

**Artigo****Pandemia e política de formação docente: estudo de caso sobre a capacitação e contingenciamento****Pandemic and teacher training policy: case study on training and contingency****Pandemia y política de formación docente: estudio de caso sobre capacitación y contingenciación****Dirce Aparecida Foletto de Moraes<sup>1</sup>, Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres<sup>2</sup>**

Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina-PR, Brasil

**Resumo**

Visando pensar as políticas de formação de professores, este estudo busca analisar as percepções de um grupo de docentes de uma universidade pública durante a pandemia de Covid-19 a respeito das contribuições de uma formação continuada como proposta de capacitação e de contingenciamento sobre o tema avaliação da aprendizagem. Para isso, foi realizado um estudo de caso qualitativo. A Teoria da Cognição Distribuída foi selecionada como referencial epistemológico e como unidade de análise. A coleta de dados deu-se a partir da análise documental do desenho didático da formação, da observação e de dois questionários respondidos pelos docentes participantes. Os resultados indicam que a natureza da formação trouxe várias contribuições positivas para se pensar as políticas de formação necessárias às universidades, ao possibilitar que os professores construíssem novos conhecimentos sobre a avaliação da aprendizagem e vivenciassem diferentes experiências e novas alternativas didáticas para avaliar. Os dados ainda revelam que, após um ano da formação, os professores ainda percebem a avaliação como componente a serviço da aprendizagem e que não estão alheios ou indiferentes a uma prática avaliativa mais democrática, humanizada e pedagógica, mas que nem todos conseguem colocar isso em prática. Para tanto, se faz necessário pensar em políticas de formação mais amplas e contínuas, que oportunizem ao docente a construção de um conhecimento coletivo e o entendimento do seu papel como um sujeito autor de sua prática, alguém que tem muito a contribuir e que está em constante formação.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR, Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEDU/UEL). Doutorado em Educação (UNESP). Coordenadora do Projeto DidaTic. Membro do GEPE-UEL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1392-1605>. E-mail: [dircemoraes@uel.br](mailto:dircemoraes@uel.br).

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR, Brasil. Docente do curso de Psicologia, departamento de Psicologia Social e Institucional. Coordenadora do Grupo de Estudos de Práticas em Ensino (GEPE-UEL). Doutorado em Educação (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0978-780X>. E-mail: [acpaeslemetorres@uel.br](mailto:acpaeslemetorres@uel.br).

## Abstract

Aiming to think about teacher training policies, this study seeks to analyze perceptions of a teacher group from a public university during the Covid-19 pandemic regarding the continuing education contributions as a training and contingency proposal on learning assessment. For this purpose, a qualitative case study was carried out. The Theory of Distributed Cognition was selected as the epistemological framework and analysis unit. Data collection was based on documental analysis of the didactic training design, observation, and two questionnaires answered by the participating teachers. The results indicate that the training nature brought several positive contributions to thinking about the training policies needed by universities, by enabling teachers to create new knowledge on learning assessment and live different experiences and new didactic alternatives to assess. The data also reveal that, after a year of training, teachers still perceive assessment as a component in service of learning and that they are not oblivious or indifferent to a more democratic, humanized, and pedagogical assessment practice, but that not all of them are able to put this into practice. For that, it is necessary to think about broader and more continuous training policies, which provide the opportunity for teachers to build collective knowledge and understand their role as a subject author of their practice, someone who has a lot to contribute and who is in constant training.

## Resumen

Con el objetivo de pensar las políticas de formación docente, este estudio busca analizar las percepciones de un grupo de docentes de una universidad pública durante la pandemia de Covid-19 en cuanto a las contribuciones de una formación continua como propuesta de formación y de contingenciación sobre el tema de evaluación del aprendizaje. Para ese propósito, se realizó un estudio de caso cualitativo. Se seleccionó la Teoría de la Cognición Distribuida como referencial epistemológico y unidad de análisis. La recolección de datos se basó en el análisis documental del diseño de la formación didáctica, en la observación y en dos cuestionarios respondidos por los profesores participantes. Los resultados indican que la naturaleza de la formación trajo varias contribuciones positivas para pensar las políticas de formación que necesitan las universidades, al posibilitar que los docentes construyan nuevos conocimientos sobre la evaluación del aprendizaje y vivan diferentes experiencias y nuevas alternativas didácticas para evaluar. Los datos también revelan que, después de un año de la formación, los docentes aún perciben la evaluación como un componente al servicio del aprendizaje y que no son ajenos o indiferentes a una práctica evaluativa más democrática, humanizada y pedagógica, pero que no todos consiguen poner esto en práctica. Para esto, es necesario pensar en políticas de formación más amplias y continuas, que posibiliten al docente construir un conocimiento colectivo y comprender su papel como sujeto autor de su práctica, alguien que tiene mucho que contribuir y que está en capacitación constante.

**Palavras-chave:** Política de formação docente, Formação de professores, Avaliação da aprendizagem, Docência.

**Keywords:** Teacher training policy, Teacher training, Learning assessment, Teaching.

**Palabras clave:** Política de formación docente, Formación docente, Evaluación del aprendizaje, Docencia.

## 1. Introdução

Em decorrência da pandemia causada pela Covid-19, em 2020, os professores enfrentaram situações inusitadas, como o fechamento das instituições educativas, a necessidade do distanciamento e a reorganização das atividades para atender às demandas impostas pelo ensino remoto emergencial. Em muitas instituições, principalmente do ensino superior, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) foram suporte para a realização das atividades, a partir da portaria nº 343, publicada no dia 18 de março de 2020, no Diário Oficial da União, a qual “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia”. Inicialmente, essa portaria foi publicada para 15 dias, depois foi ampliada para mais 30 dias e, posteriormente, autorizada até o final do ano de 2021.

Assim, diante de uma nova modalidade de ensino que respeitasse as medidas de segurança sanitária, os professores se depararam com diversos questionamentos e dificuldades sobre o processo pedagógico, e isso se ampliou em relação às questões avaliativas, pois muitos não sabiam como avaliar, quando avaliar e o que avaliar no modelo remoto. Dúvidas e inseguranças sobre o processo de avaliação no formato digital e *on-line* foram pautas de muitas discussões nas universidades, que, sem nenhum ou com pouco preparo, tiveram que enfrentar tal desafio.

A relação entre tecnologia e avaliação, ou avaliação digital, não é uma novidade, porém, para muitos professores, tal realidade causa espanto e insegurança, porque eles entendem a avaliação como algo pontual, que só é possível de ser realizado em ambiente físico e supervisionado. Devido à complexidade do processo avaliativo e ao entendimento de que não é possível obter todas as respostas para os problemas que envolvem esse assunto de forma imediata, as instituições de ensino mobilizaram-se para encontrar caminhos que pudessem trazer algumas respostas para a transição drástica que o ensino remoto exigia. Essa realidade impactou demasiadamente a atividade avaliativa, exigindo mudanças nos encaminhamentos e na sua execução, pois não se tratava de uma simples alteração de instrumento: do analógico para o digital, mas, sim, de investimentos na formação docente, na infraestrutura e na própria cultura educativa.

