sua identidade profissional e sugerem que avaliações formativas e colaborativas sejam realizadas a partir da avaliação por pares, produções de vídeos, autoavaliações, dentre outras ações efetivadas por meio do uso das TDIC (Silva <i>et al.</i> , 2022); A avaliação da aprendizagem deve ser vista, pois, como um contínuo processo de verificação a aprendizagem, permeado pela construção colaborativa do conhecimento, em que docentes e estudantes trocam experiências e por meio do qual se permite ao estudante atuar como agente principal na construção do seu conhecimento, inclusive em cursos que sejam ofertados na modalidade à distância, na ambiência online (Viana <i>et al.</i> , 2021); [...] é possível verificar que através da utilização de uma estratégia de ensino gamificada é possível avaliar de forma significativa e singular, promovendo um acompanhamento individualizado (Oliveira, Costa; Pimentel, 2020)

Quadro 8 – Síntese dos tipos de avaliação utilizada pelos DF do Proford na pandemia da Covid-19

Docentes Formadores	Cursos Proford/Formação continuada (período pandêmico)	Estratégia de avaliação planejada		Tipos de Avaliação (Sub categoria)	Tipos de avaliação informados no Plano de curso	Tipos de avaliação informados na entrevista	Entrevista (depoimentos)	O que dizem na literatura (Mapeamento Sistemático)
		Plano de ação	Instrumento apoiados nas TDIC					
DF4	Avaliação por Rubrica	Apresentação de conteúdos e atividades por web-conferência	as interfaces fórum e tarefa para estabelecer um processo de avaliação qualitativa e por meio das chamadas rubricas de avaliação	Diagnóstica Formativa Somativa	Avaliação formativa e processual	Avaliação formativa	a prática formativa no meu curso. Inicialmente, eu desenvolvi os temas com os quais eu queria trabalhar, buscando as teorias eu preparei as aulas desenvolvendo alguns sistemas que eu queria trabalhar, buscando teoria... de aplicação mesmo do que eu fui foi elaborando foi com essa busca interativo e sempre buscando avaliar de forma processual	[...] mediação por rubricas na avaliação de desempenho, produção e procedimentos dos estudantes, relacionados a uma dada competência[...] O ERE [...] contribuir para a reflexão e proposição de estratégias para a permanência e o êxito dos alunos[...] e realizar periodicamente avaliações qualitativas para oportunizar que os alunos indiquem o que está funcionando e o que pode ser modificado (Zanotta, 2021)

(Continuação)

Quadro 8 – Síntese dos tipos de avaliação utilizada pelos DF do Proford na pandemia da Covid-19

Docentes Formadores	Cursos Proford/Formação continuada (período pandêmico)	Estratégia de avaliação planejada		Tipos de Avaliação (Sub categoria)	Tipos de avaliação informados no Plano de curso	Tipos de avaliação informados na entrevista	Entrevista (depoimentos)	(Conclusão)
		Plano de ação	Instrumento apoiados nas TDIC					O que dizem na literatura (Mapeamento Sistemático)
DF5	Oficina de <i>Google Meet</i>	aulas on-line com Atividades e o estudo dos conteúdos se deu por meio de: webconferências ou encontros virtuais na plataforma RPN e AVA Moodle	vídeos, materiais de apoio (textos em pdf); slides (Power Point)	Diagnóstica Formativa Somativa	Avaliação formativa e processual	Avaliação diagnóstica, formativa e processual	[...] houve a aplicação da avaliação do diagnóstica e processual, no início da formação do curso, foi realizada uma investigação acerca das competências digitais dos por meio de questionário no aplicativo <i>Google Forms</i> e incorporado ao AVA do curso.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. (2023).

No Quadro 8, para um melhor entendimento, optamos abrir espaço dividido em dois momentos, isto é, o que está no plano de aula e os instrumentos auxiliados pelas TDIC. Nessa exposição, tem-se uma apresentação mais clara das formas avaliativas informadas e utilizadas pelos DF, no período pandêmico. Evidencia-se que, no momento emergencial, 83,33%, seis dos DF dizem que o Proford precisa investir mais em cursos com temática voltadas para a avaliação, apoiada na TDIC. Nesse contexto, inferimos que a forma de avaliar precisa de mudanças para contribuir no processo do ensino e da aprendizagem.

Sobre as TDIC mais utilizadas, evidenciamos, que as TDIC que foram utilizadas pelos DF durante os cursos na pandemia foram as ferramentas e plataformas *online* que estavam a seu alcance, tais como, *WhatsApp*, *Google Meet*, *RPN*, *Google Sala de aulas*, *Gamificação*, *Mapas Conceitual*, *Facebook*, *Podcast*, *Kahoot*. Inferimos que essas TDIC foram amplamente exploradas durante os cursos ofertados pelo Proford/Ufal, durante a pandemia da Covid-19.

Ainda sobre os tipos de avaliação, evidenciou-se que DF4 ministrou um dos cursos ofertados pelo Proford sobre Avaliação por Rubricas. “Enquanto professora formadora do Proford, trabalhei com conteúdo ‘Avaliação’ de um modo geral e também dei curso específico sobre ‘Avaliação por Rubricas’, que foi muito o produtivo”. Essa forma de avaliar em conformidade com Nicolai e Amante (2021), trata-se de uma nova cultura de avaliação, que tem critérios avaliativos com níveis qualitativos e estratégias de atribuição de nota por meio de rubricas.

A sumarização do Quadro 7, além de apresentar as TDIC mais predominantes, fornece outras informações relevantes que coletamos nos planos de curso e durante as entrevistas com os participantes da pesquisa. A partir desse quadro, podemos refletir, de acordo com as falas dos entrevistados, os seis DF que informam que conseguiram desenvolver todas as etapas do plano nos cursos, demonstrando a relação ao processo de ensino e aprendizagem, de acordo com o registro dos seus planos de curso.

DF2: Sim eu considero que consegui alcançar os objetivos do curso, que tratou sobre avaliação de aprendizagem no contexto on-line, uma vez que os participantes puderam testar algumas ferramentas ou alguns recursos para prática de atividades avaliativas on-line, de modo que aprenderam fazendo.

DF4: Sim, na minha avaliação, creio ter conseguido transmitir o conteúdo programado. Foi um momento bom, reflexivo e produtivo. Eu só queria dizer que é seu trabalho muito relevante, muito interessante e que ele precisa realmente, né? Seguir adiante.

Evidenciamos que, nas falas do DF2 e DF4 e também observando os planos de curso, houve o cumprimento do que foi contemplado nos planos de curso e nas práticas, nos cursos ofertados no Proford.

Sobre os tipos de avaliação, propostas nos planos de curso, os seis DF entrevistados disseram que utilizaram a avaliação formativa e teve alguns que disseram ter acontecido também a avaliação mediadora e diagnóstica nos seus cursos de formação, durante o período pandêmico, corroborando o pensamento de Hoffmann (2014, p. 65) quando afirma que, “[...] na visão mediadora, o professor é capaz de criar situações desafiadoras que tornem capaz a reflexão e a ação, tornando, assim, a aprendizagem mais significativa”. De acordo com Luckesi (2018), para que a avaliação diagnóstica seja praticada é necessário que ela esteja vinculada com a concepção pedagógica. Aqui, cabe uma inferência, que esses tipos de avaliação, quando planejados, mesmo em situações adversas, podem promover mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem, visto que a avaliação tem que fazer parte integrante de qualquer projeto pedagógico.

Sobre as dificuldades durante a pandemia da Covid-19, os seis DF relataram que mesmo conseguindo desenvolver todas as etapas constantes nos planos de curso, em alguns depoimentos dos participantes da entrevista semiestruturada foram reveladas algumas dificuldades e limitações durante a realização dos cursos.

DF3: as maiores dificuldades foram: 1) trabalhar remotamente, ou seja, o distanciamento social. Muitas vezes eu queria estar junto dos participantes, pegando na mão deles dizendo vá por aqui, vá por ali. Essa foi uma das dificuldades, ou seja: o contato, a necessidade do presencial mesmo. 2) Outra grande dificuldade para nós, formadores, foi lidar com o emocional dos participantes que contrariam a doença ou seus familiares quando nos relatavam. Isso mexia com o nosso emocional, além de estarmos vivenciando e sentindo na pele todo esse abalado causado pela Covid-19 em nosso meio familiar.

DF4: a dificuldade maior a gente teve foi realmente o problema de internet. Porque você tá dando aula a internet cai, um colega está acompanhando a internet cai também, acredito que foi o maior problema que todo mundo enfrentou, né? No mais, não teve dissabores não, só essas questões tecnológicas [de transmissão].

DF6: uma das dificuldades foram que alguns colegas que estavam em mais de um curso e não fizeram atividade propostas durante os cursos.

Considerando o cenário pandêmico, as dificuldades que o DF6 evidenciou, durante a formação continuada, a equipe do Proford e os DF tiveram de se valer de atividades online na busca por novas formas de reinventar suas práticas, ressignificando seus conhecimentos e

passar nos cursos ministrados com foco na nova demanda. Nesse sentido, em conformidade com Libâneo (2011), “o professor precisa ampliar a capacidade de aprender a aprender, ter habilidades comunicativas, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias”.

A fala do DF3 nos lembra um cenário sombrio da pandemia da Covid-19, mostra um lado complexo, o psicológico. DF3 faz o relato de sentimentos e consequências negativas entre os cursistas. Além do isolamento social, havia uma mistura de sentimentos intensos, entre eles, a ansiedade, o cansaço excessivo, o problema com sono, entre outros. Nessa particularidade, DF3 revela que também fazia parte desse processo de incertezas, medo etc. Mas teve de se reinventar para lidar com isso e prosseguir. DF4 faz também um depoimento que se aproxima do de DF3,

DF4: Como foi no momento muito especial (pandemia) teve muitos relatos pessoais importantes e significativos dos participantes, ouvir esses relatos era muito emocionante. Muitas pessoas disseram que gostavam dos momentos síncronos porque se sentiam como se tivesse conversando fora do ambiente de telinha [daquele espaço virtual], eles diziam: “a gente não conversava com mais ninguém pessoalmente”, então, os momentos síncronos teve coisas muito interessantes que acabaram fugindo do escopo acadêmico mesmo, né? Até entrando um pouco nessa questão de interação pessoal mesmo, a gente precisava daquele momento, isso também foi dado no *feedback*, isso foi muito bom e essencial, recebemos o retorno positivo dos participantes.

Diante do depoimento de DF3 e DF4, concordamos com Gatti *et al.* (2011, p. 15), ao afirmarem que a importância “de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem, nos parece muito positiva, se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade”, contribuindo no processo ensino e aprendizagem.

O ERE trouxe desafios específicos, tanto para os docentes quanto para os estudantes, intensificou o uso das TDIC nas metodologias de ensino, de modo que os professores, de acordo com Moreira *et al.* (2020, p. 352), “[...] se transformaram em *youtubers* gravando videoaulas e aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência. Nesse contexto, Silva e Claro (2007, p. 81) problematizam o fato de que, muitas vezes, no meio digital, “o ensinar e aprender permanecem vinculados à pedagogia da transmissão”, no qual ainda predomina a transmissão de conteúdos em que o professor é o protagonista, aquele que transmite saberes aos estudantes.

Nesse novo cenário, cabe ao docente conhecer e se apropriar das TDIC voltadas para educação para aprimorar os processos de aprendizagens dos estudantes, uma vez que, segundo Cavalcante *et al.* (2021, p. 69), “estamos imersos em uma cultura digital que nos impulsiona a

incorporar as potencialidades destes recursos digitais para as nossas aulas”. Assim sendo, as estratégias utilizadas em salas de aula virtuais “devem extrapolar os limites simplesmente da transmissão de conteúdo, convidando o estudante a participar da construção do conhecimento ativamente” (Cavalcante *et al.*, 2021, p. 69).

Desse modo, o docente atua como um mediador que estimula a busca do conhecimento para o estudante contribuindo para o processo ensino-aprendizado. Portanto, é necessário e importante conhecer as diferentes interfaces que podem ser utilizadas em AVA para escolher aquelas que irão atender aos objetivos propostos nos cursos/disciplinas. Como, por exemplo, as interfaces do AVA/Moodle, tais como *chat*, *fórum*, glossário, *wiki*, *Google Sala de Aula*, *WhatsApp*, *Google Meet*, *Kahoot*, *Canva*, entre outras.

Quanto à categoria 3 – “Detectar as TDIC que foram utilizadas nos cursos”.abordaremos as ferramentas empregadas pelos DF do Proford/Ufal, em cursos remotos durante a pandemia da Covid-19, com possibilidades de fazer uma avaliação.

DF4: As aulas eram ministradas a distância usando o *Google Meet* (é uma plataforma de videoconferências do Google).

DF3: Fiz uso de tecnologias, inclusive com interfaces que já usamos, como por exemplo, usar o *Google Meet*, RNP entre outras para aulas/encontros virtuais.

DF2: as tecnologias que utilizamos, destacam-se algumas que são adequadas à realização da avaliação de aprendizagem, tanto no aspecto quantitativo como no qualitativo. Foram utilizados os seguintes aplicativos digitais educacionais: *Google forms*, *Kahoot*, *Mentimeter*, *Padlet*, entre outros.

