



ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR EM CONTEXTO PANDÊMICO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

ASSESSMENT STRATEGIES FOR LEARNING IN HIGHER EDUCATION IN A PANDEMIC CONTEXT: A SYSTEMATIC REVIEW OF THE LITERATURE

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN UN CONTEXTO DE PANDEMIA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA

Erica Dantas da Silva



Mestra em Ensino (PPGE/UERN)
ericadantasdasilva70@gmail.com

Adriana Moreira de Souza Corrêa



Mestra em Ensino (PPGE/UERN)
Professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
adriana.moreira@professor.ufcg.edu.br

Maria da Conceição Costa



Doutorado em Educação (USP)
Professora Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/UERN)
ceicaomcc@hotmail.com

Raimunda de Fátima Neves Coelho



Doutora em Medicina e Saúde (UFBA)
Professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
raimunda.neves6@gmail.com

Resumo

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 do Ensino Remoto Emergencial. Para tanto, foi realizado um estudo exploratório, com abordagem de metodologia de pesquisa bibliográfica, denominada Revisão Sistemática da Literatura, produzida nas bases de dados eletrônicas Scientific Electronic Library Online, Directory of Open Access Journals, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Oasisbr, cujo recorte temporal deu-se entre março de 2020 a setembro de 2021, o que gerou quatro textos. Os resultados indicam o uso de estratégias como respostas a questionário; produção de relatórios; vídeos e mural virtual; acompanhamento de desempenho na construção do projeto ou análise de um problema; além da participação, autoavaliação e avaliação por opinião. Assim, concluímos que as ferramentas pedagógicas utilizadas pelos docentes fomentaram o desenvolvimento da autonomia, da pesquisa e da criatividade dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Ensino Remoto Emergencial. Estratégias avaliativas. Ensino Superior.

Recebido em: 27 de janeiro de 2022.

Aprovado em: 14 de junho de 2022.

Como citar esse artigo (ABNT):

SILVA, Erica Dantas da *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, e22050, 2022.

<http://doi.org/10.23926/RPD.2022.v7.n2.e22050.id1450>



Abstract

The adoption of Emergency Remote Learning due to the pandemic of COVID-19 brought challenges to the teacher among them, the assessment of learning. Therefore, the objective of this article is to analyze the assessment strategies used by university professors in the context of Emergency Remote Learning - ERL. For this purpose, an exploratory research was carried out, based on a systematic review of the literature, produced in the databases Scientific Electronic Library Online, Directory of Open Access Journals, Periodical Portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel, and Oasisbr, in which the time frame took place between March 2020 to September 2021, generating four texts. The results indicate the use of strategies such as answers to the questionnaire; production of reports; videos and virtual mural; monitoring of performance in the construction of the project or analysis of a problem; as well as participation, self-assessment and evaluation by opinion. Accordingly, we concluded that the pedagogical resources used by the professors promoted the development of students' autonomy, research skill and creativity.

Keywords: Learning Assessment. Emergency Remote Learning. Evaluative Strategies. Higher Education.

Resumen

La adopción de la Enseñanza a Distancia de Emergencia debido a la pandemia de COVID-19 trajo consigo retos para el profesor, entre ellos, la evaluación del aprendizaje. Por lo tanto, el objetivo de este artículo es analizar las estrategias de evaluación utilizadas por los profesores universitarios en el contexto de la teleformación de emergencia. Para ello, se realizó una investigación exploratoria, a partir de la revisión sistemática de la literatura, producida en las bases de datos Scientific Electronic Library Online, Directory of Open Access Journals, Portal de Publicaciones Periódicas de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de la Educación Superior y Oasisbr, que generó cuatro textos. Los resultados indican el uso de estrategias como las respuestas al cuestionario; la producción de informes; videos y mural virtual; el seguimiento del desempeño en la construcción del proyecto o el análisis de un problema; además de la participación, la autoevaluación y la evaluación por opinión que revelan las formas de entender el recorrido del estudiante y fomentar la autonomía, la investigación, la creatividad entre otros conocimientos.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje. Aprendizaje a distancia de emergencia. Estrategias de evaluación. La educación superior.



1 INTRODUÇÃO

Em janeiro de 2020, na cidade de Wuhan, na China, foi identificada uma variação viral denominada de SARS-CoV-2, que ocasiona pneumonia severa e se destaca pelo poder de transmissão, rápida evolução nos sintomas, bem como pelos altos índices de mortalidade. Contudo, somente em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde divulgou a classificação da situação como pandemia. Nesse ínterim, o vírus já havia provocado 118 mil casos e 4.291 mortos, em 114 países (PALÚ; SCHÜTZ; MAYER, 2020).

No Brasil, o primeiro caso dessa variante foi confirmado em 25 de fevereiro de 2020 e, a partir disso, foram discutidas e construídas as ações voltadas para a contenção do vírus (ANTUNES *et al.*, 2020), tais como as medidas de higienização, o uso de recursos de proteção e o distanciamento social, os quais tiveram impacto na interação e na realização de atividades em diferentes âmbitos sociais (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2020).

Em 17 de março de 2020, a Portaria do Ministério da Educação nº 343 autorizou a substituição das aulas, que anteriormente ocorriam de modo presencial, para acontecer mediada por recursos digitais (BRASIL, 2020). De acordo com Schlemmer, Felice e Serra (2020), esse formato de oferta do serviço educacional foi denominado de Ensino Remoto Emergencial (ERE), caracterizado como uma modalidade de ensino em que os professores e os estudantes estão distantes geograficamente e, por isso, a interação é realizada de maneira síncrona ou assíncrona, utilizando meios digitais. Portanto, o ERE pressupõe uma mudança nas estratégias, recursos e atividades realizadas pelos educadores para fomentar o desenvolvimento do estudante, a construção do conhecimento e, conseqüentemente, a avaliação da aprendizagem (HODGES *et al.*, 2020).

Entre as diferentes atividades que envolvem a prática docente, nosso objeto de estudo é a avaliação da aprendizagem no ERE no ensino superior. Essa prática é analisada com base nos pressupostos de Hoffmann (2010, 2018) e Luckesi (2011, 2018) que destacam a relevância da avaliação da aprendizagem para o processo educativo à medida que a concebem como um momento do ato pedagógico permitindo ao docente acompanhar o aprendizado do estudante. Para os autores, os dados referentes às dificuldades e às facilidades na construção do conhecimento pelos estudantes possibilitam aos professores realizar o planejamento das intervenções posteriores com vista a promover a aprendizagem.

Assim, a pesquisa se justifica devido à possibilidade de reflexão da avaliação da aprendizagem no ERE, que precisou ser compreendida e ressignificada pelos educadores, a fim



de que, com esse entendimento, o professor pudesse promover situações didáticas que favorecessem o aprendizado do estudante.

Diante dessas reflexões, surge-nos a seguinte inquietação: Quais foram as estratégias avaliativas utilizadas pelos professores universitários no contexto do ERE e as potencialidades pedagógico-didáticas oferecidas por elas ao processo de avaliação da aprendizagem? Em face desse questionamento, delimitamos como objetivo analisar as estratégias avaliativas utilizadas por docentes universitários no contexto do Ensino Remoto Emergencial.

Sendo assim, a contribuição desta investigação consiste em fomentar discussões que contribuam para a transformação de práticas pedagógicas avaliativas de maneira que respondam as demandas e necessidades dos discentes frente ao cenário atual.