Nesse sentido, este artigo se dedica a descrever e a analisar os resultados de uma formação de professores realizada durante a pandemia como estratégia de contingenciamento e de capacitação docente, a fim de gerar indicadores para as políticas de formação. O tema da formação foi “avaliação da aprendizagem”, escolhido por seu caráter emergencial, mas também por ser necessário de ser discutido nos meios universitários. Além disso, o tema foi planejado com o objetivo de promover experiências teóricas e práticas para subsidiar o trabalho docente no tocante à tarefa avaliativa, ao mesmo tempo em que buscava alterações nos modos de pensar e de agir em relação à avaliação. Para tanto, o foco de análise são as transformações acerca das formas de pensar e de praticar a avaliação no contexto do ensino superior, possíveis a partir de uma formação sistematizada com vistas a promover políticas que se voltem a esse foco nas universidades, pois as instituições de ensino, seja de nível básico ou superior, devem primar por programas de formação

institucionalizados, com o propósito de fortalecer a qualidade do ensino e da aprendizagem e a formação docente.

Assim, na primeira parte do texto, abordamos a avaliação da aprendizagem e a formação de professores; na segunda, apresentamos a metodologia do estudo; na sequência, discutimos e analisamos os dados; e, nas considerações finais, sintetizamos algumas percepções e análises elaboradas ao longo do estudo.

## **2. Avaliação da aprendizagem: pensar a natureza da formação de professores**

Durante a pandemia, muitos foram os desafios enfrentados no trabalho docente, porém a tarefa avaliativa foi um dos maiores, tendo em vista toda a complexidade que envolve esse assunto e a falta de formação dos professores.

Avaliar a aprendizagem não é uma tarefa fácil, independentemente da modalidade, presencial ou *on-line*, educação básica ou superior, pois o trabalho do professor vai muito além de selecionar um instrumento, aplicar e depois atribuir notas no sistema. Avaliar requer conhecimento teórico, objetivos claramente definidos, seleção e uso adequado dos instrumentos para a coleta de informações sobre a aprendizagem do estudante e a consequente tomada de decisão a partir dos resultados obtidos.

Assim, entender a avaliação como orientadora da aprendizagem é primordial no contexto educativo, pois, “se queremos graduados melhores e mais bem preparados para ter sucesso no século 21 em um ambiente global altamente competitivo, precisamos avaliar melhor nossos alunos”<sup>2</sup> (tradução nossa) (BROWN, 2015, p. 44). Avaliar melhor não significa somente mudar a prática, a forma, ou ainda substituir um instrumento por outro, mas implica uma mudança de mentalidade, de compreensão e de concepção. Só assim pode tornar-se subsidiária do trabalho do professor, para mapear as dificuldades e as necessidades reais de seus estudantes, bem como verificar os objetivos não atingidos e propor as melhores intervenções que possam ajudá-los a avançar no processo. Isso porque o principal intuito da avaliação é o de “contribuir para o êxito do ensino” (HADJI, 2001, p. 15).

Adequar a avaliação às necessidades do trabalho pedagógico e torná-la uma ferramenta auxiliar na superação das dificuldades, a serviço da aprendizagem, é um grande desafio para os docentes, pois eles precisam ser capazes de:

compreender o ensino, as aprendizagens e a avaliação como construções sociais complexas, como processos decisivos na formação e na educação dos jovens [...] e portadores de uma nova profissionalidade, impulsionadora de outras formas de trabalhar e de estar em escolas mais autônomas e mais responsáveis (FERNANDES, 2011, p. 82).

---

<sup>2</sup> Traduzido de: “If we want better graduates who are better prepared to succeed in the twenty-first century in a highly competitive global environment, we need to assess our students better.”

No entanto, isso só é possível com a implantação de um novo fazer docente, com uma formação de qualidade, no sentido de reorganizar e de mudar a prática pedagógica sempre que necessário para garantir a aprendizagem dos estudantes (MORAES, 2014). Todavia, o docente universitário, principalmente aquele que não teve uma formação pedagógica, necessita de um suporte teórico e didático que oriente seu trabalho, tanto na compreensão conceitual e no uso adequado de instrumentos que o ajudem a olhar para a sua realidade com outros olhos quanto na reflexão sobre aquilo que precisa ser alterado em sua prática, tendo em vista a construção de uma aprendizagem sólida e significativa, que vai resultar em uma atuação de qualidade. Destacamos, aqui, a necessidade de estruturação de espaços e de ações institucionais contínuas que viabilizem o fortalecimento da profissão docente no contexto das Instituições de Ensino Superior, considerando, dentre os objetivos, a natureza da proposta formativa, de superar propostas aligeiradas e imediatas, que não atendem à necessidade do professor.

Villas Boas (2006, p. 116) afirma que “a avaliação tem sido um saber marginalizado na formação de professores” e que é preciso colocá-la em posição de relevo, a fim de entender que seu papel não é apenas o de classificação e de atribuição de um escore, mas que ela pode, entre suas funções, dar ao professor e ao aluno elementos subsidiários, que os ajudarão a pensar nos encaminhamentos necessários em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Moreno-Olivos (2021, p. 232) ressalta que a avaliação “para” a aprendizagem requer que:

os docentes do ensino superior desenvolvam competências para a avaliação da aprendizagem e que as instituições de ensino apoiem este desenvolvimento profissional, para que, gradualmente, se consiga um equilíbrio entre a avaliação da aprendizagem e a aprendizagem, porque ambas são importantes. Tudo isso sem ignorar que: a aprendizagem escolar é muito complexa e a avaliação muito imperfeita para dar conta dessa complexidade (tradução nossa)<sup>3</sup>.

O autor também alerta que as formas mais participativas de avaliação ainda são incipientes no contexto atual e que a falta de uma política de formação de professores é um fator que afeta as concepções e as práticas de avaliação. Essa questão agrava-se, porque boa parte dos professores que atua no ensino superior não teve uma formação específica, por isso é comum presenciarmos “avaliações que exigem decoreba, repetições de incansáveis exercícios de fixação da aprendizagem de forma mecânica; aulas expositivas como uma única metodologia de ensino” (CUNHA, 2018, p. 7), que não resultam em modificações

---

<sup>3</sup> Traduzido de: “que el profesorado de educación superior desarrolle competencias para la evaluación del aprendizaje y que las instituciones educativas apoyen este desarrollo profesional, de modo que gradualmente se pueda lograr un balance entre la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje, porque ambas son importantes. Todo esto sin desconocer que: “el aprendizaje escolar es demasiado complejo y la evaluación demasiado imperfecta para dar cuenta de esa complejidad.”

nas práticas docentes e discentes e não correspondem ao cenário contemporâneo.

A formação de professores é um tema muito discutido nas academias, porém ainda é um desafio a ser enfrentado no ensino superior, e a literatura evidencia que, ao se falar no processo formativo dos docentes, não se pode pensar em cursos oferecidos em pacotes fechados, com fins imediatos e de maneira “aligeirada”, nos quais os professores ficam apenas ouvindo, sem nenhuma participação, sendo que eles deveriam ser os sujeitos mais atuantes.