Assim, para melhor compreensão em relação às estratégias avaliativas utilizadas pelos DF no formato do ERE, apresentaremos algumas ferramentas das TDIC, *Google Sala de Aula*, *WhatsApp*, *Google Meet*, *Kahoot*, *Canva*, que foram faladas durante as entrevistas e autores/publicações, respaldadas pela análise categorial de conteúdo (Bardin, 2011).

Analisando a literatura sintetizada no Quadro 8, existem muitas as opções de ferramentas que podem ser utilizadas em sala de aula, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, em especial as aulas totalmente remotas no momento da pandemia da Covid-19. Todavia, é preciso enfatizar que não basta escolher apenas as ferramentas digitais, porém, deve-se analisar qual a melhor e mais eficiente forma de utilizá-las no processo do ensino e da aprendizagem.

Diante disso, Moreira *et al.* (2020) argumentam que as práticas de ensino online vão muito além do que transferir metodologias e práticas pedagógicas utilizadas no ensino presencial. Assim, é necessário e importante que os docentes reformulem suas práticas

pedagógicas e estratégias avaliativas para conduzir o processo de aprendizagem dos alunos, de forma a propiciar ambientes de aprendizagem colaborativos e integrativos.

Entretanto, foi no período pandêmico que houve muitas possibilidades de reflexão, crescimento sobre as práticas e estratégias didáticas de ensinar com utilização das TDIC, pois foram as tecnologias digitais que possibilitaram manter o ensino com atividades pedagógicas, respeitando o distanciamento social imposto por um vírus tão devastador para a humanidade.

Diante do conjunto, os depoimentos dos DF, a literatura do mapeamento e observando os planos dos cursos, é possível inferir o ponto de partida da prática avaliativa ensinada e utilizada nos cursos do Proford/Ufal, foco deste estudo por ser o espaço de formação de professores, que privilegia a avaliação, com visões de melhorias em relação ao planejamento para futuros cursos de formação continuada com foco na avaliação apoiada nas TDIC. Os seis participantes da pesquisa, na entrevista, expressaram em suas falas que enfatizaram a avaliação como um elemento importante e útil nos cursos do Proford no novo formato do ERE.

Os depoimentos dos DF participantes da pesquisa demonstram um movimento reflexivo como proposta de mudança na forma de avaliação por parte dos DF e possíveis ajustes no planejamento do Proford, com foco na avaliação da aprendizagem e com base na escolha de estratégias de avaliação apoiadas nas TDIC.

7 CONSIDERAÇÃO FINAIS

Com a pandemia da Covid-19, as IES brasileiras tiveram que se adaptar ao ERE, apoiado pelas TDIC. Diante dessa realidade, a formação continuada na Ufal, que já vinha atuando, tornou-se muito mais relevante. Nesse novo cenário, o Proford tem desempenhado um papel fundamental contribuindo com o processo formativo dos seus docentes.

Diante dessa realidade, a formação continuada do Proford/Ufal também acompanhou e foi redesenhada para que os DF pudessem contribuir com seus saberes sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação aos docentes que ainda não tinham tal conhecimento até aquele momento inicial do período pandêmico. Esta pesquisa procurou responder a seguinte questão: de que modo os DF utilizaram estratégias avaliativas mediadoras (formativas) apoiadas pelas TDIC durante os cursos do Proford diante da pandemia da Covid-19?

Desse modo tivemos como objetivo geral: investigar as estratégias avaliativas apoiadas pelas TDIC nos cursos ofertados pelo Proford, no período pandêmico. Para isso, elencamos como objetivos específicos a) delinear as estratégias avaliativas traçadas para os cursos do Proford apoiados pelas TDIC no contexto do ERE, no período pandêmico; b) analisar as evidências das estratégias avaliativas na formação continuada durante a pandemia da Covid-19; c) Descrever os aspectos que contribuíram para o processo de avaliação nos cursos destinados à formação continuada de professores no formato do ERE.

Sobre a revisão da literatura, embasamento teórico para o desenvolvimento desta pesquisa, buscamos trabalhar com um mapeamento sistemático para buscar trabalhos em consonância com a nossa temática. Como ponto de partida, usamos um protocolo que nos guiasse nas bases de dados nacionais e internacionais que faz parte do portal de periódicos da Capes. Adicionamos também o repositório institucional da Ufal, bem como os autores clássicos que se dedicaram a pesquisar sobre educação, ensino e aprendizagem, e focamos na formação continuada no ensino superior e nas estratégias avaliativas auxiliadas pelas TDIC.

Considerando a formação continuada, os professores da Ufal, no período emergencial, devido à necessidade de obter competência sobre o uso das TDIC, as ofertas dos cursos sobre a temática foram ampliadas, bem com a procura cresceu pelos cursos do Proford, em relação aos anos anteriores, a pandemia. Nesse cenário, a equipe do Proford não só acolheu os docentes, mas também procurou fazer um planejamento emergencial, para mobilizar e incentivar os professores, a fim de que tivessem um novo olhar sobre suas práticas e estratégias avaliativas e sobre o processo de ensino e aprendizagem como um todo.

Por meio dos depoimentos dos DF que participaram da entrevista semiestruturada, podemos inferir que o Proford/Ufal implementou cursos com temáticas atuais e importantes, principalmente em relação às TDIC, que têm evoluções tecnológicas muito rápidas, como também sobre a avaliação e as estratégias de avaliação da aprendizagem.

Constatou, nesse período pandêmico, a falta de habilidade no uso das TDIC na educação. É preciso considerar que a pandemia da Covid-19 veio como um furacão raivoso causando morte, tristeza e muito desconforto para toda a sociedade, porém deixou reflexões sobre a forma de pensar e agir, principalmente na educação. Segundo Hernandez Sampieri (2013), é mais que um direito, é uma atitude de empoderamento pessoal e um desencolhimento de uma prática pedagógica atualizada, em busca de conhecimento que alie educação, conteúdo e tecnologia.

Nesta pesquisa, construímos bases e fundamentos teórico-metodológicos que concorreram para evidenciar as contribuições dos DF sobre utilização de estratégias avaliativas mediadoras (formativas) apoiadas pelas TDIC, durante os cursos do Proford diante da pandemia da Covid-19, e também dos depoimentos dos participantes na formação continuada.

Os dados coletados e analisados permitiram constatar que a tese defendida neste estudo é que as estratégias utilizadas estão representadas na formação continuada do Proford. A mudança esperada foi a de que os DF explorassem estratégias avaliativas nos recursos didáticos por meio de aplicativos, AVA, *webconferências*, *fóruns* etc., e que a avaliação presente será a mediadora (formativa).

Quanto às estratégias de avaliação da aprendizagem que foram mais evidenciadas pelos DF respondentes nos cursos do Proford/Ufal, durante a pandemia da Covid-19, foram: a utilização do AVA/*Moodle*; os encontros e as atividades elaboradas (*fóruns*, enquetes, e-mail etc.); as atividades e o estudo dos conteúdos por meio de *webconferências*; encontros virtuais na plataforma; curso on-line; eventos virtuais via plataforma RNP/*Google Meet*, com aulas com debates a partir da leitura e análise crítica de textos; assistência de webnários; lives com temáticas do curso.

O que ficou constado nos cursos do Proford/Ufal, no formato do ERE, que os DF utilizaram muitas estratégias auxiliadas pelas TDIC, esperamos que continuem a oferecer sistematicamente os cursos de formação continuada aos seus docentes, incentivando-os a aderirem cada vez mais aos cursos formativos, para não ficarem desatualizados. Lembrando que pandemias e catástrofes acontecem abruptamente e a Ufal precisa está preparada para as adversidades.

Quanto aos depoimentos dos DF, participantes desta pesquisa, foi de grande contribuição para uma reflexão crítica e para o entendimento das situações ocorridas durante o período pandêmico nos cursos do Proford/Ufal.

Em síntese, esta pesquisa, com foco nas estratégias avaliativas apoiadas nas TDIC, no âmbito dos cursos do Proford/Ufal, teve como propósito contribuir para ampliação deste campo do conhecimento, além de estimular futuras investigações relacionadas à avaliação e às estratégias avaliativas com apropriação das TDIC pelos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Ficou evidenciado que, após a realização da revisão de literatura, dos dados coletados e analisados, que a tese inicial deste estudo foi validada a partir dos depoimentos dos DF participantes que, mesmo em momentos difíceis, como a pandemia da Covid-19, demonstrou que as IES encontraram uma solução para a retomada das aulas, o ERE, um novo formato de ensinar e aprende. Esse formato não tem um carimbo definitivo, mas mesmo sendo uma proposta temporária, foi possível observar as muitas possibilidades para a pesquisa e serviu de experiência, promovendo mudanças voltadas à formação continuada do Proford/Ufal. A partir do ERE é necessário e importante pensar em modificações no planejamento e na avaliação para os cursos ofertados pelo Proford, implementando as TDIC.

Por fim, ressalta-se a contribuição deste estudo no ambiente do ensino superior, especialmente na Ufal, tendo como foco a formação continuada do Proford/Ufal com estratégias avaliativas inovadoras apoiadas pelas TDIC. Contudo, é relevante que esta pesquisa não se encerre com esse resultado e que futuras indagações possam e devam surgir. Conclui-se, por ora, que o legado desta investigação extrapola os resultados apresentados, sendo contributiva também para o desenvolvimento de futuras pesquisas, possibilitando discussões direcionadas à formação continuada no ensino superior, no período pós-pandêmico.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. das G. M. *et al.* A docência universitária na Universidade Federal de Alagoas: alguns apontamentos. Rosário (ARG): Universidad Nacional de Córdoba, 2012.
- ALONSO, M.; SCHMIDT, M. L. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: ALONSO, M.; SCHMIDT, M. L. (Org.). **O trabalho docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- ALVES, L. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. Universidade Federal do Rio de Janeiro: 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf. Acesso em: 10 maio. 2023.
- AMANTE, L.; OLIVEIRA, I. **Avaliação e feedback: desafios atuais**. Lisboa: Edições UAb, 2019.
- ANDRÉ, M. E. D. A de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2013. *E-book*
- ANTONIO, J. C. **Avaliação da era das TDIC: professor digital**, SBO, 15 jun. 2015. Disponível em: <https://professordigital.wordpress.com/2015/06/15/avaliacao-na-eradas-tdic>. Acesso em: 29 dez fevereiro de 2023.
- ANTUNES, F. R.; OLIVEIRA, A. A. P.; APOSTÓLICO, M. R.; PUGGINA, A. C. G, Motivação de alunos de cursos presenciais para o uso de tecnologias digitais em disciplinas on-line. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 41, 2020.
- ARAÚJO, E. M. C. **O uso das ferramentas do aplicativo "Google sala de aula " no ensino de matemática**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) - Universidade Federal de Goiás, 2016. Disponível em: <https://link.ufms.br/2KTFp>. Acesso em: 3 dez. 2021.
- ARIAS VAZQUEZ, D.; PESCE, L A experiência de ensino remoto durante a pandemia de Covid-19: determinantes da avaliação discente nos cursos de humanas da Unifesp. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, v. 27, n. 1, p. 183-204, mar. 2022.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621> - Acesso em: 10 maio 2022.
- AZZI, S. Avaliação e progressão continuada. In: AZZI, S. (Coord). **Avaliação do desempenho e progressão continuada: projeto de capacitação de dirigentes**. Belo Horizonte: SMED, 2001.
- BAPTAGLIN, L. A; ROSSETTO, G. A. R. da S.; BOLZAN, D. P. V. Professores em formação continuada: narrativas da atividade docente de estudo e a da aprendizagem da docência. *educação | Santa Maria | v. 39 | n. 2 | p. 415-426,| maio/ago. 2014.*
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, A. J. da S.; LEHFELD, N. A. de S. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para coleta de dados qualitativas. In: M. W. Bauer, M. W.; Gaskell, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BAUMAN, Z. **Arte da vida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2009.

BEHAR, P. A. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. Porto Alegre UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-adistancia/>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BERGMANN, H. M. B. Ciberespaço e cibercultura: novos desafios para a sociedade, a escola e as formas de aprendizagem. **Caminhos da Geografia**, Uberlândia (MG), v. 7, n. 20, p. 22-28, fev. 2006. Disponível em: http://www.creche.ufba.br/twiki/pub/Main/HeleniceBergmann/CIBERESPA%C7O_E_CIBERCULTURA.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

BLOOM, B. S. *et al.* **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira; 1993.

BORGES, R. M. **Diálogos sobre o ensino do esporte educacional: uma pesquisa-ação na formação continuada**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BOTO, C. *et al.* (org.). **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: FEUSP, 2020.

BOTOMÉ, S. P.; KUBO, O. M. Responsabilidade social dos programas de Pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 81-110, 2002. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/146585705/Botome-S-P-Kubo-O-M-Responsabilidade-social-dos-programas-de-pos-graduacao-e-formacao-de-novos-cientistas-e-professores-de-nivel-superior>. Acesso em: 30 de out. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. Decreto n. 9057 de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 25 de maio 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacaooriginal-152832-pe.html>. Acesso em: 30 de out. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.174, de 21 de outubro de 2015. Insere inciso VIII no art. 43 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, entre as finalidades da educação superior, seu envolvimento com a educação

básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 22 out. 2015. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/584986>. Acesso em 11 de nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 7 fev. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13979.htm. Acesso em: 30 de out. 2021. (a)

BRASIL. MEC. Portaria MEC 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 21 out. 2021. (b)

BRASIL. MEC. Portaria nº 345 de 19 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 19 mar. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 21 out. 2021. (c).