Para isso, realizamos uma Revisão Sistemática da Literatura, pautada no protocolo de Okoli (2019), e com os dados analisados em uma abordagem qualitativa. O *corpus* é composto por quatro textos disponíveis nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Directory of Open Access Journals* (DOAJ), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Oasisbr, que foram selecionados a partir dos seguintes critérios: artigos completos escritos no idioma português, publicados no período entre março de 2020 a setembro de 2021 e que versam sobre ações realizadas por docentes do ensino superior.

Este trabalho está dividido em cinco seções: a primeira é a introdução, na qual discorreremos sobre a temática, a delimitação do objeto de estudo, a questão norteadora do trabalho, os objetivos traçados, a justificativa, como também a organização da estrutura da pesquisa; a segunda descreve as características do ERE e da avaliação da aprendizagem nesse período; a terceira apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa, na qual discorreremos os caminhos teórico-metodológicos da investigação; a quarta discute o resultado das análises das pesquisas selecionadas para compor a investigação; e a quinta compreende as considerações finais.

2 DO ENSINO PRESENCIAL A ADAPTAÇÃO AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Ao atravessarmos períodos como a pandemia da COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus, as reflexões sobre o ensino e as mudanças necessárias para a promoção da aprendizagem dos estudantes em mídias digitais são essenciais e urgentes (PALÚ; SCHÜTZ; MAYER, 2020). Contudo, nesse contexto, é relevante salientar que as discussões relativas à importância do uso de recursos digitais para a promoção da aprendizagem são apresentadas no



Brasil desde a década de 1980, período no qual ocorreram as primeiras iniciativas de formação de professores para uso da informática no contexto educacional (MORAES, 2012).

Diante do exposto, notamos que as discussões sobre a formação dos professores para o uso da tecnologia, bem como sobre as mídias e linguagens disponíveis para o acesso à informação ocorreram de forma significativa e abrangente entre os anos de 2020 e 2021, na pandemia da COVID-19. Sobre o uso da tecnologia digital no ERE, Schlemmer, Felice e Serra (2020, p. 18) destacam que “estamos vivendo uma mudança na ecologia da aprendizagem, um movimento propício para a passagem de uma escola feita de salas de aulas e aulas, para uma ecologia de plataformas de dados, de acesso, de co-produção e compartilhamento de conteúdo de forma interativa”.

Logo, em face da afirmação dos autores, entendemos que a mudança de espaços, estratégias, temporalidades e interação entre os partícipes do processo de ensino e de aprendizagem trouxeram inquietações para os professores que precisaram apropriar-se dos recursos digitais, entenderem as possibilidades de transposição didática através desses recursos e conhecer as ferramentas digitais disponíveis aos estudantes para participarem das atividades propostas, a fim de orientá-los no processo de aprendizagem nas mídias digitais em atividades síncronas ou assíncronas, individuais ou em grupo.

Sobre isso, autores como Hodges *et al.* (2020) elencam algumas possibilidades de ensino em mídias digitais delineados em função das alternativas utilizadas pelos sistemas educacionais estudados por eles e classificaram-nas em dois grupos: o primeiro corresponde ao uso de soluções de ensino totalmente remotas, pautadas na adaptação das estratégias utilizadas no formato presencial; e a segunda compreende o ensino de forma híbrida, que requer o uso de estratégias e metodologias que combinem o presencial e o ensino mediado por tecnologias.

Dessa maneira, independente da forma escolhida para propor atividades no ERE, é fundamental estimular o engajamento dos estudantes de forma que eles participem ativamente do processo de aprendizagem. Diante dessa perspectiva do ERE, consideramos que o professor deve apropriar-se da tecnologia digital e entender o seu uso nas situações didáticas para buscar, juntamente com os estudantes, alternativas para mitigar as barreiras que possam existir em função da mudança do contexto educacional do ensino presencial para o ERE.

Hoffmann (2018, p. 33) explica que é necessário buscar uma “relação dialógica na sala de aula, de compreensão, questionamento, participação, oposta à educação percebida como transmissão, imposição de ideias e de condutas”. Ainda que a sua afirmação seja concernente



a um período anterior à pandemia da COVID-19 é possível perceber a relevância do diálogo para mediar às relações, para clarificar os objetivos do processo educativo e construir uma metodologia de trabalho no ERE coerente com as possibilidades socioeconômicas e emocionais do estudante (HOFFMANN, 2010, 2018).

Luckesi (2011) ressalta a necessidade de o professor desenvolver uma reflexão contínua sobre a sua prática e conduzi-la em consonância com a realidade em que trabalha. Assim, para que a prática pedagógica esteja direcionada às necessidades dos seus estudantes, o docente precisa buscar outros rumos e diretrizes, sempre que necessário, para tornar o aprendizado um processo estimulante e desafiador para cada educando.

Em consonância com o autor, acreditamos que o professor necessita desenvolver atividades que desafiem os estudantes, de modo que eles possam interagir, participar, criar, produzir, discutir e refletir com seus professores e colegas, para debater sobre o contexto vivenciado na pandemia e utilizar esses momentos para promoção de outras aprendizagens. Isso porque, segundo Hoffmann (2010, 2018) e Luckesi (2011) a participação dos estudantes nessas atividades traz indícios sobre o seu processo de desenvolvimento e pode fornecer dados para a avaliação da aprendizagem.

Dessa forma, as aulas e as atividades realizadas no ambiente da sala de aula virtual precisam transcorrer de maneira interativa para que os educandos se sintam parte do processo de aprendizagem. Isso deve ser considerado na seleção e na aplicação das estratégias avaliativas, pois elas também devem ser conduzidas a partir de um olhar participativo, flexível e dinâmico, conforme discutimos adiante.

2.1. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS COMO POSSIBILIDADES AVALIATIVAS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Além do planejamento e da realização das atividades, é necessário avaliar a aprendizagem dos estudantes. A efeito dessa investigação, norteamos as nossas discussões nas concepções de Hoffmann (2010, 2018) e Luckesi (2011, 2018), os quais entendem a avaliação da aprendizagem como um momento do ensino voltado para gerar informações que favoreçam ao professor acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante.

Sobre isso, Hoffmann (2010, p. 103, grifo da autora) explica que “a finalidade da avaliação não é descrever, justificar, explicar o que o aluno ‘alcançou’ em termos de aprendizagem, mas a de desafiá-los todo tempo a ir adiante, a avançar, confiando em suas possibilidades e oferecendo-lhes, sobretudo, o apoio pedagógico adequado a cada um”. Por essa



razão, uma avaliação pontual - denominada por Luckesi (2011) de exame - cujo enfoque esteja nos resultados e que ignore os vários fatores imbricados no processo de aprendizagem é inadequada e pode promover a exclusão, porque desfavorecem os estudantes privados dos recursos necessários ao acesso às atividades e, conseqüentemente, a produção do conhecimento.

Por esse motivo, Hoffmann (2010) afirma que a avaliação da aprendizagem deve estar pautada em instrumentos diversificados, flexíveis e que atendam as características dos estudantes e, simultaneamente, considerem o ambiente em que o processo de ensino e aprendizagem acontece. Para isso, no ERE, o docente precisa aprender a utilizar as tecnologias digitais e selecionar recursos que o permitam diversificar, quando possível, tanto as práticas educativas quanto as estratégias e os instrumentos avaliativos.

Portanto, nesse formato de ensino, os professores tiveram que “[...] reorganizar-se pedagogicamente, precisando dominar diversas ferramentas tecnológicas necessárias para interação e apresentação do conteúdo, definir as estratégias e recursos didáticos que são adotados, bem como atentar para a **aplicação dos princípios da avaliação** [...]” (MENEZES, 2021, p. 03, grifo nosso).