Destarte, as formações precisam ser pensadas a partir de um desenho didático que oportunize ao docente vivenciar experiências relacionadas à problematização da sua prática e à compreensão de que a docência é uma atividade complexa de saberes que vai além da sua disciplina, pois envolve dimensões teóricas, práticas, culturais, políticas, ideológicas e simbólicas. Além disso, precisam constituir-se como formações planejadas no conjunto das atividades docentes para que seu trabalho possa ser subsidiado continuamente.

Assim, entendemos que o processo de formação continuada assume um papel muito importante entre os educadores, pois, ao possibilitar discussões, troca de experiências e partilha dos problemas e das dificuldades enfrentadas em sala de aula, oportuniza ao professor ampliar seu conhecimento teórico, fornecendo subsídios e mais segurança para que ele tome suas decisões. Além de ter mais condições de acompanhar os avanços na educação, que são muitos, o professor pode vivenciar novas experiências, mudar sua prática ou encontrar caminhos para proporcionar aos estudantes melhores condições de ensino e de aprendizagem, sobretudo em tempos tão difíceis, como o vivido nos ensinos remoto emergencial e em outros que possam vir futuramente.

Por fim, compreendemos que há várias dimensões que compõem o exercício da docência: dimensões pessoais, sociais e institucionais (BOLZAN; POWACZUK, 2019), as quais compõem a profissionalidade e a profissionalização docente. Nesse recorte, pontuamos a profissionalização docente como parte essencial do exercício da docência, pois não basta o domínio de conteúdos e de conhecimentos científicos de uma determinada área, mas é preciso o domínio do como ensinar, aproximar conhecimentos próprios da profissão ao fazer pedagógico, e isso só é possível a partir de uma cultura institucional que viabilize espaços formativos que priorizem uma construção e uma reconstrução coletiva de saberes e de práticas docentes.

## 2. Metodologia

Na tentativa de levantar dados pertinentes para se pensar políticas de formação de professores, este estudo busca analisar as percepções docentes em relação às contribuições da formação intitulada: “Avaliação no ensino remoto”, promovida pelo Grupo de Estudos em Práticas de Ensino (GEPE)<sup>4</sup>, tendo sido aprovado pelo CAAE: 98438718.0.0000.5231.

Quanto ao objetivo proposto, a metodologia consiste em um estudo de caso qualitativo, o qual busca a compreensão de um fenômeno contemporâneo em seu contexto e em profundidade (YIN, 2001), considerando suas múltiplas

---

<sup>4</sup> <http://www.uel.br/prograd/?content=gepe/apresentacao.html>

dimensões (GIL, 2009). O estudo de caso baseia-se na compreensão detalhada de uma situação particular, de um determinado objeto ou ainda de um indivíduo ou de um contexto. De acordo com Lüdke e André (1986), o estudo de caso visa a descoberta e a interpretação, retratar a realidade de forma complexa e profunda usando uma variedade de fontes de informação e revelando generalizações pertinentes à pesquisa.

Tomando como base pesquisas de Yin (2001) e de Gil (2009), o estudo de caso em questão levou em conta o local da formação: as plataformas *Google Class* e *Google Meet*; o cenário pandêmico; os atores: docentes; o evento: necessidades estratégicas didáticas emergenciais e necessidade de capacitação docente para o enfrentamento imposto pela pandemia da Covid-19; e os processos: organização de uma proposta de formação *on-line*, atendimento das necessidades dos docentes, contingenciamento e capacitação.

Por tratar-se de um estudo de caso qualitativo, para a coleta de dados, selecionamos as seguintes estratégias: análise documental, observação e dois questionários com questões abertas no formato *on-line*, sendo o primeiro aplicado logo após a formação, na tentativa de levantar dados sobre as contribuições imediatas da formação, respondido por 32 docentes, e, o segundo, um ano depois, com a intenção de identificar as repercussões da formação, o qual foi respondido por 14 docentes. A escolha da análise documental deu-se por entendermos que “a consulta a fontes documentais é imprescindível a qualquer estudo de caso” (GIL, 2009, p. 76). A observação é um importante instrumento de coleta de dados no estudo de caso, “pois é mediante a observação que o pesquisador entra em contato direto com o fenômeno que se está sendo estudado” (p. 71). Já a escolha de utilização do questionário não foi ao acaso, mas deu-se por entendermos que, ao ser respondido sem a presença do pesquisador, não há influência deste sobre os respondentes, permitindo-lhes mais autonomia e liberdade de expressão (LAVILLE; DIONE, 1999).

Nesse estudo, os dados foram analisados buscando produzir inferências acerca dos resultados de uma formação de professores realizada durante a pandemia como estratégia de contingenciamento e de capacitação docente, a fim de gerar indicadores para as políticas de formação. Para tanto, foram sistematizados com o apoio da técnica de análise de conteúdos (BARDIN, 1977), que consiste em tratar as informações seguindo um roteiro composto de três fases, sendo elas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Assim, considerando o delineamento do estudo, o cenário, os participantes e todo o contexto, a Teoria da Cognição Distribuída foi selecionada como unidade de análise, por compreendermos que os processos cognitivos operam, de forma distribuída, por meio das mediações culturais, das ações coletivas, das interações e dos usos das interfaces tecnológicas. Além disso, essa teoria entende que o conhecimento reside na mediação e na interação entre os sujeitos e destes com os artefatos (SALOMON, 1993; COLE; ENGESTRÖM; 1993; KARASAVVIDIS, 2002).

A formação aqui analisada teve como propósito a capacitação docente e o desenvolvimento de estratégias didáticas diante do cenário da pandemia. No total, 60 professores participaram voluntariamente da formação, por meio de inscrição, após o recebimento de carta convite enviada pela coordenação do

GEPE aos chefes de cada departamento da universidade. Antes de iniciarmos o planejamento, um questionário foi encaminhado para os inscritos, com o propósito de levantar dados sobre as maiores necessidades, dúvidas e interesses dos participantes em relação ao tema da formação. Os dados do questionário inicial, respondido por 38 professores, ajudaram a nortear a proposta formativa.

O desenho didático da formação foi organizado em dois módulos, e, em cada encontro, um ou mais temas eram trabalhados, tendo em vista a necessidade dos docentes participantes. Os encontros foram realizados semanalmente, durante dois meses, via plataforma *Google Meet*, de forma síncrona, mesclando-se com momentos de rodas de escuta e de atividades assíncronas, realizadas no *Google Classroom*, totalizando 32h de trabalho.