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 22/05/2023.(d)

CAMARGO, W. F. **Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental**. 2010.

CARVALHO, T. L. DE; SANTANA, L. L.; OLIVEIRA, J. D.B. EaD versus ERE: implicações para o ensino de língua espanhola em situações de emergência. **Leitura**, n. 72, p. 49-61, jan./abr. 2022.

CASTELLS, M. **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CASTIONI, R. *et al.* Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.** v. 29, n. 111, abr./jun. 2021.

CAVALCANTE, M. M. P. D.; TEIXEIRA, Z. L. O., ALENCAR, A. P. A. O professor como mediador do conhecimento: a utilização de interfaces colaborativas na docência online. In: MERCADO, L. P. *et al.* (Org.) **Docência on-line em tempos de Covid-19. [Ebook]**. Maceió: Edufal. 2021.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2014.

CONCEIÇÃO, J. N.; REIS, M. J. **Avaliação: suas modalidades e o reflexo no ambiente escolar**. **Cadernos da Pedagogia**, v. 16, n. 34, p. 21-28, jan./abr. 2018.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAROS, T. **Covid-19 impulsiona uso de metodologias ativas no ensino a distância**. 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/coronavirus-metodologias-ativas/>. Acesso em: 28 maio 2023.

DARLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p. 230-247, 2015.

DAVIS, E. **What is remote teaching**. 2020. Disponível em: <https://tophat.com/glossary/r/remote-teaching/#:~:text=Remote%20teaching%20occurs%20outside%20of,boards%20or%20learning%20management%20systems>. Acesso em: 11 ago. 2023.

DEMO, P. **TICs e educação**. 2008. Disponível em: <http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br>. Acesso em 20 set. 2022.

DELLAGNETO, L. **Desenvolvimento de competências digitais na formação inicial docente**. 2020. Disponível em: <https://cieb.net.br/tdic-professores/>. Acesso em 20 jul. 2022.

DE LUCA, G. G.; BOTOMÉ, S. S.; BOTOMÉ, S. P. Comportamento constituinte do objetivo da universidade: Formulações de objetivos de uma instituição de ensino superior em depoimentos de chefes de departamento e coordenadores de cursos de graduação. **Acta Comportamental**, Guadalajara, v. 21, n. 4, p. 459-480, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0188-81452013000400005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 maio 2020.

DIAS, P.; OSÓRIO, A. J.; SILVA, B. **Avaliação online**. Braga: Centro de Competência: Universidade do Minho, 2008.

DUARTE, E. A. Processo de indexação e análise de assunto: uma abordagem baseada na avaliação dos fatores intervenientes nestes processos. **Biblionline**, João Pessoa, v. 3, n. 2, 2007.

ESTEBAN, M. T. **A avaliação no cotidiano escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA, A. A.; SALVADORI, A. A educação a distância e seu movimento histórico no Brasil. **Revista das Faculdades Santa Cruz**, v. 8, n. 1, jan./jun. 2010.

FARIAS, M. A. de F.; Moraes, H. L. B. De ensino presencial para o remoto emergencial: adaptações, desafios e impactos na pós-graduação. **Inter Faces**, v. 10 n. 1 (2020): número temático - cenários escolares em tempo de Covid-19.

FÁVERO, A. A.; PAGLIARIN, L. L. P. A formação continuada de professores da educação superior. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 44, p. 324-343, jan./mar. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2178-26792021000100324&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 20 jul. 2022.

FELIZARDO, K. R. et al. **Revisão sistemática da literatura em engenharia de software: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1454/1454.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

FIGARO, R. A triangulação metodológica em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho. **Revista Fronteiras: Estudos Midiáticos**, v. 16, n.2, 124-131, 2014.

FOSSÁ, M. I. T. Proposição de um constructo para análise da cultura de devoção nas empresas familiares e visionárias. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. A. **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FREITAS, R. de O. **Pesquisa-formação na cultura digital com a gamificação no ensino superior**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Alagoas, 2020.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: M. Fontes, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GUERRA, M. A. M. A.; CHAVES, I. T. Ensino remoto emergencial na disciplina de Organização, Sistemas e Métodos em Unidades de Informação: relato das práticas pedagógicas para formação discente. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**. Florianópolis, v.26, n.4, p 1-21, set./dez. 2021. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1822/pdf>. Acesso em: 5 dez. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GONÇALVES, L. F. A. *et al.* As políticas públicas de avaliação em larga escala no Brasil diante da pandemia de Covid-19. **Revista Com Censo**, v. 7, n. 3, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/932/557>. Acesso em: 21 jul. 2023.

GONZALES ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GROSSI, M. G. R. Discutindo o uso das TDIC no processo de avaliação no contexto do ensino remoto. **EaD em Foco**, v. 11, n. 2, e1458, 2021.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park, CA: Sage, 1989.

GUSSO, H. L. *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo, Ática, 2008.

HERNANDEZ SAMPIERI; FERNANDEZ CALLADO; BAPTISTA LÚCIO. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. **The difference between emergency remote teaching and online learning**. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teachingand-online-learning#fn3>. Acesso em: 23 ago. 2023.

HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 18ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2017.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOLMBERG, B. **Theory and practice of distance education**. London: Routledge, 2005.

IMBERNÓN, F. Claves para nova formación del profesorado. **Investigación en la Escuela**, n. 43, p. 57-66, 2001. Disponível em: [Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/39139762_Claves_para_una_nueva_formacion_del_profesorado](https://www.researchgate.net/publication/39139762_Claves_para_una_nueva_formacion_del_profesorado) Acesso em: jul. 2023.

KISLER, S. M.; TEDIJANTO, C.; GOLDSTEIN, E.; GRAD, Y. H.; LIPSITCH, M. Projecting the transmission dynamics of SARS-CoV-2 through the postpandemic period. **Science**, v. 368, n. 6493, p. 860-868, maio 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1126/science.abb5793>. Acesso em: 24 maio 2020.

KITCHENHAM, B.; CHARTERS, S. **Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering**. Keele: Keele University, 2007. (Technical Report No. EBSE-2007-01).

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 5, p. 123-132, 2001.
<https://doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321>.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências sociais**. Porto Alegre: Artmed. Belo Horizonte: EDUFMG, 2008.

LEMO, A. Cibercultura como território recombinate. In Trivinho, E.; Cazeloto, E. (Ed.). **A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa**. São Paulo: ABCiber, Instituto Itaú Cultural, 2009. p. 38-46.
 Disponível em: http://abciber.org/publicacoes/livro1/a_cibercultura_e_seu_espelho.pdf.
 Acesso em 10 out 2022

LEVY, P. **Cyberculture**. Paris: Éditions Odile Jacob, 1997.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor**. 2011.
 Disponível em: [http://professor.pucgoias.edu.br/Site Docente/admin/arquivos Upload/5146/material/DID%C3%81TICA%20E%20TRABALHO%20DOCENTE%202011.doc](http://professor.pucgoias.edu.br/Site%20Docente/admin/arquivosUpload/5146/material/DID%C3%81TICA%20E%20TRABALHO%20DOCENTE%202011.doc).
 Acesso em 10 ago. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão na escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

LIMA, D. de O.; NASSER, L. Avaliação no ensino remoto de matemática: analisando categorias de respostas. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 1, p. 1-19, e202018, jan./dez., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47207/rbem.v1i.10311>. Acesso em 17 ago. 2022.

LIRA, M. T. V. de. **Estratégias de avaliação da aprendizagem adotadas pelos docentes dos cursos de licenciatura, durante o período de ensino remoto emergencial, na pandemia da Covid-19**. 2023. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2023.

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

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

LUZ, S. P. da; BALZAN, N. C. Programa de formação continuada para docentes da educação superior: um estudo avaliativo a partir dos resultados de uma tese. **Avaliação, Campinas, SP**, 2021, v.17, n.1, p.11-41, 2021.

MACEDO, L. **A situação-problema como avaliação e como aprendizagem.** In: INEP. Textos teóricos-metodológicos. Brasília, DF, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MAY, T. **Pesquisa social:** questões, métodos e processos. Capítulo 5: Surveys sociais: do desenho à análise. 3. ed. Porto Alegre. Artmed, 2004.

MELCHIOR, M. C. **Da avaliação dos saberes à construção de competências.** Porto Alegre: Premier, 2003.

MELO, M. M. O.; CORDEIRO, T. S. C. **Formação continuada:** uma construção epistemológica e pedagógica e na prática docente universitária no contexto da UFPE. In: CORDEIRO, T. S. C.; MELO, M. M. O.(org.). **Formação pedagógica e docência do professor universitário:** um debate em construção. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

MENDES, M. L. F. **Avaliação Contínua na prática pedagógica:** o professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. 2010.

MENEZES, J. B. Ferreira. Práticas de avaliação da aprendizagem em tempos de ensino remoto. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/5384>. Acesso em: 20 set. 2022.

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias.** Maceió: Edufal, 1999.

MERCADO, L. P. L.; VIANA, M. A. P. Comunicação síncrona na interface chat: relato de experiência realizada pelos participantes do curso docência online em tempo de distanciamento social. In: MERCADO, L. P. *et al.* (Org.) **Docência on-line em tempos de Covid-19.** [Ebook]. Maceió: Edufal. 2021.

MESQUITA FILHO, I. Integração ensino-pesquisa-extensão. **Integração**, v, 3, n. 9. p.138-43, 1997.

MINAYO, M. C, **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MILL, D., RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. **Polidocência na educação a distância:** múltiplos enfoques. 2. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MOLON, J. Avaliação em tempos de ensino remoto emergencial. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 33, e08961, 2022.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva** 3. ed. Ebooks. Unijuí, 2020.

MORAES, R. A. A primeira década de informática educativa na escola pública no Brasil. : a história dos projetos Educon, Eureka e Geneses. In: SANTOS, G. L. (Org.) **Tecnologias na educação e formação de professores.** Brasília: Plano, 2003. P.99-140.

MOREIRA, L. K. R.; MOREIRA, L. R.; SOARES, M. G. Educação superior no Brasil: discussões e reflexões. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 134-150, jan./jun. 2018.

MORETTO, V. P. **Prova um momento privilegiado de estudos e não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MOREIRA, J. A., HENRIQUES, S., BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, n.34, p. 3 51-34, jan./abr2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/So66h>. Acesso em: 17nov. 2021.

MOZZATO, A. R; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul./ago. 2011.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009.

NEVES, N. P. S. **Avaliação de espaços virtuais de comunicação utilizados e redes de aprendizagem online**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Alagoas, 2020.

NICOLAI, R. M. S.; AMANTE, L. Rubricas: avaliação de desempenho orientada às competências na educação superior. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 32, e07582, 2021.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em dez 2022.

OKOLI, C. Guia para realizar uma revisão sistemática de literatura. **EaD Em Foco**, v. 9, n. 1, p. e748, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.748>. Acesso em 11 nov. 2021.

OLIVEIRA, S. S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas**, Aracaju-SE, v. 10, n. 1, p. 25-40, 2020.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE). A framework to guide an education response to the Covid-19 pandemic of 2020. 2020. Disponível em: https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf. Acesso em: 16 maio. 2023.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 17. ed. Campinas: Papirus, 2016.

PAIVA, V. L. M. Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: Revista de Cultura**, v. 37, n.1-2, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044> - Acesso em: 10 jul. 2022.

PAIXÃO, C. R. (Org.). **Avaliação**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.

PARK, J. *et al.* **Uma abordagem sistemática para facilitar a integração efetiva das TIC à prática pedagógica.** 2012. Disponível em: <http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2012.pdf> Acesso em: 15 de out. 2023.

PAULA, H. DE F. E. *et al.* Engajamento de estudantes em um ensino remoto e emergencial de física. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 23, n. Ens. Pesqui. Educ. Ciênc., p. 23, 2021.

PEREIRA, M. V. *et al.* Avaliação na educação superior: limites e possibilidades de uma experiência. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 55, p. e18874, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/18874>. Acesso em: 15 dez. 2023.

PEROVANO, D. G. **Manual de metodologia da pesquisa científica.** Curitiba: Intersaberes, 2016.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PETERSON, R. L. Evaluation and the cultures of professional psychology education programs. **Professional Psychology: Research and Practice**, Washington, v. 35, p.420-426, 2004. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2004-16907-013>. Acesso em: 18 nov. 2023.