No mesmo sentido, Hoffmann (2010) elenca algumas orientações sobre o processo avaliativo para o ensino presencial que podem ser utilizadas para nortear as práticas no ERE, dentre as quais destacamos: propor tempos flexíveis para a realização de tarefas pelos estudantes e priorizar propostas educativas que despertem a iniciativa, a criatividade, o compromisso, a responsabilidade social, em lugar de valorizar a aprendizagem dos conteúdos.

Além de conhecer esses princípios, é relevante compreender as concepções que embasam algumas classificações da avaliação da aprendizagem propostas por Luckesi (2018). O autor se fundamenta em Bloom ao discorrer sobre uma tipificação da avaliação da aprendizagem voltada para o momento no qual ocorre a ação e dividiu-as em três momentos: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa.

A avaliação diagnóstica é aquela realizada antes de uma ação para identificar as características da realidade que se pretende intervir e subsidiar a tomada de decisões sobre a implementação de determinada atividade (LUCKESI, 2018).

A avaliação formativa, por sua vez, tem como finalidade possibilitar ao estudante conhecer o seu desempenho no decorrer das atividades propostas (GIL, 2006, LUCKESI, 2018). De acordo com Gil (2006, p. 247 - 248) “a avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, para que o



professor possa ajustá-lo às características dos estudantes a que se dirige”. Isto posto, por meio dos resultados alcançados por essa avaliação, o professor poderá adequar a sua prática pedagógica conforme as necessidades apresentadas por cada estudante.

Já a avaliação somativa, denominada por Luckesi (2018) de avaliação do produto final, é comprometida em avaliar o resultado do processo. Sobre a avaliação somativa Gil (2006, p. 248) discorre que se trata de:

Uma avaliação pontual, que geralmente ocorre no final do curso, de uma disciplina [...] visando determinar o alcance dos objetivos previamente estabelecidos. Visa elaborar um balanço somatório de uma ou várias seqüências [sic] de um trabalho de formação e pode ser realizada num processo cumulativo, quando esse balanço final leva em consideração vários balanços parciais.

Em síntese, a avaliação diagnóstica nos indica dados que permitem planejar o processo, a formativa permite acompanhar o processo e a somativa busca analisar o produto final da ação. No que tange a designação do sujeito envolvido no processo, Luckesi (2018) classificou a avaliação da aprendizagem em: heteroavaliação, autoavaliação e avaliação por opinião.

A heteroavaliação é exercida por um sujeito externo a aprendizagem, a exemplo do professor e pode ser realizada “através de testes, redações e observação de desempenho seguida de sua qualificação pela comparação entre a descritiva do seu desempenho e o padrão de qualidade desejada” (LUCKESI, 2018, p. 186). Logo, o principal sujeito é o professor, pois além de planejar e aplicar as estratégias de avaliação da aprendizagem, analisa os resultados.

A autoavaliação, por sua vez, é realizada pelo estudante e visa proporcionar o autocuidado e o ajuste do processo. Para Hoffmann (2005, p. 04), “[...] autoavaliar-se significa o educando promover e acompanhar seu próprio processo de construção de conhecimento [...]”. Diante do exposto, consideramos que o uso dessa prática estimula a autonomia e o protagonismo do estudante ao fomentar a análise do percurso da construção do conhecimento.

Já a avaliação por opinião corresponde a uma prática subjetiva que visa analisar as condições ofertadas pela instituição para o seu aprendizado. Trata-se de uma avaliação ampla, que aborda tanto as questões relativas ao contexto da sala de aula como os recursos e as interações de outros educadores presentes na escola (LUCKESI, 2018).

Hoffmann (2010) discute ainda a necessidade de que as atividades pedagógicas sejam elaboradas de modo a estimular a autonomia e o protagonismo do estudante levando-o a delinear seu projeto de estudo e organizar maneiras de perceber e registrar a aprendizagem. Diante disso, consideramos ser pertinente o uso de estratégias que permitam a avaliação da aprendizagem na perspectiva dos diferentes sujeitos envolvidos no processo.



No que se trata sobre os instrumentos utilizados para a avaliação da aprendizagem em mídias digitais, Laguardia, Portela e Vasconcellos (2007), em estudo que analisou um contexto anterior a pandemia, identificaram que a participação nas atividades (individuais e em grupo) fornecem diferentes evidências sobre o percurso de construção da aprendizagem. Nesse processo, o professor avalia a relevância das informações, a construção discursiva para a socialização do conhecimento, as inquietações geradas mediante a análise das informações, as fontes das pesquisas realizadas pelo estudante e a interação com os demais colegas.

Na perspectiva do ERE, Menezes (2021) pontua que os instrumentos de avaliação utilizados pelo professor, deverão considerar os objetivos do ensino e as expectativas de aprendizagem do estudante. Sobre os recursos que podem ser utilizados, o autor elenca “animações, autoavaliação, *brainstorming*, criação de histórias em quadrinho, escrita de relatos, fóruns de discussão, infográficos, mapa conceitual, *podcast*; cordéis; paródias, *quizzes*, testes/questionários/provas, vídeos-aulas/seminário” (MENEZES, 2021, p. 06). Associado ao uso desses recursos, o autor também sugere que o professor realize o acompanhamento da participação do estudante nas atividades propostas.

Martins (2020) discute outro instrumento de avaliação, o questionário, pois ele pode contribuir para a organização do conhecimento e a reflexão sobre o conteúdo em diferentes contextos. Para elaborar os questionários, ressaltamos que é relevante identificar as funcionalidades oferecidas pelo aplicativo selecionado.

No *Google Forms*, por exemplo, que é um aplicativo de construção de formulários oferecido pela *Google*, é possível elaborar questões de múltipla escolha (seja com alternativa única ou com alternativas múltiplas para a resposta), utilizar imagem ou texto nas alternativas, produzir questões dissertativas, anexar *links* de acesso para imagem e vídeos, inserir a pontuação, dar *feedback* automático aos estudantes, entre outras.

Ressaltamos, contudo, que independente do (s) instrumento (s) e estratégia (s) utilizado (s), o professor precisa zelar pelo respeito aos estudantes e pela ética no exercício da sua profissão. É necessário ainda que as estratégias e os critérios de avaliação da aprendizagem estejam claros para o professor e para os estudantes.

Em face do exposto, buscamos na literatura científica algumas estratégias que podem contribuir para a prática docente e, a seguir, apresentamos o percurso metodológico utilizado para a construção das discussões presentes nessa pesquisa.

3 METODOLOGIA



A abordagem que norteia as discussões aqui tecidas é a qualitativa que, segundo Oliveira (2016, p. 60) “[...] pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômeno da realidade”. Em função dessa abordagem, os dados oriundos das discussões não são quantificáveis, pois visa explicar características do objeto de pesquisa. É relevante ressaltar que o trabalho com a abordagem qualitativa necessita de rigor metodológico e científico, portanto, é necessária a utilização de técnicas e métodos condizentes com os objetivos do pesquisador.

Quanto aos objetivos, classificamos a pesquisa como exploratória, uma vez que, conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 51 - 52), é definida por: “[...] proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses [...]”. Nesse sentido, esperamos conhecer as publicações e os resultados das investigações que tratam do assunto em questão, oportunizando ao pesquisador uma maior familiaridade com o objeto de estudo.