A seguir, o Quadro 1, com a proposta de trabalho:

**Quadro 1 - Desenho didático da formação**

<b>Módulo</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tema</b>	<b>Metodologia</b>
<b>Módulo 1: conceito, perspectivas e funções</b>	Identificar a concepção de avaliação; Perceber as finalidades da avaliação da aprendizagem; Entender a relação entre ensino, aprendizagem e avaliação; Discutir o papel dos critérios e do <i>feedback</i> na prática avaliativa.	- Conceito de avaliação da aprendizagem;  - Perspectivas teóricas da avaliação;  - Relação entre ensino, aprendizagem e avaliação no contexto contemporâneo;  - Objetivos, critérios e <i>feedbacks</i> .	<b>Encontro 1:</b> <b>Diálogos iniciais sobre a avaliação da aprendizagem</b> 1. Investigar o conhecimento prévio dos professores com as perguntas no <i>Padlet</i> <sup>5</sup> : O que entendemos por avaliar a aprendizagem? Qual a função da avaliação? 2. Discussão teórica sobre os conceitos que envolvem a avaliação. 3. Interação no <i>Mentimeter</i> <sup>6</sup> 4. Diálogo entre os participantes sobre o tema. 5. Possibilidades reais sobre a elaboração de <i>feedbacks</i> e critérios avaliativos.  <b>Encontro 2:</b> <b>Rodas de Escuta</b> Dinâmica: divisão dos participantes em grupos por Centro de Estudos, para que possam dialogar e ouvir as experiências dos colegas a partir da proximidade do trabalho. 1. A primeira parte da dinâmica consiste em dialogar e em responder às perguntas por escrito por grupos de trabalho e fazer uma síntese para apresentar no grande grupo:

<sup>5</sup> <https://padlet.com/>

<sup>6</sup> <https://www.mentimeter.com/pt-BR>

		<p><b>1) Como tem acontecido a prática avaliativa em minha disciplina no período de ensino remoto?</b></p> <p><b>2) Quais as maiores facilidades e ou dificuldades enfrentadas?</b></p> <p><b>3) O que foi relevante no primeiro encontro que ajudou a pensar/alterar minha prática?</b></p> <p>2. A segunda parte da dinâmica consiste em reunir todos os participantes em uma sala única para partilharem as sínteses das discussões realizadas nos grupos de trabalho, para que todos possam conhecer os caminhos que estão sendo trilhados e estes possam servir como alternativas e possibilidades para outros professores.</p> <p><b><u>Encontro 3:</u></b>  <b>Aspectos teóricos e conceituais da avaliação</b></p> <p>1. Responder no aplicativo <i>Poll Everywhere</i><sup>7</sup>: O que entendemos por avaliação da aprendizagem após dois encontros formativos.</p> <p>2. Discussão teórica sobre os instrumentos e as estratégias voltadas para as aulas síncronas.</p> <p>3. Apresentação de diferentes estratégias, instrumentos avaliativos e ferramentas que podem ser pensados e utilizados para avaliar de forma síncrona a partir das ferramentas digitais.</p> <p>4. Realizar uma atividade avaliativa de forma síncrona com a ferramenta <i>Quizziz</i><sup>8</sup> e elaborar uma nuvem de palavras no <i>Poll Everywhere</i>.</p> <p><b><u>Encontro 4:</u></b>  <b>Rodas de escuta</b></p> <p>A partir dos encontros anteriores, a consulta dos materiais de apoio disponíveis no <i>Classroom</i> e as trocas de experiência, os pequenos grupos de trabalho irão responder no <i>Jamboard</i><sup>9</sup> e depois socializar no grande grupo:</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<sup>7</sup> <https://www.polleverywhere.com/>

<sup>8</sup> <https://quizizz.com/>

<sup>9</sup> <https://jamboard.google.com/>

			<p>1. Possibilidades da avaliação síncrona com ferramentas digitais.</p> <p>2. Limites da avaliação síncrona.</p> <p>3. Aprendizagens.</p>
<p><b>Módulo 2: práticas avaliativas mediatizadas por tecnologias digitais para ensino remoto e presencial</b></p>	<p>Entender o potencial das tecnologias digitais nas práticas avaliativas;</p> <p>Entender o papel do instrumento avaliativo como subsídio para a coleta de dados que favoreçam o replanejamento do processo de ensino e possibilitem intervenções no ensino superior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interfaces digitais para a prática avaliativa formativa;</li> <li>- Avaliação colaborativa e interativa;</li> <li>- Prova;</li> <li>- Mapa conceitual;</li> <li>- Portfólio;</li> <li>- Autoavaliação;</li> <li>- Coavaliação;</li> <li>- Projetos;</li> <li>- Outras alternativas didáticas para avaliação nos ensinos remoto e presencial com as tecnologias digitais como ferramentas mediadoras.</li> </ul>	<p><b>Encontro 5:</b> <b>Portfólio digital:</b> Discussão teórica com apresentação de possibilidades práticas do portfólio como instrumento de avaliação formativa nos ensinos remoto e presencial no ensino superior.</p> <p><b>Encontro 6:</b> <b>Mapa Conceitual:</b> 1. Discussão teórica com apresentação de possibilidades práticas do mapa conceitual como instrumento de avaliação formativa nos ensinos remoto e presencial no ensino superior. 2. Oficina de elaboração de mapas conceituais com ferramentas digitais. Para o encontro da roda de escuta, os professores farão o exercício da utilização do mapa conceitual em suas disciplinas e depois apresentarão as experiências</p> <p><b>Encontro 7:</b> <b>Roda de escuta</b> Socialização, com o mapa conceitual, das experiências vivenciadas pelos professores participantes.</p> <p>Escuta da experiência de uma docente relacionada à avaliação da aprendizagem com as tecnologias digitais.</p> <p><b>Encontro 8:</b> Apresentação de outras alternativas didáticas possíveis para a prática avaliativa nos ensinos remoto e presencial, como autoavaliação, coavaliação e outros instrumentos e atividades avaliativas subsidiadas por diferentes tecnologias digitais. Atividade final de avaliação coletiva da formação.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras

O desenho didático aqui apresentado foi subsidiado por diferentes materiais orientadores que ficaram disponíveis no *Google Classroom*. Esses materiais envolviam textos para aprofundamento teórico, materiais multimodais, como vídeos, tutoriais, *links* diversos, material orientador elaborado de maneira autoral pelos ministrantes e direcionado especificamente ao auxílio do professor no tocante aos instrumentos avaliativos, como mapa conceitual e portfólio, sugestões de atividades avaliativas alternativas para o ensino superior, nos formatos síncrono e assíncrono, bem como gravações dos encontros, para que os professores pudessem assistir e/ou consultar em outros momentos, se assim desejassem.

#### 4. Resultados e discussões

O desenho didático da formação, as observações dos encontros síncronos e as perguntas dos dois questionários foram analisados à luz da Teoria da Cognição Distribuída, na tentativa de encontrarmos indicadores que possam reverberar em maneiras distintas de pensar o processo formativo e as políticas de formação de professores.

A respeito do desenho didático, podemos perceber que se trata de um planejamento que considerou o universo *on-line* um ambiente da formação e buscou explorar o potencial das tecnologias digitais como mediadoras das atividades em um formato aberto, dialógico e interativo, em que o professor teria um papel de participante colaborativo, sendo desafiado a construir conhecimento coletivo e compartilhado em rede. Esse é um aspecto importante ao pensarmos nas formações, pois, de acordo com Santos e Silva (2009, p. 275), é preciso:

pensar um desenho didático interativo como arquitetura que envolve o planejamento, a produção e a operatividade de conteúdos e de situações de aprendizagem, que estruturam processos de construção do conhecimento na sala de aula online. Estes conteúdos e situações de aprendizagem devem contemplar o potencial pedagógico, comunicacional e tecnológico do computador online, bem como das disposições de interatividade próprias dos ambientes online de aprendizagem.