PERRY, G. T., TIMM, M. I., FERREIRA FILHO, R. C. M., SCHNAID, F., ZARO, M. A. Desafios da gestão de EAD: necessidades específicas para o ensino científico e tecnológico. **RENOTE**, v. 4., n. 1, jul. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13880/7798>. Acesso em: 22 de fev. 2022.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTEL, F. S. C. Ensino remoto ou educação a distância, você sabe a diferença? Entrevista concedida a: **Jacqueline Freire. UFAL – Notícias.** Disponível em: <https://ufal.br/ufal/noticias/2022/6/ensino-remoto-ou-educacao-a-distancia-voce-sabe-a2022/6/ensino-remoto-ou-educacao-a-distancia-voce-sabe-a-diferenca>. Acesso em: 29 out. 2023.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. da S. P. **Princípios da educação online:** para sua aula não ficar massiva nem maçante! 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-on-line> - Acesso em: 4 jun. 2023.

PORTILHO, E. M. L.; BATISTA, G. P.; BLANCHET, A. C. Programa de formação continuada na perspectiva metagognitiva. In: CONGRESSO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 8., 2017. Curitiba. **Anais...** Curitiba, Educere, 2017.

PORTO, C.; RÉGNIER, K. **O ensino superior no mundo e no Brasil: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2005: uma abordagem exploratória**, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasil/tendenciascenarios2003-2005.pdf>. Acesso em 20 dez. 2022.

PRETTO, N. L.; RICCIO, N. R. C. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 153-169, maio/ago. 2010.

PROVENZO, M. E.; WALDHELM, M. C. V. Educação tecnológica: didática. Rio de Janeiro: CEFET, 2009.

QUEIROZ NETO, J.. P. de; *et al.* Avaliação formativa: estratégia no ensino remoto na pandemia de Covid-19. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, p. e08463, 2022. DOI: 10.18222/ea.v33.8463. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/8463>. Acesso em: 13 nov. 2022.

RAMAL, A. **A educação em tempos de pandemia: realidade e desafios**. 2020. Disponível em: <https://andreamamal.com.br/educacao-em-tempos-de-pandemia-realidade-e-desafios/>. Acesso em: 1 de jun. 2023.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra S.A, 1969.

RODRIGUES, T. A.; CÂNDIDO, E. L.; SOUZA, F. L. M. Education and sustainability in times of Covid-19 pandemic. **International Journal for Innovation Education and Research**, v.8, n. 9, p. 234-242, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31686/ijer.vol8.iss9.2623>. Acesso 29 nov. 2021.

ROSS, A. D. et al. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de Covid-19: a visão dos professores de escolas de Línguas de Curitiba sobre o ensino com crianças. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 8, n. 1, 2021.

SALDANHA, L. C. D. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de Covid-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 124-144, 2020. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/8701/47967205>. Acesso 29 nov. 2023.

SALES, M. V. S.; KENSKI, V. M. Os sentidos da inovação em suas relações com a educação e as tecnologias. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade [S. l.]**, v. 30, n. 64, p. 19-35, out./dez. 2021. DOI: 10.21879/faeaba2358-0194.2021.v30n64.p19035. Disponível em: [file:///C:/Users/hcpim/Downloads/mcastro1,+dossie_01+\(3\).pdf](file:///C:/Users/hcpim/Downloads/mcastro1,+dossie_01+(3).pdf). Acesso em: 16 out.2023.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? como avaliar: critérios e instrumentos**. Petrópolis RJ: Vozes, 1995.

SANTANA, C. M. H.; COSTA, C. J. de S. A. **Formação continuada em mídias na educação: um estudo sobre as contribuições do programa na perspectiva dos egressos**. [S.l.]: Novas Edicoes Academicas, 2015.

SANTOS, E. O.; SILVA, M. A pedagogia da transmissão e a sala de aula interativa. In: LUPION, P. T. (Org.). **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. Curitiba: Senar, 2014.

SANTOS, L. L., *et al.* Transição do ensino presencial para o remoto em tempos de COVID-19: perspectiva docente. **Scientia Medica**, v. 31, n. 1, e39547, 2021.

SANTOS, V. L. P. *Blended learning* na formação continuada de professores universitários: novas conexões à profissionalização e à prática docente. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/7495>. Acesso 15 nov. 2023.

SANTOS, V. L. P.; COSTA, C. J. de A. Docência, formação e inovação: percursos interconectados na configuração do conhecimento pedagógico na educação superior. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 20, n. 1, p.210-233, 2018. <https://doi.org/10.20396/etd.v20i1.8649170>.

SANTOS, V. L. P.; MERCADO, L. P. L.; NASCIMENTO, E. M. Professores universitários em rede de aprendizagem cooperativa: a ação tutorial como experiência (auto)formativa. **RIAEE – Revista Ibero - Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 385-405, abr./jun. 2020.

SANTOS, V. L. P.; SILVA, I. dos S.; MERCADO, L. P. L. **Institucionalização da formação continuada em docência superior**: a construção do Proford-Ufal. In: CIDU, 8., 2014, Córdoba, Argentina, 2014.

SANTOS JUNIOR., V. B.; MONTEIRO, J. C da S. Educação e Covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 1-15, 2020.

SAUL, A. **Para mudar a prática da formação continuada** de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico: metodológico de Paulo Freire. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SCALLON, G. **Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências**. Curitiba: PUCPress, 2015.

SCHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: J. Bass, 1993.

SILVA, E. D. *et al.* Estratégias de avaliação da aprendizagem no ensino superior em contexto pandêmico: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Prática Docente**, v. 7 n. 2, maio/ago. 2022.

SILVA, L. S. *et al.* Estratégias avaliativas utilizadas no estágio curricular supervisionado em educação física no ensino remoto emergencial. **Revista IMPA**, Fortaleza, v. 3, n. 1, e022001, 2022.

SILVA, B. Ecologias da comunicação e contextos educacionais. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 2, n. 3, p. 31-35, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17229/1/Ecologias%20da%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20e%20Contextos%20Educacionais.pdf>. Acesso em: 21 set. 2023.

SILVA, M. **Educação online**. São Paulo, 2008.

SILVA, M.; CLARO, T. A Docência on-line e a pedagogia da transmissão. **Boletim Técnico do Senac - A Revista da Educação Profissional**. Rio de Janeiro, v. 33, n.2, p. 81-89, maio/ago. 2007

SOUZA, M. F. G. de; NUNES, I. B. **Fundamentos da educação a distância**. Brasília: SESI, 2000.

STEVENS, D. D.; LEVI, A. **Introductions to rubrics**: an assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning, *Teaching and* v. 10, n. 2, p. 111-112, Apr. 2007

SUGUIMOTO, H. H.; ROLIM, A. T.; MAZZAFERA, B. L.; MOURA, F. A. A. F. Avaliação do letramento digital de alunos ingressantes do ensino superior: uma abordagem exploratória do conhecimento computacional, comunicacional e informacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 250, p. 805-821, set/dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.3011>.

TARDIF, M.; LESSARDE, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto, PT : Rés 2000.

TINOCA, L.; OLIVEIRA, I. Formative assessment of teachers in the context of an online learning environment. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v.19, n. 2, p. 221-234, 2013.

TRIVIÑOS. A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a Covid-19. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 4 jun. 2023.

UNISIST. Princípios de indexação. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**. Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p.83-94, mar. 1981.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL) **Proford**: história [s.d.]. Disponível em: <https://ufal.br/servidor/capacitacao/formacao-docente/institucional/historico>. Acesso em 30 out.2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Oferta de cursos do Proford atende demandas do Período Letivo Excepcional**. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Período letivo excepcional:** tudo o que você precisa saber. 2020a. Disponível em: <https://ufal.br/ufal/noticias/2020/9/periodo-letivo-excepcional-o-que-voce-precisa-saber>. Acesso em: 16 de maio 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Pró-Reitoria de Graduação. **Guia de orientações sobre o Período Letivo Excepcional (PLE)**. 2020b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Resolução nº 34/2020-Consuni/Ufal**. Maceió, 2020c.

VAILLANT, D.; GARCIA, M. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Cutitiba: UTFPR, 2012.

VALENTE, G. S. C.; MORAES, E. B.; SANCHEZ, M. C. O.; SOUZA, D. F.; PACHECO, M. C. M. D. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/tlkNx>. Acesso em: 24 jan. 2022.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças: por uma práxis transformadora**. 5 ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VEIGA, I. P. A. A. **Educação básica e educação superior: projeto político pedagógico**. 3º ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social?. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VIANA, M. A. P. *et al.* Avaliação para aprendizagem no contexto virtual: as experiências iniciais da tutoria no curso docência online em tempos de Covid-19. In: MERCADO, L. P. *et al.* (Org.) **Docência on-line em tempos de Covid-19. [Ebook]**. Maceió: Edufal. 2021.

WEBER, C. T. **Articulação da avaliação somativa com a avaliação formativa em aulas de matemática**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de matemática) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2020.

WYSZOMIRSKA, R. M. A. F. **Ensaio sobre educação a distância e design de disciplina on-line**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2021.

ZANOTTA, P. A. Avaliação do ensino remoto emergencial de química: uma experiência na educação profissional. **Revista Extensão em Foco Palotina**, n. 25 (Especial), p. 102-119, dez. 2021.

APÊNDICES

Apêndice A - Protocolo básico para a construção do mapeamento sistemático sobre a temática desta pesquisa

Quadro – 9 – Protocolo do mapeamento da literatura

Etapas	Mapeamento da literatura		
1ª etapa: Objetivo	Investigar as estratégias avaliativas apoiadas pelas TDIC utilizadas pelos professores formadores nos cursos ofertados pelo Proford/Ufal no período pandêmico		
2ª etapa: Questão principal do mapeamento	QP*: De que maneira os professores formadores utilizaram suas estratégias avaliativas apoiadas pelas TDIC durante os cursos do Proford frente à pandemia da Covid-19?		
	Scielo	https://scielo.org/	
	Scopus	http://www.scopus.com	
	Google Scholar	https://scholar.google.com.br/scholar?start	
	Riufal	https://www.repositorio.ufal.br/	
	BDTD		
4ª etapa: Termos de busca	Termos		
	Inglês	Sinônimo	Portugues
	Continuing training	teacher training	Formação continuada/ educação continuada
	Evaluative strategies	teacher training	Estratégia avaliativa
	Digital information and communication technology		Tecnologia digital da informação e comunicação
	Covid-19 pandemic		Pandemia da Covid-19
	evaluative practice	learning assessment	Prática Avaliativa
	Evaluation		avaliação
	learning assessment		avaliação da aprendizagem
	emergency remote teaching / enseñanza remota de emergência		Ensino remoto emergencial
	public university		Universidade pública
	5ª etapa: Termos de busca genérico (Strings de busca)	("continuing training" OR "teacher training") AND ("continuing training ") AND ("emergency remote teaching") AND ("Covid-19" OR "pandemic") AND ("learning assessment" OR "evaluative practice") AND public university	
6ª etapa: Critérios de seleção (inclusão e exclusão)	(a) trabalhos publicados e disponíveis integralmente nas bases científicas selecionadas; (b) Acesso livre e gratuito aos textos completos disponíveis nas bases elegidas; (c) publicações publicadas no período de 2020-2022; (d) serão incluídos trabalhos que abordem ‘avaliação da aprendizagem’, estratégias avaliativas e práticas avaliativas nos cursos de formação continuada e que estejam correlacionados ao ERE; (e) serão incluídos, artigos científicos, teses, dissertações e ebooks e que contenham algum dos termos anteriores, no título ou no resumo (palavras-chaves) do trabalho	(a) trabalhos que não discutam sobre ‘avaliação da aprendizagem’, estratégias avaliativas e práticas avaliativas nos cursos de formação continuada durante a pandemia da Covid-19; (b) Serão excluídos os trabalhos que NÃO estão no intervalo de 2020 a 2022.; (c) trabalhos duplicados; (d) Serão excluídos os trabalhos que NÃO tenham correlação com o ERE e Pandemia da Covid-19; (e) trabalhos publicados nos anos anteriores a 2020	

*Questão principal

Fonte: elaboração da autora, 2023- com base no modelo de Felizardo et al. (2017).

Descrição das etapas do protocolo

A primeira etapa foi trazer o objetivo geral da tese como forma de direcionar a pesquisa nas bases de dados e, posteriormente, identificar os trabalhos que irão contribuir no desenvolvimento da tese.

Na segunda etapa, utilizou-se como métrica de busca a questão principal (QP) desta pesquisa: de que modo os DF utilizaram estratégias avaliativas mediadoras (formativas) apoiadas pelas TDIC durante os cursos do Proford diante da pandemia da Covid-19?

Na terceira etapa, houve a definição das bases de dados no Portal de Periódicos da Capes, por ser um espaço virtual de acesso aberto, de grande confiabilidade no mundo científico, disponibilizando aos usuários títulos de periódicos, artigos científicos, teses e dissertações com textos completos, na sua maioria. A definição dessas se deu a partir da constatação de serem bases de dados na área de ciências humanas, na qual a educação faz parte, sendo assim, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

A quarta etapa foi organizada a partir dos termos de busca com critérios definidos como idioma, sinônimos e tradução. A escolha da língua estrangeira (inglês) para realização da busca, deve-se ao fato de que, nas bases de dados, há um entendimento de que o inglês é reconhecido como idioma universal. Dessa forma, os resultados foram mais satisfatórios ao relacionar as produções publicadas nas bases de dados com os temas procurados para subsidiar este estudo.