Para a análise dos dados, utilizamos a técnica de análise temática, em que Braun e Clarke (2006, p. 3) ressaltam que “através da sua liberdade teórica, a análise temática fornece uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode potencialmente fornecer um conjunto rico e detalhado, ainda que complexo de dados”. Face ao exposto, elucidamos que a análise temática permite-nos ter uma descrição mais detalhada e diferenciada acerca de um tema específico ou grupo de temas, no qual é possível ver as suas convergências e divergências.

No tocante aos procedimentos de coleta de dados, essa investigação caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, porque desenvolvemos as discussões, as reflexões e as análises a partir de materiais publicados, presentes em fontes reconhecidas no domínio científico, de maneira a ampliar o conhecimento sobre o assunto, assim como explica Oliveira (2016).

Destacamos que na metodologia de pesquisa bibliográfica há a Revisão Sistemática de Literatura (RSL), isto é, método de pesquisa bibliográfica em base de dados eletrônica, nas quais tivemos oportunidade realizar um levantamento acerca dos estudos já publicados sobre a temática da pesquisa em tela. Para Okoli (2019) a RSL possibilita ao pesquisador: identificar e avaliar evidências de pesquisas; conhecer tendências; evitar duplicação de pesquisas; minimizar possíveis “falhas” científicas; mapear a produção de conhecimento; identificar possíveis lacunas no estado da arte atual a fim de sugerir novas pesquisas sobre a temática em questão.



Desse modo, a RSL caracteriza-se por ser uma metodologia de pesquisa bibliográfica que exige uma revisão rigorosa e confiável na análise dos dados, podendo ainda ser reproduzida e reaplicada por outros pesquisadores, utilizar um protocolo de busca, permitindo a repetição da experiência e o alcance de resultados iguais ou similares (GALVÃO; RICARTE, 2019).

Sendo assim, utilizamos as orientações para a produção de uma RSL segundo Okoli (2019) para realizar um levantamento de estudos publicados nos últimos dois anos (2020-2021) sobre a temática Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior durante o ERE. Segundo o autor, para produzir uma RSL, faz-se necessário seguir os sete passos, descritos a seguir: 1) identificar o objetivo da pesquisa; 2) planejar o protocolo de pesquisa; 3) aplicar uma seleção prática; 4) realizar o levantamento da bibliografia; 5) avaliar a qualidade dos textos e das informações contidas nos estudos encontrados que versam sobre a temática de estudo; 6) sintetizar os estudos encontrados; e 7) produzir o texto que contém a revisão.

No primeiro passo, delimitamos o objetivo que é analisar as estratégias avaliativas utilizadas por docentes universitários no contexto do Ensino Remoto Emergencial.

O segundo passo consistiu em planejar o protocolo de busca pelos textos que comporiam o *corpus*. Para isso, delimitamos como bases de dados para selecionar a bibliografia a SciELO, DOAJ, CAPES e Oasisbr. A seleção por esses repositórios consistiu no fato de integrarem um número significativo de documentos, os quais passaram por um processo de avaliação por pares, permitindo, desse modo, o mapeamento de diferentes linhas de pesquisa e a identificação de autores de referência.

No terceiro passo, denominado aplicação da seleção prática, estabelecemos os critérios de inclusão e de exclusão a serem aplicados aos estudos encontrados nas bases de dados, como apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Critérios para seleção dos artigos

Inclusão	Exclusão
Artigos completos	Ensaaios, relatórios, dissertações, teses e trabalhos incompletos e/ou duplicados
Artigos escritos no idioma português	Estudos escritos em outros idiomas
Artigos publicados no período entre março de 2020 a setembro de 2021	Publicações fora do marco temporal estabelecido
Pesquisas feitas com professores universitários	Estudos feitos com professores da educação básica

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No quarto passo, identificamos os estudos nas bases de dados citadas anteriormente, ou seja, buscamos bibliografia. Para isso, utilizamos os descritores indexados no Portal Regional



da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e no *Thesaurus*, sendo, portanto, descritores reconhecidos cientificamente, assim como apresentados no Quadro 2:

Quadro 2 - Descritores indexados

BVS	THESSAURUS	SEM INDEXADOR
Avaliação Educacional	Avaliação Educacional	Ensino Remoto
Ensino Online	Avaliação Da Aprendizagem	Tecnologias Digitais
Ensino Superior	Ensino Superior	Recurso Digital
Educação Superior	Educação Superior	Recursos Digitais
Instituições de Ensino Superior	Instituições de Ensino Superior	
Tecnologia Digital	Tecnologia Digital	
Pandemia		
COVID-19		

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A partir desses descritores, realizamos combinações com o uso dos operadores *booleanos* “AND” e “OR”, as aspas e os parênteses como caracteres especiais a fim de realizar a pesquisa nas bases de dados que ocorreu no período de 20 de agosto de 2021 a 30 de setembro de 2021.

A primeira busca foi feita na base SciELO, em que inserimos os descritores (Avaliação) AND (Ensino remoto) e aplicamos os filtros: coleções (Brasil), idioma português, ano de publicação (2020 e 2021) e tipo de literatura – artigo, em que encontramos cinco resultados.

Posteriormente, fizemos a busca na base de dados DOAJ, na qual inserimos os descritores (Avaliação) AND (“Ensino remoto”) AND (“Ensino superior”) AND (Pandemia OR COVID-19), e obtivemos o total de quatro estudos.

Seguimos a busca na base de dados do portal de Periódicos da CAPES, na qual inserimos nos campos de busca os termos (“Ensino remoto”) AND (“Ensino Superior”) AND (Avaliação) AND (Pandemia) AND (Tecnologias) e aplicamos os seguintes filtros: publicações dos últimos dois anos, tipo de material – artigo e o marco temporal escolhido foram aqueles estudos publicados entre 01 de março de 2020 a 30 de setembro 2021. Obtivemos o total de 14 estudos, porém, ao aplicarmos uma nova filtragem, a saber; “periódicos revisados por pares” e marcarmos no campo idioma, o português, restaram apenas dois estudos.

Em seguida, realizamos a busca na base de dados Oasisbr, inserindo os descritores (Avaliação) AND (COVID-19) AND (“Ensino superior”), selecionamos os seguintes filtros: tipo de documento – artigo e ano de publicação 2020 a 2021, assim obtivemos o total de sete



estudos. Desse modo, encontramos, no total, 18 trabalhos: cinco no SciELO, quatro no DOAJ, dois no Portal de Periódicos da CAPES e sete no Oasisbr.

Diante desse quantitativo, fizemos a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos 18 trabalhos encontrados nas bases de dados, a fim de selecionar os estudos que contemplassem os critérios de inclusão previamente estabelecidos no Quadro 1. Após a leitura e a análise desses metadados, selecionamos 12 trabalhos.

No quinto passo, realizamos a avaliação da qualidade dos estudos selecionados, ou seja, fizemos uma leitura mais detalhada do material. Assim, selecionamos os seguintes critérios: o texto apresenta clareza no resumo, na metodologia e nos resultados apontados (Quadro 3), e excluímos os estudos que não atendiam aos critérios citados anteriormente.