O desenho didático formulado para essa formação, tal como as observações dos encontros síncronos, possibilita perceber evidências de caminhos para a superação do formato engessado e massivo de formação docente, no qual o professor seria um mero espectador e executor de atividades. Isso fica claro na metodologia de trabalho do desenho didático, quando se propõem atividades e experiências práticas, textos para estudo, rodas de escuta, dinâmicas e encaminhamentos que propiciaram momentos de trocas, de diálogos, de autoria e de colaboração, nos quais os docentes não apenas receberam instrumentalização técnica, mas puderam vivenciar experiências formativas favoráveis ao processo de apropriação e de ampliação da

compreensão conceitual e relativas a como conduzir a prática avaliativa de forma mais segura em um momento tão complexo como o da pandemia.

As observações também permitiram identificar que a proposta delineada para a formação possibilitou aos participantes se sentirem à vontade para falar e se expor sem medo de críticas, bem como contribuir, trocar conhecimentos e experiências e expressar suas limitações, dificuldades e necessidades.

A Teoria da Cognição Distribuída defende a influência das interações sociais e a mediação dos artefatos, físicos e simbólicos, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, para isso, aponta como princípio norteador na formação de professores a necessidade de rever os papéis que cada um assume e a necessidade de constituir modelos formativos que priorizem a participação colaborativa, a parceria intelectual e a interação, elementos fundamentais no processo educativo (MORAES; LIMA; SILVA, 2022).

Brown *et al.* (1993) indicam que o processo formativo deve viabilizar aos sujeitos saírem da condição de receptores passivos, que consomem ciência, e serem incentivados a pensar e a produzir ciência. No caso da formação de professores, estes precisam vivenciar experiências que lhes promovam pensar criticamente sobre o processo, estimulados pelo diálogo, pela construção conjunta de significados e por novos modos de produção de conhecimento, pois só assim terão condições de superar concepções e práticas avaliativas engessadas e reprodutoras.

Em relação aos dados dos questionários, no primeiro, respondido por 34 professores, pudemos identificar o perfil dos participantes. Destes, 59,4% são do sexo feminino e 40,6% são do sexo masculino, que lecionam nas mais diversas áreas de conhecimento da universidade. O tempo médio de atuação docente dos participantes no ensino superior varia entre 10 e 20 anos, dos quais 12% atuam em cursos de licenciatura, e, 88%, em cursos de bacharelado.

O fato de verificarmos um grupo constituído por 88% de professores que atuam em cursos de bacharelado sinaliza que esses professores buscaram caminhos e respostas para a necessidade instituída, mas também é um sinal de alerta para as universidades, que é levar em conta que esse público não tem formação pedagógica e didática para atuar em sala de aula, o que traz implicadores para a formação dos futuros profissionais. Isso não é nenhuma novidade ou grande descoberta, mas fica no esquecimento e/ou não é prioridade para as universidades, pois não faz parte das pautas de suas políticas.

As demais questões procuraram analisar as contribuições que a formação promovida pelo GEPE proporcionou aos participantes para a atuação em meio à pandemia. As respostas encaminham para a formação de categorias. Do total de participantes que responderam ao questionário, 81% consideram que a formação foi “muito favorável” para sua atuação, 15% consideram que foi “favorável” e 3,1% consideram que foi “pouco favorável”. Para os professores que consideram que a formação foi muito favorável, os motivos se referem principalmente à maneira como a formação foi conduzida, com destaque para as seguintes contribuições: novas visões sobre a avaliação e seus instrumentos, oportunidade de compartilhar ideias, de trocar experiências e de construir

conhecimentos teóricos de forma coletiva, possibilitando mudanças de concepções, novas experiências e diálogos que proporcionaram aprendizagens práticas, diferentes modos de entender e de vivenciar a avaliação e conhecer estratégias avaliativas e ferramentas *on-line* para os ensinos remoto e presencial mediados pelas interfaces digitais. A seguir, alguns excertos para ilustrar:

A formação foi excelente para a minha formação. Não foi somente uma formação para avaliação no ensino remoto, mas uma mudança conceitual importante com relação a avaliações como um todo (Docente 19).

O curso veio proporcionar um conhecimento inédito para minha formação docente. Desmistificou o receio das aulas remotas, contribuiu na expansão e na autorregulação sobre o processo de avaliação como um todo (Docente 21).

A formação continuada conduzida pelo GEPE foi muito importante para conhecer a diversidade de opções para o processo avaliativo aplicado às disciplinas em nível de graduação. Essas ferramentas se mostraram úteis tanto para o ensino remoto, que vivenciamos hoje, quanto para o ensino presencial. Foi muito interessante e proveitoso (Docente 27).

Não só pelo momento atual onde as aulas remotas foram necessárias como consequência da pandemia do Covid19, as opções apresentadas nessa formação, com relação às aulas bem como as várias formas de avaliação dos alunos se faz muito importante como conduta inerente do ensino, provavelmente, de forma permanente (Docente 30).

Os dados evidenciam que, ao se propor uma formação de professores sobre a avaliação da aprendizagem, é preciso pensar, como primeiro passo, estratégias didáticas que oportunizem a mudança de concepção a respeito da avaliação entendida como uma relação unilateral, em que um avalia e o outro é avaliado, e caminhar rumo à direção em que, na avaliação, é possível atuar “em parceria, sem com isso perder o rigor e a seriedade que a atividade impõe. Pelo contrário, a avaliação torna-se mais exigente, porque passa a ser transparente” (VILLAS BOAS, 2006, p. 116-117).

A Teoria da Cognição Distribuída entende a avaliação em uma perspectiva mais humanizadora, autoral e colaborativa. No entanto, para que isso seja uma prática no contexto universitário, é preciso uma formação que não se limite a apresentar “modelos”, mas uma proposta em que o docente tenha a oportunidade de refletir e de problematizar sua prática, para que, de forma consciente e intencional, consiga trilhar outros caminhos, experimentar novas possibilidades e entender a avaliação como instrumento a serviço da aprendizagem, superando, assim, a ideia desta como “moeda de troca”, em que ele ensina e, depois, o aluno devolve tudo na hora da prova. Por isso, Nóvoa (2017) afirma que a formação é fundamental para construir a profissionalização docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico.

É nesse sentido que a formação aqui exibida revelou-se uma rica experiência, pois a natureza da proposta propiciou que cada docente pudesse pensar sobre suas próprias trajetórias, mas também compartilhar dúvidas, dividir angústias, superar obstáculos e produzir conhecimento coletivo. Salomon (1993) destaca que, atuando em parceria, as contribuições que a distribuição da cognição oferece resultarão em alterações cognitivas e em novos pensamentos.

Os docentes que consideraram a formação “favorável” entendem que esta foi importante para conhecerem novas ferramentas e adquirirem novas visões acerca da avaliação da aprendizagem. Eles ainda acreditam que o curso foi prático e objetivo e apresentou estratégias que lhes deram suporte para avaliar de maneira *on-line*.

A formação foi importantíssima para mostrar novas ferramentas de ensino e avaliação, que se tornam mais importantes nesse período que estamos vivendo. Além disso, a troca de experiências durante o curso com diferentes professores de diversas áreas, trouxeram questionamentos e uma nova visão de situações que fazem parte da rotina dos professores (Docente 01).