A quinta etapa foi a de definir a principal *Strings* de busca (termos de busca), genérico, para pesquisar nas bases de dados, isto significa fracionar o tema em várias palavras-chave (descritores) e adaptar de acordo com a especificidade de cada uma das bases de dados escolhida.

A sexta e última etapa define os critérios de inclusão e exclusão, esses estão ligados aos objetivos (1ª etapa) e a questão principal (2ª etapa) do protocolo, são esses critérios que vão dialogar com o objetivo da pesquisa, identificando os materiais nas bases de dados.

Após a definição desse protocolo, começou a pesquisa nas bases de dados. A busca da produção científica relacionada à temática deste trabalho se deu a partir do termo de busca/*Strings* de busca genérico¹⁰, em cada base selecionada do portal de periódicos da Capes e também no Riufal¹¹ que, por questões técnicas, não foi possível acessar às teses e dissertações da Ufal no Portal da Capes.

¹⁰ Cada base tem suas especificidades no formato de busca.

¹¹ Repositório Institucional da Ufal (Riufal) é uma base de dados que reúne de forma organizada a produção científica do âmbito acadêmico, com acesso aberto.

Inicialmente, em pesquisas nas bases de dados internacionais, aparecem um número exorbitante de trabalhos o que é normal. Para se chegar a um número real na busca dos trabalhos relacionados à temática deste estudo, foi preciso e necessário recorrer a um *software* específico, assim, escolhemos o *StArt*¹² por ser uma ferramenta computacional, que tem por finalidade dar suporte ao pesquisador, por meio da técnica desse *software*. Com esse apoio, após a seleção dos artigos gerados, foram salvos em uma pasta/computador com a extensão específica (BibTeX¹³) para a importação dos resultados da seleção. Dessa forma, seguindo o modelo de busca do *StArt*, apresentamos a sequência da busca:

- 1) Inserir as informações da *String* (termo de busca), utilizada para busca de trabalhos científicos nas bases, conforme a especificidade de cada base, quando necessário, foi inserindo ou retirando algum termo de busca para complementar a busca;
- 2) Após a seleção, para salvar os artigos, foram criadas pastas com identificação das bases escolhidas;
- 3) Em seguida, depois de selecionar cada artigo individualmente, salvo em cada pasta, iniciou-se a classificação, eliminando os artigos em duplicidade;
- 4) Seguindo na execução da seleção de estudos (classificação), identificou-se as informações básicas do trabalho tais como Autor, Título, Resumo e Palavras-chave;
- 5) Também foi visto os itens: Aceito, Rejeitado, Duplicado;
- 6) A partir da leitura do Título e Resumo dos trabalhos, foi decidido o Aceito ou Rejeitado para decidir ser Aceito ou Rejeitado;
- 7) Outros critérios de seleção foram adotados, os critérios inclusivos ou exclusivos, no qual “o aceite ou a rejeição” do trabalho deverá ser justificado usando os critérios de Inclusão ou Exclusão, incluídos no protocolo;
- 8) Os trabalhos aceitos na primeira parte de seleção – 10.476 –, foram analisados para extração de dados. Depois, foi feita uma pré-seleção restringindo 49 trabalhos. Desse montante, apenas 20 trabalhos se enquadraram na temática desta pesquisa. Para uma melhor visualização, foi elaborado o Quadro 10, para agrupar os documentos, seguindo as orientações do protocolo e aplicando os

¹² *State of the Art through Systematic Reviews*. Disponível em: http://lapes.dc.ufscar.br/tools/start_tool.

¹³ BibTeX é um formato de arquivo tipo texto para organização de listagens de bibliografia tais como: artigos, livros, teses e dissertações. Disponível em: <https://www.google.com.br/>

critérios de inclusão e exclusão para, posteriormente, analisar com foco no objetivo geral deste trabalho.

Quadro 10 – Bases de dados nas quais foram feitas as pesquisas – critérios de inclusão e exclusão

	Bases	Artigos recuperados	Usando Filtros	Pré-Seleção	Seleção Final
01	Scielo	1.287	397	53	04
02	Scopus	158	67	06	02
03	<i>Google Scholar</i>	10.976	536	20	08
04	Riufal	55	39	9	6
Total		10.476	1.039	88	20

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Com esses resultados, revela-se a importância das bases de dados, internacionais e nacionais, de Arquivos Abertos (OAI)¹⁴ dando contribuições para a pesquisa em questão.

O Quadro 10, mostra a estrutura sumarizada contendo a identificação das bases de dados selecionada para este estudo, o ano de publicação do trabalho acadêmico, o(s) autor(es), títulos dos trabalhos, as palavras-chave, resumos (recorte), tipos, estratégias, instrumentos e TDIC relacionadas à avaliação, num total de 20 (vinte) trabalhos científicos (Quadro 11).

¹⁴ *Open Archives Initiative.*

Quadro 11– Mapeamento sistemático da literatura pesquisada nas bases de dados

Continua

	Bases de Dados	Ano	Autor(es)	Título/ Subtítulo	Tipo de documento	Palavras-chave	Resumo (recorte)	Tipo de avaliação	Estratégias e instrumentos avaliativos apoiados pela TDIC
01	SCIELO DOI https://doi.org/10.1590/S1414-407720220001000010	2022	Arias Vazquez, D.; Pesce, L.	A experiência de ensino remoto durante a pandemia de Covid-19: determinantes da avaliação discente nos cursos de humanas da Unifesp	Artigo científico (Portal de periódicos da Capes)	avaliação discente; ensino remoto emergencial; Covid-19	O artigo analisa a avaliação dos estudantes de graduação em Ciências Sociais, da Unifesp sobre o processo de ensino-aprendizagem durante o primeiro semestre, 2010 durante a pandemia da Covid-19	Avaliação qualitativa e Quantitativa	Google Forms; Moodle
02	GOOGLE SCHOLAR DOI https://doi.org/10.51281/impa.e022001	2022	Silva, E. D. <i>et al.</i>	Estratégias de avaliação da aprendizagem no ensino superior em contexto pandêmico: uma revisão sistemática da literatura	Artigo científico (Portal de periódicos da Capes)	Avaliação da aprendizagem; Ensino remoto emergencial; Estratégias avaliativas; Ensino superior	A adoção do Ensino Remoto Emergencial em função da pandemia da Covid-19 trouxe desafios ao professor, entre eles a avaliação da aprendizagem. Diante disso, o objetivo deste artigo é analisar as estratégias avaliativas utilizadas por docentes universitários no contexto ERE.	avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa	Avaliação por pares, produção de vídeos, experimentos, explicação de teorias e proposta de atividades), relatórios, avaliação baseada em projetos autoavaliação, questionários, provas e análise de participação dos estudantes eles atividades individuais e em grupo.

Quadro 11 –Mapeamento sistemático da literatura pesquisada nas bases de dados

Continuação

	Bases de Dados	Ano	Autor(es)	Título/ Subtítulo	Tipo de documento	Palavras-chave	Resumo (recorte)	Tipo de avaliação	Estratégias e instrumentos avaliativos apoiados pela TDIC
03	GOOGLE SCHOLAR DOI https://doi.org/10.18222/eae.v33.8961	2022	Molon, J. <i>et al.</i>	Avaliação em tempos de ensino remoto emergencial	Artigo científico (Portal de periódicos da Capes)	Processo de Ensino e de Aprendizagem; Avaliação Formativa; Mediação Pedagógica; Tecnologia Educacional.	O ERE levou a escola a buscar outras possibilidades de avaliação enquanto acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem. Com o intuito de compreender como os processos avaliativos formativos têm ocorrido nesse período [...]	Avaliação formativa, contínua, processual e mediadora	TDIC apresentam diversas formas de acompanhar, adaptar realidades e narrativas para o desenvolvimento da aprendizagem
04	RIUFAL http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/12345678	2021	Viana, M. A. V. <i>et al.</i>	Avaliação para aprendizagem no contexto virtual: as experiências iniciais da tutoria no curso docência online em tempos de Covid-19	In: <i>Ebook</i> Org: por: Mercado, L. P. <i>et al</i>	Educação online; Covid-19; Ufal TDIC; Avaliação	objetivo geral conhecer as principais orientações metodológicas da educação ensino online [...] desenv. da aprend. na educ. superior, assumindo o papel social da universidade Covid-19. [...] refletir sobre o trabalho docente articulação dos conhec.. específicos; explorar metodologias para uso de TDIC na educação online, [...]desenvolver habilidades para usar, avaliar, nas TDIC].	avaliação processual; formativa, diagnóstica e somativa	Mídias digitais; Wiki; Google Drive, dispositivos móveis, AVA Moodle e-portfólio; WebQuest.

Quadro 11 – Mapeamento sistemático da literatura pesquisada nas bases de dados

									Continuação
	Bases de Dados	Ano	Autor(es)	Título/ Subtítulo	Tipo de documento	Palavras-chave	Resumo (recorte)	Tipo de avaliação	Estratégias e instrumentos avaliativos apoiados pela TDIC
05	GOOGLE SCOLAR DOI http://dx.doi.org/10.5380/ef.v0i25.81110	2021	Zanotta, P. A.	Avaliação do ensino remoto emergencial de química: uma experiência na educação profissional	Avaliação somativa	Artigo científico (Portal de periódicos da Capes)	Textos produzidos em um curso no ERE durante a pandemia da Covid-19 em 2020°. O artigo Aborda sobre uma avaliação da experiência com o ensino de química, cujo objetivo é analisar os aspectos positivos e negativos, para que as estratégias de ensino possam ser reformuladas a partir desses resultados, de forma a se otimizar a permanência e êxito dos alunos nessa nova forma de ensino[...]	Avaliação Somativa	E-mail; Moodle mapas mentais, glossários coletivos, questionários no AVA/Moodle, trabalhos de pesquisa, simuladores e experimentos práticos
06	RIUFAL http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/8508	2021	Mercado, L.P.; Viana, M. A.	Comunicação síncrona na interface chat: relato de experiência realizada pelos participantes do curso docência online em tempo de distanciamento social	<i>In: Ebook</i> Org: por: Mercado, L. P. <i>et al</i>	Educação online emergencial; Docência online; ERE; Covid-19	O objetivo principal foi provocar nos docentes uma discussão reflexiva sobre o cenário atual e o papel do docente em aprender a aprender a lidar com as TDIC nos espaços on-line	Avaliação processual formativa, diagnóstica e somativa	Chat (interface síncrona)

Quadro 11 – Mapeamento sistemático da literatura pesquisada nas bases de dados

Continuação

	Bases de Dados	Ano	Autor(es)	Título/ Subtítulo	Tipo de documento	Palavras-chave	Resumo (recorte)	Tipo de avaliação	Estratégias e instrumentos avaliativos apoiados pela TDIC
07	RIUFAL http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/91691	2021	Wyszomirska, R. M. A. F.	Ensaio sobre educação a distância e design de disciplina on-line	Tese	Diciplina online Curso de Medicina Ead ERE	Analisar o desenho de aprendizagem de disciplinas na modalidade a distância, no Brasil, em Moçambique e em Portugal.	Avaliação diagnóstica, formativa e somativa	Questionário, grupo focal, Avaliação dos resultados
08	SCOPUS DOI https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123	2021	Santos, L. L. dos <i>et al.</i>	Transitando do ensino presencial para o remoto em tempos de Covid-19 : perspectiva docente	Artigo científico (Portal de periódicos da Capes)	EaD; Tecnologia, docente, Educação médica, Pandemia	O objetivo foi refletir, a partir do olhar docentes dos cursos da área da saúde, sobre as estratégias adotadas para a manutenção de suas atividades na pandemia da Covid-19.	Avaliação diagnóstica, contínua, formativa, somativa	<i>Padlet</i> a criação de formulários de avaliação (<i>Google forms</i>), a formulação conceitos entregues em forma de áudio (como os <i>Podcasts</i> a gamificação, aplicações (como <i>Socrative</i> e <i>Kahoot</i>
09	RIUFAL http://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/index3	2020	Oliveira, S. S. <i>et al.</i>	A contribuição da gamificação no processo de avaliação para a aprendizagem	Artigo científico	Avaliação; Aprendizagem; Gamificação	gamificação, possibilita realizar uma avaliação processual, é possível realizar outros tipos de avaliação como a diagnóstica e a mediadora.	Avaliação processual com outras possibilidades	Aplicativos/Gameificação Ava/Moodle