Quadro 3 - Critérios de qualidade dos estudos

Critérios	Descrição
Resumo	Apresenta o objetivo geral, a metodologia e os resultados do estudo.
Metodologia	Apresenta de forma clara e precisa a metodologia utilizada no estudo.
Resultados	Apresenta discussões sobre as estratégias avaliativas utilizadas por docentes universitários no contexto do ensino remoto.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Na tentativa de assegurar que na fase da síntese dos estudos iríamos dispor de elementos qualitativos suficientes para responder aos objetivos traçados na pesquisa ora apresentada, julgamos ser relevante indicar esses critérios que foram avaliados de forma individual em cada estudo, segundo os parâmetros “cumpre” ou “não cumpre”, como apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 - Avaliação da qualidade das fontes

Título do trabalho	Resumo	Metodologia	Resultados
	Cumpre	Cumpre	Cumpre
01. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial (CASTIONI <i>et al.</i> , 2021).			
02. Elaboração e avaliação da disciplina remota de Física 1 na UFRJ durante a pandemia de Covid-19 em 2020 (PAULA <i>et al.</i> , 2021)	X	X	
03. Formação em psicologia: Estágios e avaliação psicológica (SOLIGO <i>et al.</i> , 2020).	X		
04. Experimentos caseiros: Uma adaptação mão-na-massa da disciplina de Física Experimental II da UFRJ para o ensino remoto (HERNÁNDEZ <i>et al.</i> , 2021).	X	X	X
05. O mural virtual como recurso para aprendizagem colaborativa em tempos de aulas remotas no ensino superior (CERQUEIRA, 2021).	X	X	X
06. Impactos da pandemia de Covid-19 nas práticas de avaliação da aprendizagem na graduação (GARCIA; GARCIA, 2020)	X	X	X



07. Mentoria reversa: elaboração de curso de ensino digital para professores durante a pandemia de Covid-19 (MÉDICI <i>et al.</i> , 2021).	X	X	
08. Quando a aula não é na sala de aula: relato de experiência docente (SANTOS, 2021)	X	X	X
09. Educação a Distância na crise Covid - 19: um relato de experiência (CASTAMAN; RODRIGUES, 2021)	X	X	
10. As interfaces da (re) invenção do ensino na graduação em enfermagem em tempo de Covid-19 (SOUZA <i>et al.</i> , 2020)	X	X	
11. A tutoria na educação à distância em tempos de Covid-19: orientações relevantes (CAMACHO <i>et al.</i> , 2020)	X	X	
12. Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na Unicamp – Brasil (AMARAL; POLYDORO, 2020)	X		

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Nessa perspectiva, após a avaliação de qualidade dos 12 estudos selecionados, cinco foram excluídos por ser inexistente ou apresentarem de forma inconsistente as discussões sobre a avaliação da aprendizagem nos resultados; dois por revelarem lacunas no desenvolvimento da metodologia; e um por não atender aos três critérios selecionados. Assim, restaram quatro estudos para a síntese e posterior análise, conforme discorreremos a seguir.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a etapa de avaliação da qualidade dos estudos, refinamos aqueles que compuseram a “síntese”, sexta etapa da RSL, apresentando resumidamente cada pesquisa, enfocando nas estratégias avaliativas pontuadas pelos autores e suas respectivas potencialidades pedagógico-didáticas, como apresentado no Quadro 5.

Quadro 5 - Estratégias avaliativas utilizadas por docentes universitários no ensino remoto e suas respectivas potencialidades pedagógico-didáticas no processo avaliativo no período de 2020 a 2021

Autor	Ano	Título	Base de dados	Estratégias avaliativas	Potencialidades pedagógico-didáticas
Hernández et al.	2021	Experimentos caseiros: Uma adaptação mão-na-massa da disciplina de Física Experimental II da UFRJ para o ensino remoto	SciELO	Relatórios e vídeos.	Possibilita identificar o trajeto sistemático percorrido pelo educando, seus avanços e dificuldades. Desenvolve a exposição oral, o ordenamento de ideias e a sistematização do raciocínio lógico.
Cerqueira	2021	O mural virtual como recurso para aprendizagem colaborativa em tempos de aulas remotas no ensino superior	CAPES	Vídeos publicados no mural virtual e análise dos comentários.	Favorece o engajamento, a participação e a interação dos educandos de forma colaborativa, tecendo relações e conexões entre os diferentes saberes.
Santos	2021	Quando a aula não é na sala de aula: relato de experiência docente	DOAJ	Aprendizagem baseada em projetos, resolução de	Estimula o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico, direcionando-o a elaborar questionamentos e



				problemas e análise do percurso de aprendizagem.	hipóteses.
Garcia e Garcia	2020	Impactos da pandemia de Covid-19 nas práticas de avaliação da aprendizagem na graduação	CAPES	Autoavaliação, questionários e participação dos alunos.	Permite a construção da autonomia e a capacidade do aluno de analisar suas próprias aprendizagens. Favorece o posicionamento crítico-reflexivo, a problematização, e o estabelecimento de conexões entre conhecimentos diversos.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A partir dos dados do Quadro 5, notamos que o *corpus* é composto por pesquisas de três das quatro bases de dados nas quais realizamos a investigação. Além disso, as estratégias utilizadas para a avaliação da aprendizagem são diversas e foram construídas na perspectiva da heteroavaliação (a exemplo do uso de relatórios, vídeos, mural virtual e acompanhamento do desempenho na construção do projeto, questionário e participação dos alunos), na autoavaliação e na avaliação por opinião (no caso dos vídeos publicados no mural virtual).

Como sétima etapa, que corresponde à elaboração das discussões denominada por Okoli (2019) de escrita da revisão, discorremos acerca das estratégias avaliativas, identificadas nos estudos selecionados, que foram utilizadas pelos autores no ensino superior, no contexto do ERE tecendo reflexões sobre elas à luz dos autores que discutem a temática.

O primeiro estudo selecionado foi proposto por Hernández *et al.* (2021) e compreende a descrição da experiência de uso de atividades práticas na disciplina Física Experimental II, ministrada no segundo semestre de 2020, para trabalhar os temas hidrostática, oscilações harmônicas e ondas com estudantes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). De acordo com os autores:

Os alunos foram orientados pelo método de sala de aula invertida, combinando a visualização prévia de videoaulas (sessões assíncronas) e aulas de orientação por videoconferência (sessões síncronas) para cada experimento. A avaliação do desempenho foi realizada por relatórios que incluíam vídeos ou fotos das montagens e da realização dos experimentos (HERNÁNDEZ *et al.*, 2021, p. 01).

Os autores explicam que a proposta foi organizada da seguinte maneira: composição de um kit experimental contendo instrumentos de medida de fácil acesso aos estudantes; aulas assíncronas produzidas pelo professor e disponibilizadas no *YouTube* no formato não-listado (restrito aos detentores do *link* de acesso) para discorrer sobre aspectos teóricos e descrever os procedimentos de realização do experimento, a coleta e a análise dos dados; ministração de aulas síncronas, pelo professor, para esclarecimento de dúvidas; elaboração, pelos estudantes,



de roteiros escritos que descreviam o processo de montagem e tomada de dados discutidos nas videoaulas, produção de relatórios individuais que deveriam ser complementados por vídeos e imagens, a fim de apresentar a realização do experimento e a análise dos dados.

Conforme afirmam os autores, com o uso dos experimentos e do relatório:

[...] foi possível avaliar de forma fidedigna a realização do experimento e identificar possíveis erros sistemáticos cometidos pelos alunos. O mais enriquecedor em um curso remoto é a liberdade dada ao aluno em planejar o experimento em casa, estimulando-o a ter uma atitude mais pró-ativa (HERNANDEZ *et al.*, 2021, p. 12).