Eu acho que foi bastante favorável à minha formação para ensino tanto remoto quanto presencial. Os motivos são: 1. foi bem prático, no sentido de mostrar ferramentas úteis para avaliar melhor no ambiente remoto; 2. foi terapêutico, pois em alguns momentos podemos compartilhar da angústia de problemas em comum; 3. foi intenso, apesar de curto; 4. Bons professores nos instruindo (Docente 12).

Apresentação de estratégias de avaliação *on-line* para o enfrentamento deste novo momento na educação (Docente 23).

Propor um processo de formação sem a possibilidade de pensar sobre a prática não faz muito sentido, não provoca conflitos, dúvidas ou novas aprendizagens e pouco pode oferecer em termos de mudanças, por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento essencial é o da reflexão crítica a respeito da prática: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Especificamente sobre a avaliação *on-line*, Pimentel e Carvalho (2021) trazem cinco princípios importantes, que também podem ser lembrados para o ensino presencial: 1) Mobilizar diferentes instrumentos avaliativos, priorizando atividades autorais em detrimento de provas bimestrais; 2) Valorizar o engajamento e não esperar apenas resultados numéricos; 3) Negociar os instrumentos, ao invés de impor; 4) Estabelecer critérios e rubricas; 5) Promover avaliação colaborativa; 6) Promover autoavaliação; 7) Avaliar de forma contínua; 8) Efetivar uma avaliação formativa; 9) Não limitar a avaliação somente à prova; 10) Flexibilizar a atribuição de notas.

Esses princípios ressaltam a necessidade de uma formação docente que entenda a indispensabilidade de se superar uma prática avaliativa classificatória e excludente e de se efetivar uma avaliação democrática e pedagógica, a qual

só é possível a partir de investimentos em políticas de formação com fundamentação e solidez, primordiais para o seu desenvolvimento. Ainda quanto à avaliação *on-line*, Rocha (2022, p. 78) acrescenta que esta não é tão simples, pois:

exige planejamento pedagógico e impõe cotidianamente aos docentes estudos e pesquisas que servem como excelente espaço formativo. Através da avaliação diagnóstica é possível identificar os estágios de aprendizagem dos discentes, orientar a seleção de conteúdos, as bases teóricas e metodológicas para promover o ensino, o que assegura a autoria do fazer docente.

Outra questão buscou indícios sobre as justificativas daqueles que consideram a formação “pouco favorável”. Esses participantes são docentes que atuam em cursos de bacharelados. Para eles, os encontros abordaram aspectos teóricos de forma excessiva ou até pouco aplicáveis em sala de aula com grande número de alunos. Esses dados, apesar de refletirem uma parcela mínima de participantes, mostram que nem sempre as formações atendem às necessidades e às expectativas de todos, pois, muitas vezes, por não conseguirem estabelecer relações com sua prática ou com suas necessidades imediatas, os docentes acham que perdem tempo com esse tipo de atividade, o que comprova ainda mais a necessidade de se institucionalizar programas de formação docente.

Ainda em relação às contribuições, questionamos o que os encontros foram capazes de possibilitar aos docentes. Os dados evidenciam que, de modo geral, a formação ocasionou várias experiências positivas, com destaque para a variabilidade de opções de instrumentos avaliativos, com 62,5%, seguida de novos olhares e novas compreensões sobre a avaliação, com 56,3%, de subsídio teórico e prático, com 46,9%, e de ampliação do entendimento pedagógico da avaliação da aprendizagem, com 43,8%. Importante frisar que as respostas não se referem ao número de participantes, mas à frequência de respostas. A seguir, alguns excertos para ilustrar:

Não entendia muito o papel da avaliação como processo. No curso entendi esse valoroso papel e como utilizá-lo. E entendi que o que eu sabia de avaliação seria somente uma parte dela, que é a final. A diagnóstica e a de processo nunca tinha sido realizada (Docente 03).

Entender que a avaliação faz parte da formação e serve de instrumento de aprendizado (Docente 12).

Ao longo da minha formação em nível acadêmico e, posteriormente, como professor no Ensino Superior, a forma mais comum de avaliar a aprendizagem era a prova objetiva, dissertativa ou mista (objetiva/dissertativa). Com certa frequência também eram utilizados seminários ou trabalhos em grupo como ferramenta avaliativa complementar. Entretanto, as ferramentas apresentadas ao longo da formação continuada mudaram a minha forma de enxergar o processo avaliativo. A

partir dela percebi que para avaliar o que e o quanto os alunos fixaram de conhecimento ao longo da disciplina, é necessário utilizar ferramentas avaliativas que igualmente acompanhem esse processo de evolução dentro da disciplina. Nesse sentido, a construção de mapas conceituais, o uso de portfólio (desde que não sobrecarregue demais os alunos e o professor) e o uso do *padlet* se mostraram bastante interessantes (Docente 27).

Possibilitou perceber outras perspectivas diferentes da “prova”, que usualmente é voltada para memorização de temas (Docente 28).

Entender a avaliação em seu caráter pedagógico permite ultrapassar a tarefa de classificação, pois tem como propósito “identificar as mudanças que devem ser introduzidas no processo de ensino para ajudar os alunos em seu próprio processo de construção do conhecimento e [...] ‘regular’ tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem” (SANMARTÍ, 2009, p. 19).

Karasavvidis (2002) expressa que os processos avaliativos praticados em sala de aula buscam inovar ao propor atividades como a resolução de problemas ou a execução de tarefas mais colaborativas. Entretanto, na realidade, as práticas avaliativas ainda são pontuais e isoladas, indicando a noção de cognição apenas na cabeça do sujeito, e não como uma construção coletiva. Para a Teoria da Cognição Distribuída, tal prática precisa ser superada por experiências coletivas, com o apoio de pessoas e dos diferentes instrumentos disponíveis, os quais se tornam elementos mediadores do processo cognitivo (MORAES; LIMA; SILVA, 2022).

No que tange à natureza da formação sobre a avaliação da aprendizagem, pudemos perceber que os participantes se sentiram confortáveis para dialogar, questionar, tirar dúvidas e demonstrar interesse em aprender mais acerca dos temas abordados em cada encontro. Esse aspecto foi de grande valia para o grupo, pois a criação de um ambiente de partilha e de colaboração, em que os professores tinham um tempo para ouvir e para falar, chamado “Rodas de escuta”, foi fundamental para que estes pudessem expor suas dificuldades e suas angústias sem o risco de qualquer julgamento, ou seja, sem serem avaliados de forma punitiva ou classificatória pelos demais presentes.

Salomon (1993) explica que a interação proporciona a distribuição da cognição quando ocorre de forma recíproca, isto é, quando os sujeitos compartilham experiências e conhecimentos com seus pares e quando têm a oportunidade de confrontar seus conhecimentos e suas convicções com os de outras pessoas. Por isso, as políticas precisam considerar que as propostas de formação de professores devem promover mais do que encontros pontuais em que o professor apenas recebe informação de maneira passiva e com conteúdo pronto, mas precisam oportunizar momentos em que o professor possa falar de si e ouvir o outro, pois trata-se de exercícios importantes para a formação do professor.