Quadro 11 – Mapeamento sistemático da literatura pesquisada nas bases de dados

Continuação									
	Bases de Dados	Ano	Autor(es)	Título/ Subtítulo	Tipo de documento	Palavras-chave	Resumo (recorte)	Tipo de avaliação	Estratégias e instrumentos avaliativos apoiados pela TDIC
10	SCIELO	2021	Luz, S. P. da; Balzan, N. C.	Programa de formação continuada para docentes da educação superior: um estudo avaliativo a partir dos resultados de uma tese	Artigo científico (Portal de periódicos da Capes)	Avaliação; Docente; Formação Continuada; Ensino Superior	Objetivo: apresentar considerações avaliativas sobre os resultados de uma tese desenvolvida na Universidade do Vale do Itajaí - Univali, Itajaí, Santa Catarina, Brasil		Questionários Entrevistas Narrativa
11	SCOPUS URL https://doi.org/10.18222/eae.v33.8463	2020	Queiroz Neto, J. P. de <i>et al.</i>	Avaliação formativa: estratégia no ensino remoto na pandemia de Covid-19	Artigo científico (Portal de periódicos da Capes)	Avaliação formativa; Métodos de Avaliação; Ensino pela internet	Objetivo: contribuir com alternativas para avaliação educacional no contexto da pandemia de Covid-19. [...]com o uso das TDIC, o que trouxe novos desafios [...]Entre tais desafios, encontra-se o da avaliação remota, diferente daquela usualmente empregada no ensino presencial.	Avaliação formativa	Google Meet; Canal do YouTube.
12	GOOGLE SCOLAR DOI: https://doi.org/10.18222/eae.v32.7582	2021	Nicola, R. M.S.; Amante, L.	Rubricas: avaliação de desempenho orientada às competências na educação superior	Artigo científico (Portal de periódicos da Capes)	Instr. de Aval.; Avaliação de Compet.; Critérios de Aval.; Educação Superior	mediação por rubricas na avaliação de desempenho, produção e procedimentos dos estudantes, relacionados a uma dada competência[...]	Avaliação processual com outras possibilidades	Google Meet; Canal do YouTube

Quadro 11 – Mapeamento sistemático da literatura pesquisada nas bases de dados

									Continuação
	Bases de Dados	Ano	Autor(es)	Título/ Subtítulo	Tipo de documento	Palavras- chave	Resumo (recorte)	Tipo de avaliação	Estratégias e instrumentos avaliativos apoiados pela TDIC
13	GOOGLE SCHOLAR DOI https://doi.org/10.47207/rbem.v1i.10311	2020	Lima, D. de O.; Nasser, L.	Avaliação no Ensino Remoto de Matemática: analisando categorias de respostas	Artigo científico (Portal de periódicos da Capes)	Avaliação. Ensino Remoto. Função Exponencial	Diante da pandemia, em 2020 [...] algumas escolas adotaram o ERE, outras criaram uma estrutura similar ao ensino à distância (EaD). Essas adaptações geraram outros dilemas sobre como seria o ensino e, consequentemente, como seria avaliar nestes modelos de ensino.	Avaliação formativa e democrática	Moodle, Teams e o Google Classroom; Notebook
14	GOOGLE SCHOLAR DOI https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p180-193	2020	Farias, M. A. de F.; Moraes, H. L. B.	De ensino presencial para o remoto emergencial: adaptações, desafios e impactos na pós- graduação	Artigo científico (Portal de periódicos da Capes)	Educação. Ensino Remoto Emergencial. Covid-19. TDIC.	O objetivo: discutir as mudanças realizadas nas práticas pedagógicas, durante o processo de transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial na disciplina Práticas [...] Metodologia: sala de aula invertida com uso das TDIC como forma de adaptação ao ERE	Avaliação formativa	sala de aula invertida com uso das TDIC

Quadro 11 – Mapeamento sistemático da literatura pesquisada nas bases de dados

									Continuação
	Bases de Dados	Ano	Autor(es)	Título/ Subtítulo	Tipo de documento	Palavras-chave	Resumo (recorte)	Tipo de avaliação	Estratégias e instrumentos avaliativos apoiados pela TDIC
15	GOOGLE SCHOLAR DOI https://doi.org/10.5585/ecos.n.55.18874	2020	Pereira, M. V. <i>et al.</i>	Avaliação na educação superior: limites e possibilidades de uma experiência	Artigo científico (Portal de periódicos da Capes)	Avaliação. Educação superior. Estágio curricular nos anos iniciais. Portfólio. Pandemia da Covid-19.	Objetivo analisar a concepção de avaliação praticada por um grupo de prof. supervisores de Estágio. Curricular de um curso de Pedagogia,/Ensino Fundamental,[...] na avaliação propicia ao prof. reflexão sobre sua prática, [...] a partir da tomada de consciência sobre suas convicções, possa empregar estratégias de ação, desenvolver instrumentos e rever aspectos que precisem ser retomados, durante a pandemia de Covid-19 e experimentamos o e-portfólio como dispositivo de apropriação crítica e de avaliação formativa [...]	Avaliação formativa	e-portfólio

Quadro 11 – Mapeamento sistemático da literatura pesquisada nas bases de dados

									Continuação
	Bases de Dados	Ano	Autor(es)	Título/ Subtítulo	Tipo de documento	Palavras-chave	Resumo (recorte)	Tipo de avaliação	Estratégias e instrumentos avaliativos apoiados pela TDIC
16	RIUFAL http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/7411	2020	Neves, N. P. S	Avaliação de espaços virtuais de comunicação utilizados e redes de aprendizagem online	Tese	Comunicação virtual; Instrumentos de avaliação; Redes sociotécnicas; Aprendizagem em rede; Estratégias didáticas	objetivo consistiu em realizar uma pesquisa de levantamento de parâmetros com técnicas psicométricas para construir e validar cientificamente um instrumento de avaliação de espaços virtuais de comunicação (EVC) educativos	Avaliação formativa	Técnicas psicométricas
17	RIUFAL http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/7954	2020	Freitas, R. de O.	Pesquisa-formação na cultura digital com a gamificação no ensino superior	Tese	Tecnologias digitais; Educação matemática; Gamificação; Cultura Digital; Formação de professores	Esse trabalho analisou o planejamento, execução e desenvolvimento da gamificação de uma disciplina do curso de Lic. em Matemática, e identificar os saberes docentes necessários na implementação da estratégia didática no contexto da Educação na Cultura Digital com apoio das TDIC.	Avaliação processual formativa	

Quadro 11 – Mapeamento sistemático da literatura pesquisada nas bases de dados

									Continuação
	Bases de Dados	Ano	Autor(es)	Título/Subtítulo	Tipo de documento	Palavras-chave	Resumo (recorte)	Tipo de avaliação	Estratégias e instrumentos avaliativos apoiados pela TDIC
18	SCIELO DOI https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903108	2021	Castioni, R. <i>et al</i>	Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial	Artigo científico (Portal de periódicos da Capes)	Educação Superior; Acesso à Internet; Ensino Híbrido; Covid-19	Discute-se a paralisação das atividades de ensino nas Universidades Federais Brasileiras na pandemia da Covid-19 e em que medida a falta de acesso à internet interditaria a retomada dessas atividades de forma remota [...]	Avaliação Remota Emergencial; avaliação das ações de Ensino-aprendizagem	
19	SCIELO https://www.scielo.br/j/eppec/a/JwnXdQDkQByStbg9L8VNwyv/	2021	Paula, H. de F. <i>et al</i>	Engajamento de estudantes em um ensino remoto e emergencial de Física	Artigo científico (Portal de periódicos da Capes)	Engajamento; ERE; Covid-19; Ensino de Ciências	Aborda sobre: as evidências de engajamento de estudantes que participaram de um curso introdutório, remoto e emergencial de Física, durante a pandemia da Covid-19, em uma escola que oferece ensino técnico integrado [...] nível médio. Apresenta: os desafios pedagógicos enfrentados pelos professores de Física	Avaliação somativa - avaliação geral dos resultados	Aplicativos com simulações de fenômenos físicos; WhatsApp; salas de Chat

Quadro 11 – Mapeamento sistemático da literatura pesquisada nas bases de dados

									Conclusão
	Bases de Dados	Ano	Autor(es)	Título/Subtítulo	Tipo de documento	Palavras-chave	Resumo (recorte)	Tipo de avaliação	Estratégias e instrumentos avaliativos apoiados pela TDIC
20	<i>GOOGL E SCHOLA R</i> Doi: https://doi.org/10.18264/eadf.v11i2.1458	2021	Grossi, M. G. R.	Discutindo o uso das TDIC no processo de avaliação no Contexto do ensino remoto	Artigo científico (Portal de periódicos da Capes)	ERE; Avaliação; Tecnologias digitais.	Objetivo: apresentar as possibilidades de avaliação no contexto do ERE, tendo as TDIC como suporte. Os resultados revelaram que a principal contribuição da EaD para o ERE foi em relação aos processos avaliativos apoiados pelas TDIC. evidenciou a necessidade de repensar as antigas práticas avaliativas, [...]adotar aval. diagnósticas e qualitativas. [...]para alcançar esse objetivo os prof. devem diversificar o processo de avaliação q/ ajudem a definir, de forma clara, os critérios de avaliações para estudantes e prof. [...]	Diagnóstica, Formativa, Somativa	Microsoft Teams (Microsoft office 365); Moodle Sigaa

Fonte: Elaboração da autora, 2023 – Adaptado de Lira, 2023.

O Quadro 11 é um recorte, exibindo 20 produções associadas à temática, tendo sido organizada em ordem decrescente, isto é 2022, 2021 e 2020, e por tipo de documento que resultou em 13 (treze) trabalhos científicos publicados em bases internacionais, e cinco no Riufal, sendo três teses e dois capítulos em *ebooks*, seguindo todo o esquema do mapeamento que se encontra no protocolo.

Para uma melhor compreensão sobre os tipos de avaliação encontrados nas produções, foram apresentados e organizados seguindo a ordem sequencial do mapeamento.

Arias Vazquez e Pesce (2022), em suas práticas, analisaram uma avaliação com os estudantes de graduação das Ciências Sociais de uma universidade brasileira com atividade domiciliar, para detectarem alguns elementos, tais como: disponibilidade de tempo, materiais didáticos, participação e interação durante as aulas e também saúde mental. Utilizou a pesquisa de opinião (*Survey*). A partir desses elementos, para o processo da aprendizagem, os autores acharam pertinente a avaliação qualitativa e quantitativa, mas, num período conturbado da Covid-19, foi necessário entender e respeitar as limitações dos estudantes.

Molon *et al.* (2022) apontam que a avaliação acaba assumindo um papel simbólico. Isso significa que o professor deverá traçar o trajeto da aprendizagem a partir de caminhos que estimulem as competências cognitivas dos estudantes.

O ERE trouxe experiências significativas e muitas reflexões em torno do processo de ensino e aprendizagem. Sobre aprendizagem, os autores refletem sobre a importância dos processos avaliativos formativos com apoio das TDIC no ERE, alertam que, nas TDIC, tem um leque de instrumentos avaliativos e que os professores recorreram a diferentes estratégias para propor atividade em aulas virtuais.

Silva *et at.* (2022) ressaltam que os professores continuam buscando sua identidade profissional e sugerem que avaliações formativas e colaborativas sejam realizadas a partir da avaliação por pares, produções de vídeos, autoavaliações, dentre outras ações efetivadas por meio do uso das TDIC.

Viana (2021, p. 45) faz algumas reflexões, nos anos 2020 e 2021, que, no ensino superior, as tecnologias e o ERE, no novo cenário enfrentado pela educação brasileira, é necessário repensar o processo avaliativo. Este pode ser realizada por meio de diversas interfaces ou procedimentos no ambiente online (mais especificamente no AVA), a saber: memorial, fórum, chat, tarefas, portfólio, dentre outras interfaces avaliativas. Todas elas voltadas para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem, privilegiando o aprendizado adequado do estudante. Ela ainda complementa, “a função da avaliação. independente da concepção que a avaliação pedagógica assuma, deve ser entendida como um

processo contínuo, ininterrupto e que possa levar à percepção e à melhoria do aprendizado do estudante, individualmente considerado”.

Mercado *et al.* (2021, p. 38) analisam a experiência com a interface síncrona chat, presente no AVA/Moodle, no Curso de Docência Online, uma das ações formativas do Proford/Ufal, para capacitar emergencialmente os docentes para o cenário da oferta no ERE. O objetivo principal foi provocar nos docentes uma discussão reflexiva sobre o cenário atual e o papel do docente em aprender a lidar com as TDIC nos espaços online. No curso, outro tema foi a avaliação na docência online a partir do questionamento se a avaliação enfatiza conteúdo, ferramentas ou objetivo de aprendizagem. Foi enfatizado que a avaliação envolve “o processo, a maturidade e postura crítica”, possibilitando o desenvolvimento de competências no uso das TDIC mais o planejamento das aulas e da avaliação.

Na perspectiva da avaliação em direção à aprendizagem no formato do ERE, Nicole e Amante (2021) sugerem, assim como Fuks *et al.* (2014), algumas estratégias como a estruturação dos objetivos de aprendizagem; a organização de rubricas que, em seu sentido ideal, dão informações aos estudantes sobre suas respectivas metas, finalidades e como serão avaliados; *feedback* e crítica inferem um planejar para uma avaliação formativa na qual se apoiam.

Grossi (2021), a partir de uma pesquisa bibliográfica, apresenta possibilidades de avaliação no contexto do ERE, tendo as TDIC como suporte. Como contribuição, o autor apresenta ferramentas e dicas de como avaliar na modalidade do ERE, destacando entre essas, a participação dos professores em alguma rede de apoio para se apropriarem das TDIC e diversificarem os tipos de avaliações em suas práticas e pensarem na avaliação como uma atividade que faz parte de todo o processo de ensino e aprendizagem. Os resultados revelaram que a principal contribuição da EaD para o ERE foi em relação aos processos avaliativos apoiados pelas TDIC.