Compreendemos que a atividade oportunizou a autonomia do estudante no processo de sistematização do percurso de produção do recurso audiovisual e ao professor a visualizar, de forma sistemática, os avanços e as dificuldades do estudante para realização da atividade. No tocante às potencialidades evidenciamos o desenvolvimento da oralidade, o entendimento da teoria utilizada na explicação das etapas do experimento, o ordenamento de ideias durante a explicação, da criatividade e da autonomia do discente para realizar adaptações ou ajustes necessários em função da disponibilidade de recursos para a produção do experimento.

Entretanto, Hernandez *et al.* (2021), analisam que a proposta elaborada por eles restringiu as interações, o engajamento e a troca de ideias entre o professor e o estudante, por isso, sugere a inserção de fóruns, criação de salas de interação virtuais, em que os estudantes seriam acompanhados por monitores, para fomentar a discussão em grupos.

A segunda pesquisa selecionada, elaborada por Cerqueira (2021), trata-se de um relato de experiência sobre o uso do mural virtual para a apresentação dos vídeos realizados na disciplina Avaliação da Aprendizagem ofertada pela Universidade Federal do ABC (UFABC) com vista à promoção da aprendizagem colaborativa. Para o autor, a aprendizagem colaborativa parte do pressuposto de que o conhecimento é socialmente construído (entre os educandos e com a mediação do educador). Para descrever o mural virtual, o autor se fundamenta em Torres (2004, p. 50) ao dizer que compreende:

[...] uma proposta colaborativa caracteriza-se pela: participação ativa do aluno no processo de aprendizagem; mediação [...] feita por professores [...]; construção coletiva do conhecimento, que emerge da troca entre pares, das atividades práticas dos alunos, de suas reflexões, de seus debates e questionamentos; interatividade entre os diversos atores que atuam no processo; estimulação dos processos de expressão e comunicação.

A partir da análise das considerações de Torres (2004) notamos que a colaboração é o elemento central dessa ferramenta, como também as contribuições do grupo que trazem visões diferentes sobre o tema, o processo de aprendizagem pode ocorrer de maneira dialógica. Nesse processo, a mediação do professor é essencial na proposição e acompanhamento da atividade,



intervindo, quando necessário, para organizar as ideias dos estudantes, promover outras reflexões e tornar o processo educativo mais dinâmico.

Para realizar a atividade, Cerqueira (2021) propôs aos estudantes a elaboração de um texto com até cinco páginas, no qual deveria ser analisado, pelo estudante, um conteúdo relacionado à disciplina, devendo conter a proposta de transposição didática e a teoria que embasou o planejamento. Em seguida, os estudantes deveriam produzir um vídeo que apresentasse *slides*, áudio, legendas ou quaisquer outras formas de apresentação das informações que versassem sobre os fundamentos teóricos que embasaram a proposta e as atividades.

A avaliação consistiu na análise dos comentários dos colegas, nas interações do autor do vídeo com esses comentários e na qualidade das informações presentes nesse texto. Para a análise das interações no mural virtual, Cerqueira (2021) elencou quatro categorias e classificou os 189 comentários registrados, o que resultou no seguinte quantitativo: 18% dos comentários foram superficiais, voltados apenas para parabenizar o colega sobre a atividade realizada; 6% dos comentários foram realizados pelo autor do trabalho em resposta às interações dos demais colegas; 34% dos comentários citam alguns aspectos da proposta que consideraram interessantes ou que precisavam ser modificados; e 42% dos comentários continham vários aspectos das propostas, demonstrando uma análise aprofundada sobre o vídeo elaborado pelo colega.

Além da avaliação do vídeo do colega, os estudantes foram convidados a discorrer sobre o processo de avaliar o trabalho de outrem. De acordo com o autor, os estudantes revelaram que, a princípio, a atividade apresentou-se como intimidadora, pois tiveram dificuldades em elaborar os critérios de avaliação, mas que à medida que os demais colegas teceram comentários sobre as propostas, foi possível analisar as contribuições relevantes elencadas e isso serviu de estímulo para que os mais tímidos participassem da proposta.

A partir desse viés, podemos considerar que o processo avaliativo pontuado por Cerqueira (2021) se fundamenta na avaliação por pares, haja vista que os estudantes contribuíram na avaliação das produções feitas. No segundo momento, a avaliação foi realizada pelo professor acerca da qualidade dos comentários. No tocante às potencialidades evidenciadas no uso das estratégias avaliativas, mencionamos o engajamento, a participação, a troca e a interação dos educandos de forma colaborativa, por meio da produção, reflexão e colaboração.



Percebemos que os autores Hernández (2021) e Cerqueira (2021) trazem uma proposta de avaliação que difere quanto ao grau de participação, envolvimento e engajamento entre os educandos, pois no primeiro estudo as atividades realizadas pelo estudante são desenvolvidas somente por ele e avaliadas pelo professor, já no segundo, embora as atividades sejam feitas pelo estudante, individualmente, há o *feedback* dos colegas, promovendo a interação entre eles.

Desse modo, entendemos que mesmo se tratando de uma avaliação do produto final (somativa), tanto por meio da produção de vídeos e relatórios, quanto na elaboração do mural virtual, o professor pode instigar os estudantes a produzirem, refletirem, criticarem, investigarem e desenvolverem uma postura crítica na produção do conhecimento.

Já a respeito da terceira pesquisa, a de Santos (2021), compreende um relato de experiência de uma atividade realizada para avaliação da aprendizagem das disciplinas teóricas do curso de Engenharia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no qual a professora apresenta três práticas que podem contribuir, tanto no processo de ensino, quanto de avaliação da aprendizagem, são elas: incentivar os estudantes a discorrerem sobre as soluções para um problema pontual e aos demais colegas compete complementarem ou questionarem as soluções apresentadas; propor situações de Avaliação Baseada em Projetos (ABP) e a avaliação dos estudantes sobre o processo de aprendizagem.

Sobre a ABP, Santos (2021) explica que:

A avaliação por projetos envolve procedimentos de análise, monitoramento das ações e resultados ligados ao projeto, em que cada grupo de alunos deve buscar a situação-problema relacionada ao tema que se pretende avaliar, fazer suas análises, propor soluções e trabalhar coletivamente. A apresentação do produto final pode ser feita através de vídeos pré-gravados, trabalhos digitalizados ou apresentações ao vivo. Acredito que esta prática reduza sistematicamente o problema de troca de resoluções entre os alunos da classe, além de promover uma aprendizagem ativa (SANTOS, 2021, p. 08).

Diante das considerações da autora, a ABP compreende uma atividade mais abrangente, envolve um número maior de etapas e desdobramentos do que a solução de um problema pontual como a primeira estratégia citada. Além disso, a ABP possibilita o desenvolvimento da autonomia dos alunos nas tomadas de decisão, na forma de abordar e investigar o problema em questão. Nesse processo, o professor assume o papel de colaborador e mediador do processo, porque segundo a autora, a ABP objetiva desenvolver o senso crítico dos educandos, conduzindo-os a buscar informações, construir hipóteses, questionamentos e compartilhamento de ideias.



Para Cecílio e Tedesco (2019) na ABP é necessário propor temáticas, problemas ou desafios que tenham relação com os contextos sociais dos alunos, de modo a instigá-los a pesquisar, refletir e buscar soluções para a temática trabalhada. Logo, a avaliação da aprendizagem desenvolvida, a partir dessa estratégia, caracteriza-se por ser formativa, pois esse tipo de avaliação transcorre durante todo o processo, de forma contínua.