Esse movimento dialético do pensamento promove contradições, elaborações e reelaborações conceituais e profissionais, uma vez que, acompanhando as ideias de Freire (2009, p. 23), um dos saberes necessários à

docência é o de que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

As “Rodas de escuta” constituem-se um momento em que o professor não está somente recebendo informações do formador, mas precisa formar uma ideia, um novo pensamento. Além disso, ao ouvir o outro, o docente tem a oportunidade de aprender mais, de vivenciar outras experiências. Segundo Rocha (2022, p. 64), “a formação é fundamental para docentes compreenderem que ensinar e avaliar na educação on-line exige apropriação de conceitos, capacidade técnica, saberes docentes, metodologias, problematização e sistematização de um novo fazer pedagógico na docência”.

A Teoria da Cognição Distribuída defende a interação, as trocas, o diálogo e a parceria, a partir de intervenções didáticas que possibilitem a concepção de novos “andaimes” (BROWN *et al.*, 1993), superando aulas no formato de “moeda de troca”, em que o professor ensina e o aluno aprende e devolve tudo na hora da prova. No entanto, para que consiga realizar isso em sua prática, ele precisa, primeiramente, vivenciar experiências formativas que lhe deem confiança para alçar voos maiores.

Após um ano, os docentes foram novamente questionados sobre as repercussões da formação em sua prática, na tentativa de buscarmos evidências relativas ao quanto a formação e sua natureza permitiram alterações reais na prática docente. Os dados coletados após um ano foram respondidos por poucos professores, somente 14, de 60 que participaram da formação. O primeiro questionário também teve uma adesão baixa, praticamente metade dos participantes. Esse é um aspecto relevante a ser considerado pelas políticas institucionais, no sentido de entender e de pensar em caminhos que possam responder a tais demandas.

Uma das questões almejava identificar se algo mudou na sua forma de pensar e de entender a avaliação da aprendizagem depois da formação. Os dados demonstram que os docentes se sentem mais seguros em experimentar outras maneiras de avaliar, que pensam mais a respeito da importância dos critérios e do *feedback* e que a formação contribuiu para assegurar e fortalecer novos conceitos sobre o processo avaliativo. A seguir, alguns excertos para ilustrar:

Minhas avaliações agora são, muitas vezes, voltadas mais para um processo contínuo, sendo também um instrumento de aprendizagem (Docente 03).

Sim, aprendi que a participação dos alunos nas aulas é muito importante, ou seja, tirar um pouco o foco do professor sempre ensinando (Docente 09).

Sim. Principalmente em termos de saber diferenciar quando a prova escrita é realmente o processo avaliativo mais adequado e quando outras ferramentas nos trazem respostas mais assertivas (Docente 11).

Outro questionamento procurou identificar as repercussões, quer dizer, o que mudou de fato na sua prática a partir da formação. Os dados revelam que

64,3% dos professores conseguiram mudar sua prática avaliativa, 21,4% mudaram parcialmente e 14,3% não mudaram nada. Para os professores que afirmam ter alterado sua prática avaliativa, as justificativas indicam que conseguiram introduzir critérios nos trabalhos e novos e diferentes instrumentos, sistemas de correção e *feedbacks* contínuos. Para estes, a configuração de uma avaliação contínua e processual, menos controladora, também se faz presente. A seguir, alguns excertos:

Durante o curso mesmo já apliquei o mapa conceitual, tenho prestado mais atenção aos meus *feedbacks*. Já utilizei estudo de caso (Docente 06).

Apliquei o uso dos mapas conceituais com 3 turmas de alunos, de diferentes cursos (Docente 08).

Minhas avaliações agora são, muitas vezes, voltadas mais para um processo contínuo, sendo também um instrumento de aprendizagem (Docente 12).

Uma avaliação menos controladora e mais formativa (Docente 13).

Mapa Conceitual em algumas disciplinas e tenho usado outras formas de avaliar a aprendizagem além da prova escrita, como: discussão de artigos científicos, desenvolvimento de novos produtos envolvendo os conceitos da Disciplina e apresentação de seminários (Docente 14).

Para os docentes que apontaram ter alterado parcialmente, os dados sinalizam que estão fazendo algumas tentativas e que utilizaram alguns recursos e propostas sugeridas, mas ainda em processo inicial. A seguir, alguns excertos:

Consegui incrementar e diversificar as formas de avaliação dos estudantes, pois no modo remoto as provas tradicionais não funcionam, havia muita clonagem de respostas e a verificação do aprendizado não era efetiva (Docente 06).

Sim. Comecei a utilizar exercícios que simulam mais o dia do profissional, com os alunos apresentando problemas e outros a solução (Docente 09).

Os dados também mostram que, para esses docentes, seria extremamente necessária uma continuidade na formação para que aquilo que foi construído não fique no esquecimento, pois eles precisam de acompanhamento, de orientação e de subsídios para conseguir alterar de fato sua didática.

Para os docentes que assinalaram não ter mudado sua prática, os dados expressam que é difícil romper com conceitos e práticas já instituídos e que nem tudo que foi proposto e vivenciado na formação funciona na prática,

mas isso não deixa os professores tão seguros em vivenciar novas experiências. Além disso, eles entenderam que a formação foi um tanto quanto genérica, ou seja, não atendeu especificamente a uma área ou outra. A seguir, alguns excertos:

Não mudou, pois algumas abordagens são impraticáveis quando se consideram turmas de 40, 80, alunos. Não há tempo hábil para o docente do ensino superior se dedicar à avaliação de todas as atividades individualmente (Docente 01).

É difícil sair da "zona de conforto". Além disso, acho que se o curso fosse dividido por áreas seria mais interessante. Os problemas e possibilidades de avaliação em certas disciplinas de exatas podem não ser os mesmos de disciplinas do Humanas. Pode haver demandas diferentes e as trocas podem ser mais produtivas em áreas afins (Docente 04).

Os dados do segundo questionário indicam que os professores consideram que a formação ainda reverbera em suas práticas, pois eles conseguem entender a avaliação como um componente a serviço da aprendizagem. Alguns se sentem capazes de colocar isso em prática, mas não é uma prerrogativa de todos, pois parte desse pequeno grupo não se vê totalmente confiante e suficientemente capaz de superar ou de romper com a prática de uma avaliação tradicional, já que julga precisar entender melhor e ampliar os horizontes acerca do tema. Esses dados manifestam a necessidade premente de se investir em políticas concretas de formação de professores, pois, sozinhos, sem acompanhamento sistematizado e espaço de trocas e de rodas de escuta, poucas são as chances de alterarem suas práticas. Isso porque “compreende-se que a formação se completa ao considerar uma escuta e acompanhamento sistematizado para que os professores se sintam capazes de criar e colocar seus conhecimentos em prática” (CABRINI *et al.*, 2022, p. 188).

De modo geral, os dados coletados nos dois questionários explicitam que a formação oportunizou a construção de novos conhecimentos sobre a avaliação da aprendizagem e que os professores não estão alheios ou indiferentes a uma avaliação mais democrática, a serviço da aprendizagem, mas que isso não ocorre de forma simples ou espontânea, e, sim, a partir de uma formação mais ampla e contínua, que subsidia o trabalho docente juntamente da oportunidade de pensar, de se expor sem ser julgado, de ouvir e ser ouvido, de trocar experiências e de produzir conhecimento coletivo, entendendo-se como um sujeito autor de sua prática, alguém que tem muito a contribuir e que está em constante formação.