Apesar de Zanotta (2021) tratar da importância e da experiência de realizar avaliação qualitativa, a análise indica que esta ocorreu no final dos módulos trabalhados no ensino de química. Se valeu de vários instrumentos e estratégias de avaliação, objetivando a aprendizagem, tais como: questionários no AVA/Moodle, mapas mentais, glossários coletivos, trabalhos de pesquisa, simuladores e experimentos práticos.

Nesse entendimento, não basta apenas o docente perceber que pode utilizar outras formas de avaliar, é necessário que o sistema educacional tenha as mesmas percepções do docente que quer avançar e o sistema insiste em ficar engessado. Observa-se a avaliação tradicional (somativa) nas salas de aulas como um desafio final para o estudante, com as regras

lineares para todas as disciplinas. Esse tipo de avaliação ainda perdura no Brasil e, para Mendes (2010, p. 7), “perceber-se-á a maneira como se pensou e repensou a avaliação do aproveitamento escolar até os dias atuais, tendo-se em vista as mais variadas concepções construídas no decorrer dos tempos”, ou seja, no anseio de melhorar a qualidade de ensino, chegou-se a novos tipos de avaliação que não se limitam em apontar no que o estudante errou, mas aplicar ações corretivas sobre esses erros observados e, vai além, procura situar o contexto do aluno ao conteúdo ensinado, determinando a real necessidade de aprendê-lo.

O fator histórico está relacionado à história geral da educação, herdamos os modelos pedagógicos sistematizados, no séc. XVI e XVII, pelas pedagogias jesuítica e comeniana, que compreendem os exames como um modelo eficiente e satisfatório para a prática pedagógica, para o disciplinamento e controle da aprendizagem dos estudantes. (Luckesi, 2018).

Segundo Perrenoud (1999, 11), a concepção de avaliação está baseada na medida, ele nomeia de “lógica da excelência”, na qual “[...] a avaliação é tradicionalmente associada [...] à criação de hierarquias de excelências. O autor reflete sobre a forma equivocada de avaliar os estudantes, primeiramente são comparados e depois classificados por meritocracia, definida pelo docente e também pelos melhores alunos.

Castioni *et al.* (2021) declara em sua pesquisa que as políticas públicas precisam ser efetivadas e monitoradas, principalmente, em relação à mudança abrupta ocorrida nas organizações sociais e educacionais, em função da pandemia da Covid-19. Nesse cenário, reflete e chama a avaliação, nesse período, de avaliação remota emergencial a partir do uso das plataformas digitais por meio de uma avaliação das ações de ensino e aprendizagem.

Guerra e Chaves (2021) entendem que esse movimento de mudança real de adaptação é própria ao ser humano. Apresentam as TDIC como possibilidade concreta, na qual o pacote *Google* foi um grande aliado para a realização e mediação de processos avaliativos e metodológicos voltados à aplicação de textos, realização de aulas gravadas, aulas síncronas, fóruns e podcasts.

Paula *et al.* (2021) certificam que, na licenciatura em Física ocorreu, no período de seu estudo, a avaliação somativa baseada na avaliação geral dos resultados, bem como dos estudantes no que se refere ao seu engajamento e seu coeficiente (notas).

Até agora, muitos são os elementos que possibilitam entrelaçar uma discussão. Na próxima seção, apresentaremos sobre o procedimento metodológico e, logo depois, a análise dos dados que valida a nova forma de ensinar ocorrida na pandemia da Covid-19, ou seja, no formato do ERE e que trouxe mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem e na avaliação, como será visto nos resultados deste estudo.

APÊNDICE – B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que por si/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa” (CNS. N. 466, de 12 dez. 2012)

Eu, _____,
RG _____ / _____ tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo **Avaliação da aprendizagem e prática pedagógica aplicadas no Proford na formação continuada de docentes apoiado pelas tecnologias digitais no período pandêmico**, recebi da responsável por sua execução, Sra. Helena Cristina Pimentel do Vale, doutoranda do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas, as informações necessárias que me fizeram entender os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a investigar a investigação sobre o tipo de avaliação e estratégias didáticas que foram usadas pelos professores formadores do Proford/Ufal nos cursos de formação continuada dos docentes participantes e o uso das TDIC nas práticas pedagógicas efetivas dos docentes no período pandêmico.
- Que a relevância deste estudo é pautada pela contribuição teórico-prática às pesquisas no campo pedagógico relativas à avaliação e estratégias utilizadas no processo formativo do docente universitário durante a pandemia nos cursos do Proford/Ufal.
- Que os riscos que este estudo pode ocasionar são os seguintes: incômodo de tempo para participar da entrevista e/ou constrangimento em responder as perguntas, o que pode ser minimizado pela escolha do momento oportuno para responder as perguntas, bem como negar-se a responder questões “constrangedoras”. Informamos, ainda, que o dado coletado nesta pesquisa é de caráter sigiloso e todas as providências serão tomadas para proteger a identidade dos participantes, inclusive a utilização de códigos em substituição aos nomes.
- Que os resultados que se desejam alcançar com a minha participação são os seguintes: a curto prazo: 1) publicações de autoria dos pesquisadores dos projetos; 2) preparação de alguns artigos a serem publicados em periódicos. Em médio prazo espera-se: 1) que a experiência da UFAL sirva de parâmetro para a implantação de programas similares de formação continuada de

professores em outras IES; 2) que se intensifique a oferta de cursos de formação que versem sobre concepções, avaliação, estratégias e inovações nas práticas pedagógicas no ensino superior, sem perder de vista o foco em currículo, gestão da sala de aula, uso das TDIC, planejamento e avaliação; 3) acompanhamento de novas áreas e tendências de programas educativos para o benefício no âmbito da docência na educação superior e para a formação do docente; e 4) contribuir na elaboração de documentos que potencializem a política institucional de formação continuada de professores na UFAL.

- A coleta de dados começará em julho de 2022 e terminará em outubro de 2022 e que não há custo financeiro para a participação, portanto não há previsão alguma sobre ressarcimento, ou seja, não haverá nenhuma despesa referente a minha participação nesta investigação.
- O estudo será feito da seguinte forma: uso das técnicas de coleta de dados: pesquisa e entrevista podendo, se necessário, fazer uso de questionário para complementação
- Que os incômodos que poderá sentir com a participação na pesquisa é o de constrangimento; não havendo possíveis riscos à saúde física e mental, tendo em vista que este tipo de pesquisa não é invasiva sobre os aspectos físicos e mentais.
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: que o estudo seja uma referência para a reelaboração das propostas de formação continuada de professores, na avaliação da aprendizagem na prática docente, adequando-se à nova realidade da docência na instituição pesquisada e nas demais instituições de ensino superior.
- Que a minha participação será acompanhada pela pesquisadora responsável e por mim.
- Que, sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu

DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do (a) participante-voluntário (a):

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Endereço das responsáveis pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, S/N, Biblioteca Central.

Bairro: Tabuleiro dos Martins Cidade: Maceió – AL CEP: 57072-900

Telefones p/contato: (82) 3214-14-62 / 99612-6975

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio da Reitoria, 1º Andar, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041

Maceió, ____ de _____ de 2022.

Assinatura ou impressão datiloscópica do (a) voluntário (a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	

APÊNDICE C - Roteiro da Entrevista

ROTEIRO DA ENTREVISTA	
Nome do entrevistado:	
Nome da pesquisadora: Helena Cristina Pimentel do Vale (Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação/PPGE/UFAL).	
Data da entrevista:	
Entrevista: Presencial	Aplicativo: Drive (gmail)
Contato Inicial	
Prof.(a). Inicialmente quero lhe agradecer pela disponibilidade, num primeiro contato, para participar da nossa pesquisa.	
Segue uma breve apresentação da minha pesquisa. Título: “Avaliação da aprendizagem e prática pedagógica aplicadas no Proford na formação continuada de docentes, apoiado pelas tecnologias digitais no período pandêmico” Tendo como objetivo geral: Investigar o tipo de avaliação da aprendizagem que se evidenciou durante as práticas pedagógicas, assim como as estratégias de avaliação, apoiadas pelas TDIC, utilizadas pelos docentes formadores durante o curso de formação continuada no período Pandêmico, para observar o processo de aprendizagem dos participantes (docentes da Ufal) no(s) curso(s) do Proford. E como objetivos específicos: ● Identificar o(s) tipo(s) de avaliação da aprendizagem que se evidenciou(ram) durante a realização do curso, para facilitar percurso investigativo junto aos sujeitos de pesquisa, no Proford/Ufal; ● Detectar as estratégias didáticas utilizadas pelos docentes formadores durante o curso de formação continuada no período Pandêmico, para compreensão de uma prática reflexiva nos cursos ofertados pelo Proford/Ufal; ● Verificar os planos de curso para analisar como foi planejada a avaliação da aprendizagem e se esta foi executada conforme proposto no plano, para e analisar como ocorreu o desenvolvimento dos cursos de formação continuada do Proford, levando em consideração o planejamento da avaliação da aprendizagem; ● Observar o local de postagens das atividades do curso no AVA/Moodle, para verificar a forma de avaliação dos formadores e, se estes verificaram se ocorreu, de fato, a avaliação da aprendizagem durante o curso ofertado	
Segue, via e-mail, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Por gentileza, quando o receber me avise para que eu possa registrar.	

ENTREVISTA - QUESTÕES	
1)	Inicialmente relate, um pouco, como foi o seu dia a dia no Proford durante a Pandemia em 2020?
	• Observar o local de postagens das atividades do curso no AVA/Moodle, para verificar a forma de avaliação dos formadores e, se estes verificaram se ocorreu, de fato, a avaliação da aprendizagem durante o curso ofertado.
	Segue, via e-mail, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Por gentileza, quando o receber me a eu possa registrar.
1)	Inicialmente relate, um pouco, como foi o seu dia a dia no Proford durante a Pandemia em 2020?
2)	Caracterize o processo da formação que o Sr.(a) teve como professor(a) formador(a) do Proford, na Coronavírus da Covid-19.
3)	Fale sobre sua experiência como professor(a) formador(a), no Proford no período pandêmico
4)	Analisando sua atuação como Prof.(a) formador(a) e fazendo uma reflexão: a) Quais os aspectos importantes e significativos na Formação Continuada, no momento emergencial? b) Relate sobre o preparo/o planejamento da atuação do formador no respectivo curso de formação (se houve le de necessidades, reuniões prévias, por exemplo). c) Considerando suas experiências pessoais e profissionais, como formador: Em sua opinião nessa formação par no período pandêmico, quais foram os principais pontos observados a serem discutidos para um planejament serão ministrados pós pandemia pelo Proford/Ufal? d) Comente sobre o nível de satisfação, os dissabores e as dificuldades vividas enquanto formador
5)	Sob o seu ponto de vista, é possível fazer um relato sobre o que e como foi feito na prática formativa e, como formador(a) o Sr. alcançou seus objetivos, levando em conta o “aprender fazendo”, por meio da mediação pedagógica, das atividades realizadas, dos recursos didáticos e da avaliação, etc.?
6)	Sobre a dinâmica, estrutura, condução e acompanha mento do curso: a) Como se deu o processo e a dinâmica das turmas do curso de formação ministrado pelo(a) Sr. (a)? b) Qual a estrutura oferecida para o curso formador, no Proford? c) Como o Sr. (a) conduziu o curso? d) Como o Sr. (a) acompanhava os professores participantes no curso?
7)	Sobre a avaliação da aprendizagem: a) Qual(ais) o(s) tipo(s) de avaliação da aprendizagem que se evidenciou durante as práticas pedagógicas nas di b) Como ocorreu a avaliação das atividades durante essa formação?

c) Os participantes foram acompanhados por tutores e professores formadores? d) Descreva como foi realizado o acompanhamento das tarefas realizadas? e) Como ocorreu o processo de mediação pedagógica?
8) Na sua avaliação, enquanto formador, houve feedback para os professores participantes? Se SIM, foi possível mudanças quanto a aprendizagem com o uso das TDIC durante as práticas no curso formador e, que fizeram nas práticas na sala de aula?
Considerações Finais
Prof.(a) o(a) Sr(a). tem algo que gostaria de acrescentar? Gostaria de salientar que os resultados da pesquisa estarão à disposição e, se o entrevistado tiver interesse, pode entrar em contato com o pesquisador. Por fim, quero lhe agradecer pela disponibilidade em fornecer as informações para minha pesquisa.
Helena Cristina Pimentel do Vale

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022

ANEXOS

Anexo A – Autorização do Centro de Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DECLARAÇÃO

Mariana Guedes Raggi

Ela, MG-5.161.395 RG n° 68572646604 e CPF n° 68572646604,

vinculado(a) a diretoria do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) Campus A.C. Simões localizada na Av. Lourival Melo Mota, S/N, Tabuleiro do Martins, CEP. 57072-970 - Maceió-AL. Venho declarar aceite a participação do referido Centro na pesquisa intitulada: **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PRÁTICA PEDAGÓGICA APLICADAS NO PROFORD NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES APOIADO PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PERÍODO PANDÊMICO**, a ser realizada pela doutoranda Helena Cristina Pimentel do Vale, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado – da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Maceió, sob a orientação da Profa. Dra. Cleide Jane de Sá Araújo Costa. Desta forma a doutoranda poderá utilizar, nos casos necessários em que as entrevistas não puderem acontecer *online* pelas plataformas digitais (*Google Meet, Zoom ou Microsoft Teams*), de um espaço - sala de aula com cadeiras ou a própria sala do grupo de pesquisa - para realização da entrevista de forma presencial, previamente agendada de acordo com a disponibilidade prevista na secretaria do CEDU.