Nesse sentido, percebemos ainda similaridades entre o estudo de Cerqueira (2021) e Santos (2021), no tocante à ênfase dada pelos autores sobre a importância da aprendizagem colaborativa. Porém, na proposta de Cerqueira (2021), a colaboração, a participação e o engajamento entre os educandos ocorrem ao término da atividade proposta, em que, por meio da avaliação por pares, os educandos irão estabelecer as trocas e as interações necessárias à melhoria do trabalho realizado pelo colega.

Já Santos (2021) pontua a colaboração, a participação e o engajamento entre os estudantes na gênese da proposta. Assim, o docente, a partir do uso da estratégia, deverá considerar alguns elementos, a saber: a preparação, a organização da proposta, o interesse, o diálogo entre os pares, o nível de engajamento e de participação, a execução da proposta, as discussões estabelecidas, as formas como eles articulam-se para encontrar uma solução, pensar em possíveis estratégias a serem utilizadas para vencer o desafio ou problema proposto. Esses elementos, conforme explicam Cecílio e Tedesco (2019) constituem-se como aspectos importantes a serem considerados no momento da avaliação da aprendizagem.

No que concerne às potencialidades evidenciadas no uso da ABP, elucidamos que essa estratégia permite desenvolver o pensamento crítico dos educandos, direcionando-os a coletar informações, elaborar questionamentos, hipóteses e compartilhar ideias e conclusões com os demais colegas, de forma a ampliar a motivação dos estudantes e o desenvolvimento de suas habilidades e competências, a partir de um processo de aprendizagem ativo e reflexivo.

A quarta pesquisa, realizada por Joe Garcia e Nicolas Fish Garcia, buscou, por meio de entrevistas realizadas *on-line*, identificar as mudanças das práticas avaliativas de 17 professores de 12 instituições superiores de ensino que atuavam nas áreas de Ciências Humanas; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas; Letras e Artes. Nesse estudo, a avaliação da aprendizagem ocorreu por meio da “[...] autoavaliação, provas abertas, questionários e tarefas compartilhadas, bem como avaliação baseada na intensidade de participação nas atividades durante as aulas remotas, tais como apresentações, explicações, debates, etc.” (GARCIA; GARCIA, 2020, p. 07).



Apesar das estratégias relatadas pelos professores serem semelhantes às práticas vivenciadas no ensino presencial, Garcia e Garcia (2020) ressaltam que os critérios de avaliação eram distintos, porque no ERE houve uma redefinição de valores para caracterizar a aprendizagem de maneira holística, bem como que integrassem as demandas curriculares e os conhecimentos e experiências dos estudantes.

Garcia e Garcia (2020) destacam o uso dos questionários, os quais podem ser criados com a ferramenta *Google Forms* e permitem a análise do nível de compreensão, raciocínio e reflexão do educando. O mesmo conhecimento pode ser aferido com as provas, contudo, para que isso aconteça, as questões devem ser elaboradas com objetivos definidos e que favoreçam a reflexão dos estudantes, conforme destaca Martins (2020) ao afirmar que as questões estruturadas podem contribuir para desenvolver o raciocínio lógico dos estudantes, ao passo que as questões semiestruturadas os incitam a praticarem a escrita e a sistematização de ideias.

Sobre a observação e a análise da participação dos estudantes, Garcia e Garcia (2020) afirmam que essa estratégia permite ao professor identificar a capacidade de posicionamento, problematização, crítica, reflexão e as conexões estabelecidas entre os conhecimentos prévios e aqueles que foram construídos no decorrer da realização da atividade. Nessa acepção, a participação dos estudantes configura-se como um meio que favorece a interação com o professor e os demais colegas.

De acordo com Laguardia, Portela e Vasconcellos (2007), quando delineada com critérios claros, a avaliação da participação do discente pode exprimir a sua aprendizagem. Logo, consideramos o potencial que essa estratégia possui na medida em que o professor em conjunto com o estudante empreende esforços para que ambos possam, de forma articulada, discutir, participar, engajar-se, aprender e conhecer, por meio de apresentações, debates, etc.

No tocante às potencialidades evidenciadas com o uso da autoavaliação, questionário/prova e participação dos alunos, evidenciamos que: a autoavaliação favorece ao estudante ser protagonista do seu processo de aprendizagem, tendo em vista a autonomia que ele tem de fazer uma análise crítica sobre o seu próprio desenvolvimento; o questionário viabiliza ao docente avaliar o nível de entendimento, raciocínio e reflexão do estudante e na participação dos estudantes é possível analisar e proporcionar momentos nos quais o educando reflete, problematiza e posiciona-se criticamente diante da situação apresentada.

Mediante as reflexões empreendidas, o professor no ERE precisa criar estratégias avaliativas que o permita entender as dificuldades e os avanços do educando no decorrer do



processo de construção da aprendizagem. Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender as novas interfaces de interação social impostas pela pandemia, bem como as novas formas de o professor mediar o processo pedagógico a partir das possibilidades que as ferramentas digitais oferecem, com o objetivo de fazer adaptações, ajustes, mudanças e inovações na sua práxis pedagógica em detrimento de transpor as práticas inerentes do ensino presencial para o ERE que podem favorecer a exclusão.

Outrossim, o processo avaliativo também precisa ser um ato pedagógico, no qual os docentes acolhem a situação em que se encontram os estudantes (LUCKESI, 2011). Logo, a pandemia nos trouxe a possibilidade de uma educação a serviço do aprendizado do estudante para podermos pensar em novas formas de ensinar e aprender. Nesse processo, o professor precisa promover a avaliação da aprendizagem de maneira ética, responsável e compromissada com o desenvolvimento holístico do estudante a partir de atividades organizadas com diferentes níveis de complexidade e envolvendo diversos recursos, instrumentos e linguagens para a construção e expressão do conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, voltada para a aprendizagem e para a inclusão, que proporciona o desenvolvimento autônomo e crítico dos estudantes é a que acreditamos, defendemos e lutamos continuamente. Essa concepção de educação empenha-se em responder às demandas que lhes vão sendo apresentadas e formar o aluno para exercer a sua cidadania, de forma consciente, crítica e reflexiva, mesmo em tempos de pandemia da COVID-19.

A partir dos aspectos apresentados nessa pesquisa, percebemos que a pandemia da COVID-19 trouxe vários desafios à educação, especialmente, na avaliação da aprendizagem. Assim, no tocante à questão que norteou o desenvolvimento desse estudo e do objetivo delineado, identificamos algumas estratégias avaliativas utilizadas pelos professores do ensino superior no contexto pandêmico e suas diferentes potencialidades no fazer pedagógico.

Desse modo, elencamos a avaliação por pares, produção de vídeos (na realização de experimentos, explicação de teorias e proposição de atividades), relatórios, avaliação baseada em projetos, autoavaliação, questionários, provas e análise da participação dos estudantes em atividades individuais e em grupo (como comentários, resolução de problemas, debates, entre outros), em que as estratégias avaliativas desenvolvem potencialidades pedagógicas no educando, direcionadas ao desenvolvimento da autonomia, senso crítico e reflexivo, sistematização das ideias, desenvolvimento do raciocínio lógico, criatividade, participação,



colaboração, engajamento, interação, problematização e curiosidade, que se constituem como potencializadores do processo formativo do educando.