Igualmente, para Torres *et al.* (2008), o avanço no processo de formação docente, presencial ou *on-line*, implica superar as propostas de modelar e de conformar, ou seja, precisamos oferecer propostas pedagógicas que superem a visão reducionista de treinamento e disponibilizar uma formação que possibilite ao docente vivenciar experiências positivas de aprendizagem, que o ajudem a suplantat formatos engessados de ensinar e de avaliar, bem como entender a necessidade de modificar suas práticas e de trilhar caminhos diferentes.

## 5. Considerações finais

O objetivo deste estudo foi analisar as percepções de um grupo de docentes de uma universidade pública durante a pandemia de Covid-19 em relação às contribuições de uma formação continuada como proposta de capacitação e de contingenciamento sobre o tema avaliação da aprendizagem, visando pensar as políticas de formação de professores. Os dados indicam que a proposta formativa calcada em ações participativas, colaborativas, dialógicas e contínuas apresentou importantes contribuições que favoreceram a compreensão conceitual da prática da avaliação a serviço da aprendizagem e a superação desta como certificação ou “pedagogia do exame”. Isso porque viabilizou aos docentes aprendizagens sobre a temática, o pensar e o repensar das suas práticas, alternativas diferenciadas para avaliar e trocas de experiências que auxiliaram os professores em um momento tão difícil como foi a pandemia, constituindo-se fundamental como prática de contingenciamento.

Ademais, este estudo constata que a formação continuada deve estar em consonância entre formadores e docentes em formação, pois coloca o professor como sujeito de sua própria atuação, permitindo-lhe exteriorizar o aprendizado e vivenciar distintas experiências didáticas que possam ser levadas para suas práticas. Por isso, o processo de formação de professores, que intenciona a superação de um saber e de uma prática a respeito da avaliação já sedimentados, requer a organização de um trabalho que possibilite ao máximo a reflexão crítica, o diálogo e a construção conjunta de significados. Assim, entendemos que a criação de um ambiente de partilha e de colaboração foi essencial para que os professores pudessem desenvolver um sentimento de pertencimento.

No entanto, é oportuno destacar que, apesar de os dados apresentados ressaltarem a relevância da formação ofertada em caráter emergencial, as questões latentes envolvendo a avaliação da aprendizagem ainda estão longe de serem superadas, pois é um tema que precisa ser continuamente aprofundado e debatido, a partir de políticas de formação que sejam subsidiárias do professor. Além disso, a formação docente não pode ser olhada de maneira isolada ou pontual, mas precisa ser contínua, permanente e institucionalizada, para que os professores possam dialogar, estudar, formular conhecimentos didático-pedagógicos de forma coletiva e colaborativa.

Por fim, os resultados apresentados neste estudo reafirmam a pertinência de ações institucionais para a formação docente, porém é preciso pensar em uma nova configuração dessas ações. É necessário haver um esforço institucional efetivo para a formação de professores, o qual propicie a elaboração de uma rede de cooperação sólida, em que as políticas de formação docente realmente ocupem um lugar institucional e possam constituir-se enquanto meio de estímulo e de viabilidade para a participação ativa dos docentes. Esperamos, assim, que o exercício da docência seja visto como prioridade em uma Instituição de Ensino Superior, sendo a ela permitida seu exercício pleno.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Clara Hollweg. Formação permanente na educação superior: desafios ao desenvolvimento profissional docente. *In: IMBERNON, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (orgs.). Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas*. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 75-95.

BROWN, Sally. A review of contemporary trends in higher education assessment. **@tic. Revista d'Innovació Educativa**, v. 14, p. 43-49, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.7203/attic.14.4166>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BROWN, Ann Leslie *et al.* Distributed expertise in the classroom. *In: SALOMON, G. Distributed cognitions: psychological and educational considerations*. Cambridge: CUP, 1993. p. 188-228.

CABRINI, Renata Melissa Boschetti *et al.* Uma experiência formativa no ensino remoto: possibilidades para pensar o processo de formação docente para o uso das tecnologias digitais. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 6, n. 5, p. 177-193, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/redoc.2022.66564>. Acesso em: 7 nov. 2022.

COLE, Michael; ENGSTRÖM, Yrjö. A cultural-historical approach to distributed cognition. *In: SALOMON, G. Distributed cognitions: psychological and educational considerations*. Cambridge: CUP, 1993. p. 01-46.

CUNHA, Maria Isabel. Docência na educação superior: a professoralidade em construção. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29725>. Acesso em: 7 nov. 2022.

FERNANDES, Domingos. Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. *In: FIALHO, Isabel; SALGUEIRO, Hélio. (eds.). TurmaMais e sucesso escolar: contributos teóricos e práticos*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, 2011. p. 81-107.

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

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso: fundamentação científica – subsídios para coleta e análise de dados – como redigir o relatório**. São Paulo: Atlas, 2009.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

JORBA, Jaume; SANMARTÍ, Neus. A função pedagógica da avaliação. *In: BALLESTEER, M. (org.). Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 2003. p. 23-45.

KARASAVVIDIS, Ilias. Distributed cognition and educational practice. **Journal of Interactive Learning Research**, Creta, v. 13, n. 1/2, p. 11-29, 2002.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. A prova formativa na educação superior: possibilidade de regulação e autorregulação. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, p. 272-294, 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/viewFile/2846/2777>. Acesso em: 15 fev. 2023.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de; LIMA, Claudia Maria de; SILVA, Analígia Miranda da. Avaliação da aprendizagem como mediação pedagógica na formação conceitual de universitários. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0901-0919, mar. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15814>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MORENO-OLIVOS, Tibúrcio. Cambiar la evaluación: un imperativo en tiempos de incertidumbre. **Alteridad**, v. 16, n. 2, p. 223-234, jul./dic. 2021. Disponível em: <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2021.05>. Acesso em: 7 fev. 2023.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar.** Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe. Princípios da avaliação para aprendizagem na educação online. **SBC Horizontes**, set. 2021. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2021/09/avaliacao-online>. Acesso em: 20 fev. 2023.

ROCHA, Telma Brito. **A prática avaliativa na educação on-line.** Salvador: Eduneb, 2022. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/2244>. Acesso em: 7 nov. 2022.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANTOS, Edméa; SILVA, Marco. Desenho didático interativo para educação online. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 49, p. 267-287, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a11.pdf>. Acesso em: abr. 2022.

SALOMON, Gavriel. **Distributed cognitions: psychological and educational considerations.** Cambridge: CUP, 1993.

TORRES, Patrícia Lupion *et al.* Formação continuada on-line para professores matice. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 24, p. 433-444, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/rde.v8i24.3868>. Acesso em: 26 abr. 2022.

VILLAS BOAS, Benigna de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** Campinas: Papyrus, 2006.

YIN, Robert. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Enviado em: 19/setembro/2022 | Aprovado em: 05/março/2023