Maceió, 26 de julho de 2022.

Documento assinado digitalmente
MARIANA GUEDES RAGGI
Data: 26/07/2022 13:57:55-0300
Verifique em <https://verificador.jf.al.br>

Assinatura do Diretor

Anexo B – Plataforma Brasil

1. Projeto de Pesquisa: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PRÁTICA PEDAGÓGICA APLICADAS NO PROFORD NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES APOIADO PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PERÍODO PANDÊMICO			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 15			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: HELENA CRISTINA PIMENTEL DO VALE			
6. CPF: 126.474.464-15		7. Endereço (Rua, n.º): Rua Aristeu de Andrade, 370 FAROL 508/A MACEIO ALAGOAS 57051090	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 82996126975	10. Outro Telefone: 11. Email: hcpimentel@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: ____ / ____ / ____		Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal de Alagoas		13. CNPJ: 24.464.109/0001-48	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (82) 3214-1041		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: Mariana Guedes Raggi		CPF: 68572646604	
Cargo/Função: Direção			
Data: 26 / 07 / 2022		Documento assinado digitalmente  MARIANA GUEDES RAGGI Data: 26/07/2022 13:55:58 -0300 Verifique em https://verificador.itl.br	
		Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

Anexo C – Declaração de Pesquisadores

DECLARAÇÃO DE CUMPRIMENTO DAS NORMAS DA RESOLUÇÃO 510/2016, DE PUBLICIZAÇÃO DOS RESULTADOS E SOBRE O USO E DESTINAÇÕES DOS MATERIAIS COLETADOS

Eu, Helena Cristina Pimentel do Vale (pesquisadora e doutoranda) e a professora Profª. Dra. Cleide Jane de Sá Araújo Costa (orientadora), pesquisadoras do projeto intitulado: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PRÁTICA PEDAGÓGICA APLICADAS NO PROFORD NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES APOIADO PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PERÍODO PANDÊMICO, ao tempo que nos comprometemos em seguir fielmente os dispostos da resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde/MS, asseguramos que os resultados da presente pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não, bem como declaramos que os dados coletados para o desenvolvimento do projeto (anotações nos diários de bordo sobre os eventos das aulas, os áudios das gravações das aulas e da intervenção e as filmagens da intervenção) serão utilizadas para análise e posterior descrição do resultado do estudo e, após a conclusão da pesquisa serão armazenados em banco de dados por um período de 5 anos, e ficarão na posse do pesquisador. Após esse período o banco de dados será destruído.

Maceió, 27 de julho de 2022.

Helena C Pimentel do Vale

(assinatura da pesquisadora - doutoranda)



Documento assinado digitalmente
CLEIDE JANE DE SA ARAUJO COSTA
Data: 27/07/2022 16:15:01-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

(assinatura da pesquisadora - orientadora)

Anexo D – Declaração Proford



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DECLARAÇÃO

Eu, Regina Maria Ferreira da Silva Lima, RG nº 1.982.553 - SSP/AL e CPF nº 045.329.064-74, coordenadora do Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (Proford) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus A.C. Simões, localizada na Av. Lourival Melo Mota, S/N, Tabuleiro do Martins, Maceió – AL, venho declarar aceite à participação do referido programa na pesquisa intitulada: **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PRÁTICA PEDAGÓGICA APLICADAS NO PROFORD NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES APOIADO PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PERÍODO PANDÊMICO**, a ser realizada pela doutoranda Helena Cristina Pimentel do Vale, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado – da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Maceió, sob a orientação da Profa. Dra. Cleide Jane de Sá Araújo Costa.

Maceió, 27 de Julho de 2022.



Documento assinado digitalmente
REGINA MARIA FERREIRA DA SILVA LIMA
Data: 27/07/2022 10:52:50-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Assinatura do Coordenador

Anexo E – Carta de Aprovação do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PRÁTICA PEDAGÓGICA APLICADAS NO PROFORD NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES APOIADO PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PERÍODO PANDÊMICO

Pesquisador: HELENA CRISTINA PIMENTEL DO VALE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 61097222.0.0000.5013

Instituição Proponente: Universidade Federal de Alagoas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.672.826

Apresentação do Projeto:

A pesquisa teve como foco a avaliação da aprendizagem e prática pedagógica dos docentes formadores na formação continuada de docentes da

Ufal, no período pandêmico, no(s) curso(s) em ofertado(s) no Proford/Ufal. O objetivo geral da pesquisa será investigar o tipo de avaliação da

aprendizagem que se evidenciou durante as práticas pedagógicas, assim como as estratégias didáticas, apoiadas pelas TDIC, utilizadas pelos

docentes formadores durante o curso de formação continuada no período Pandêmico. O universo da pesquisa é constituída inicialmente por 15

professores formadores do Proford/Ufal. A pesquisa se inscreve na abordagem qualitativa, documental e empírica, com delineamento de estudo de

caso, que irá ressaltar como ocorreu avaliação a partir de temas abordados na disciplina discutidos em três FDO. Teve como questionamento:

Qual(ais) o(s) tipo(s) de avaliação da aprendizagem que se evidenciou durante as práticas pedagógicas, e quais as estratégias didáticas, apoiadas

pelas TDIC, utilizadas pelos docentes formadores durante o curso de formação continuada no período pandêmico, foram utilizadas para mediar o

aprendizado dos participantes (docentes da UFAL)? O principal desfecho da pesquisa pretende

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.672.826

compreender a prática dos docentes formadores quanto ao processo de avaliar a aprendizagem da formação continuada dos cursos do Proford/Ufal. Que os resultados possam contribuir em possíveis mudanças nas práticas avaliativas decorrentes da experiência no momento pandêmico a partir de um curso de formação continuada.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar o tipo de avaliação da aprendizagem que se evidenciou durante as práticas pedagógicas, assim como as estratégias didáticas, apoiadas pelas TDIC, utilizadas pelos docentes formadores durante o curso de formação continuada no período Pandêmico, para observar o processo de aprendizagem dos participantes (docentes da Ufal) no(s) curso(s) do Proford.

Objetivo Secundário:

Identificar o(s) tipo(s) de avaliação da aprendizagem que se evidenciou(ram) durante a realização do(s) curso(s), para facilitar percurso investigativo junto aos sujeitos de pesquisa, no que diz respeito a avaliação da aprendizagem priorizada no(s) curso(s) ofertado(s) no Proford/Ufal; Detectar as estratégias didáticas utilizadas pelos docentes formadores durante o curso de formação continuada no período Pandêmico, para compreensão de uma prática reflexiva nos cursos ofertados pelo Proford/Ufal; Verificar os planos de curso para analisar como foi planejada a avaliação da aprendizagem e se esta foi executada conforme proposto no plano, para e analisar como ocorreu o desenvolvimento dos cursos de formação continuada do Proford, levando em consideração o planejamento da avaliação da aprendizagem; Observar o local de postagens das atividades do curso no AVA/Moodle, para verificar a forma de avaliação dos formadores e, se estes verificaram se ocorreu, de fato, a avaliação da aprendizagem durante o curso ofertado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Que os riscos que este estudo pode ocasionar são os seguintes: incômodo de tempo para participar da entrevista e/ou constrangimento em responder as perguntas, o que pode ser minimizado pela escolha do momento oportuno para responder as perguntas, bem como negar-se a

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.672.826

responder questões “constrangedoras”. Informamos, ainda, que o dado coletado nesta pesquisa é de caráter sigiloso e todas as providências serão tomadas para proteger a identidade dos participantes, inclusive a utilização de códigos em substituição aos nomes.

Benefícios:

Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: que o estudo seja uma referência para a reelaboração das propostas de formação continuada de professores, na avaliação da aprendizagem na prática docente, adequando-se à nova realidade da docência na instituição pesquisada e nas demais instituições de ensino superior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Para a apreciação dos dados empíricos gerados a partir das entrevistas será utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016, p. 89) por ser um método que “tira partido de um material dito <qualitativo>, é indispensável por fornecerem um material verbal rico e complexo”. Os sujeitos da pesquisa serão os docentes formadores que participaram dos cursos do Proford/Ufal. Como procedimento metodológico, para a geração de dados, será utilizado a entrevista semiestruturada com 10 docentes da Ufal e, se teve tutores durante o curso, serão incluídos nesta pesquisa. Os dez docentes formadores, foram listados inicialmente, e apresentados pelo Proford/Ufal que atuaram nos referidos cursos de graduação e pós graduação da UFAL no período pandêmico. Para a identificação do impacto da formação continuada, no ano 2020, nas estratégias didáticas apoiadas pelas TDIC utilizadas nos cursos do Proford. Como instrumento para coleta de dados será utilizado um aplicativo Google meet, para os professores formadores do Proford/Ufal que desejarem participar da pesquisa. Com o intuito de não expor os participantes, os docentes serão identificados pela letra “D”, seguida de um número sequencial. Diante do exposto, Casagrande (2020) diz que após a pandemia o retorno às aulas presenciais, além de todos os problemas relacionados com a crise pandêmica provocada pela Covid-19, o sistema educacional terá que implantar uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com todos os seus desdobramentos. Dentre as

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.672.826

questões previstas pelo BNCC, o autor acredita que três aspectos se destacam para o momento e que devem ser priorizados pelos gestores da formação continuada: a) dar ênfase ao uso das TDIC, quando bem assimilado, planejado e usando uma metodologia adequada vai minimizar as aulas, quer seja presenças ou a distância; b) o segundo aspecto a ser considerado, nesse momento, na formação continuada, se refere à avaliação do ensino e da aprendizagem, por entender que o processo avaliativo é mais difícil no ensino a distância; c) o terceiro e último aspecto prioritário nos programas de formação continuada se refere às questões socioemocionais. Isso está embutido questões como cativar, motivar os seus alunos. No entendimento desse autor é preciso que os programas de formação continuada estejam atrelados a nova realidade. Dessa forma, buscamos conhecer a realidade da universidade no momento emergencial de 2020. A escolha dos docentes formadores que participaram do(s) curso(s) ofertados pelo Proford e será baseada no critério da disponibilidade e de querer participar da pesquisa e querer responder a entrevista. Como estratégia de validação dos resultados, poderá ser utilizada a triangulação de dados dos artigos científicos utilizados na fundamentação teórica, dos dados de documentos oficiais, e de dados gerados a partir da transcrição das falas na entrevista. A esse respeito, Figaro (2014, p. 129) considera que a triangulação é uma abordagem metodológica cujo desenvolvimento pode contar com técnicas de coleta de dados a partir do aporte teórico, da legislação e dos dados empíricos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Após uma primeira rodada de avaliação, a pesquisadora apresentou documentos retificados para atender às diretrizes do CEP, nos termos da Carta Resposta anexada. Constatam: Projeto Básico e Projeto Detalhado com orçamento e cronograma atualizado, Folha de Rosto assinada, Declaração de cumprimento das normas éticas e de infraestrutura, TCLE retificado nos termos indicados pelo Parecer 5.620811 de 02/09/2022.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pesquisa sem óbices éticos após atendimento das diretrizes do CEP/UFAL.

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.672.826

Considerações Finais a critério do CEP:

Lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.S^a. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012). HELENA CRISTINA PIMENTEL DO VALE

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1989362.pdf	15/09/2022 12:03:49		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREESCLARECIDOHELENACRISTINAPIMENTELDOVALE.pdf	15/09/2022 11:58:39	HELENA CRISTINA PIMENTEL DO VALE	Aceito

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.672.826

Outros	ROTEIRO DA ENTREVISTA HELENACRISTINAPIMENTELDOVALE.pdf	15/09/2022 11:58:13	HELENA CRISTINA PIMENTEL DO VALE	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA HELENACRISTINAPIMENTELDOVALE.pdf	15/09/2022 11:57:25	HELENA CRISTINA PIMENTEL DO VALE	Aceito
Outros	CARTAS POSTAS HELENACRISTINAPIMENTELDOVALE.pdf	15/09/2022 11:56:58	HELENA CRISTINA PIMENTEL DO VALE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO HELENACRISTINAPIMENTELDOVALE.pdf	15/09/2022 11:56:23	HELENA CRISTINA PIMENTEL DO VALE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_DE_INFRAESTRUTURA.pdf	29/07/2022 14:17:51	HELENA CRISTINA PIMENTEL DO VALE	Aceito
Outros	DECLARACAO_Proford.pdf	27/07/2022 17:41:25	HELENA CRISTINA PIMENTEL DO VALE	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	27/07/2022 17:40:24	HELENA CRISTINA PIMENTEL DO VALE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DOS_PESQUISADORES.pdf	27/07/2022 17:39:45	HELENA CRISTINA PIMENTEL DO VALE	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	27/07/2022 17:38:24	HELENA CRISTINA PIMENTEL DO VALE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 29 de Setembro de 2022

Assinado por:
Carlos Arthur Cardoso Almeida
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br