Em face das discussões tecidas, afirmamos que as estratégias elencadas para serem utilizadas no ERE podem ter continuidade na volta às aulas presenciais, contudo, para isso é necessário considerar os desafios educacionais, sanitários e logísticos do retorno gradual. Dessa forma, o uso de múltiplas estratégias que permitam, ao professor, identificar a aprendizagem do educando em uma perspectiva formativa e colaborativa contribuirá no processo de acompanhamento dos diferentes níveis de aprendizagens dos discentes.

Pontuamos ainda algumas limitações que se apresentaram na construção desse trabalho, pois os textos pesquisados para compor a base da fundamentação teórica se ampliam continuamente à medida que os docentes e pesquisadores refletem e socializam outros saberes sobre a temática na literatura científica. Diante disso, acreditamos que os educadores precisam ser estimulados a ampliar a divulgação dessas práticas para favorecer o desenvolvimento de pesquisas por outros educadores.

Isso revela que os professores estão em busca da construção da sua identidade profissional enquanto educadores no ERE, em função das descobertas oriundas do exercício da profissão em tempos de pandemia, além de procurarem refletir, teoricamente, sobre os processos vivenciados na prática. Logo, essa situação adversa trouxe contribuições no sentido de fomentar ao docente a reflexão sobre a avaliação da aprendizagem e o uso das tecnologias digitais no processo educativo, o que acreditamos que sejam reflexões que perpassarão as práticas do ensino presencial por ocasião do retorno às aulas. Desse modo, como estudos futuros, pretendemos ampliar o estudo sobre a temática em outras bases de dados, analisando teses e dissertações que tratam sobre a temática.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Eliana; POLYDORO, Soely. Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na Unicamp – Brasil. **Linha Mestra**, n. 41, p. 52 - 62, set. 2020. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/392/418> Acesso em: 01 ago. 2021.

ANTUNES, Bianca Brandão de Paula *et al.* Progressão dos casos confirmados de COVID-19 após implantação de medidas de controle. **Rev. Bras. Ter. Intensiva**, v. 32, n. 2, p. 213 – 223, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbti/a/w5ncnKcbTKRR9LDYVYsj6mg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.



BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 59, 2020.

BRAUN, Virgínia; CLARKE, Vitória. Utilizando análise temática na psicologia. **Pesquisa qualitativa em psicologia**, v. 3, n.2, pág. 77-101, 2006.

CAMACHO, Alessandra Conceição Leite Funchal *et al.* A tutoria na educação à distância em tempos de Covid-19: orientações relevantes. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 5, p. 1 - 12, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3151/2354> Acesso em: 15 ago. 2021.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antônio. Educação a Distância na crise Covid - 19: um relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, p. 1 - 26, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3699/3909> Acesso em: 20 ago. 2021.

CASTIONI, Remi. *et al.* Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Aval. Pol. Públ. Educ**, v. 29, n. 111, p. 399 – 419, Apr-Jun, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/53yPKgh7jK4sT8FGsYGn7cg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01 set. 2021.

CECÍLIO, Waléria Adriana Gonzalez.; TEDESCO, Daniel Guimarães. Aprendizagem Baseada em Projetos: relato de experiência na disciplina de Geometria Analítica. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 9, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2600>. Acesso em: 20 set. 2021.

CERQUEIRA, Bruno Rafael Santos de. O mural virtual como recurso para aprendizagem colaborativa em tempos de aulas remotas no ensino superior. **Revista Thema**, v. 20, edição especial, p. 89 - 101, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1870/1791> Acesso em: 15 set. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Recomendação nº 22**, de 9 de março de 2020. Recomenda medidas com vistas a garantir as condições sanitárias e de proteção social para fazer frente às necessidades emergenciais da população diante da pandemia da COVID-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 20 dez. 2021.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa.; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da informação**, v. 6, n. 1, p. 57 - 73, 2019. Disponível em: <http://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835> Acesso em: 20 set. 2021.



GARCIA, Joe.; GARCIA, Nicolas Fish. Impactos da pandemia de COVID-19 nas práticas de avaliação da aprendizagem na graduação. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 55, p. 1-14, e18870, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

HERNÁNDEZ, Alexis. *et al.* Experimentos caseiros: Uma adaptação mão-na-massa da disciplina de Física Experimental II da UFRJ para o ensino remoto. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 43, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/Xg7Y9bxtCsVx4pLmLfD4Gpw/?lang=pt> Acesso em: 02 set. 2021.

HODGES, Charles. *et al.* As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da escola, professor, educação e tecnologia**, v. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17> Acesso em: 26 set. 2021.

HOFFMANN, Jussara. Por uma mudança efetiva da avaliação. **Revista Direcional Educador**, v. 9, p. 1 - 6, 2005. Disponível em: <http://destaquedu.blogspot.com/2013/10/entrevista-com-jussara-hoffmann-por-uma.html>. Acesso em: 30 set. 2021.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. 2. ed. São Paulo: Mediação, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 34a. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LAGUARDIA, Josué.; PORTELA, Margareth Crisóstomo; VASCONCELLOS, Miguel Murat. Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 513 - 530, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SjqMdvjbpY5BzLJMprTjJ7n/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 27 set. 2021.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em Educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

MARTINS, Fernanda Adorno. Google Forms como ferramenta de apoio: experiência docente em meio a pandemia corona vírus. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO; TECNOLOGIAS ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 2020, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCAR, 2020, p. 1-8. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1809/1441> Aceso em: 20 set. 2021.



MÉDICI, Eduardo de Aquino. *et al.* Mentoria reversa: elaboração de curso de ensino digital para professores durante a pandemia de Covid-19. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, [s. n.], p. 1 - 18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/33379/28023> Acesso em: 01 out. 2021.

MENEZES, Jones Barone 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. 2021.

MORAES, Raquel de Almeida. A informática na educação brasileira na década de 1990. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 46, p. 251–263, 2012. DOI: 10.20396/rho.v12i46.8640084. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640084>. Acesso em: 23 dez. 2021.

OKOLI, Chitu. *et al.* Guia para realizar uma Revisão Sistemática de Literatura. **EAD em Foco**, v. 9, n. 1, p. 879–910, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.748>.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PALÚ, Janete.; SCHÜTZ, Janerton Arlan.; MAYER, Leandro. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

PAULA, Bruno Souza de. *et al.* Elaboração e avaliação da disciplina remota de Física 1 na UFRJ durante a pandemia de Covid-19 em 2020. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 43, [s. n.], p. 1 – 13, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/WFxS9wKqJZNKQNdvcK7JXny/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 25 set. 2021.

PRODANOV, Cristiano Cleber.; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

SANTOS, Priscylla Maria Pires. Quando a aula não é na sala de aula: relato de experiência docente. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 2, n. 3, p. 1 - 11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/6777> Acesso em: 28 set. 2021.

SCHLEMMER, Eliane.; FELICE, Massimo Di.; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/5kXJycPzpBZn6L8cXHRMRVy/?lang=pt> Acesso em: 20 set. 2021.

SOLIGO, Ângela de Fátima. *et al.* Formação em psicologia: Estágios e avaliação psicológica. **Psicologia: Ciência e Profissão** 2020. v. 40, [s. n.], p. 1 – 18, 2020. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/pcp/a/mw94RSM57sDVRyG33J4CyTD/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 29 set. 2021.

SOUZA, Cláudio José de. *et al.* As interfaces da (re) invenção do ensino na graduação em enfermagem em tempo de Covid-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 1 - 19, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4190/3446> Acesso em: 30 set. 2021.

TORRES, Patrícia Lupion. **Laboratório on-line de aprendizagem**: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação. Tubarão: Ed. Unisul, 2004.