



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA
CAMPUS CAPANEMA

WILTON BARRETO MORAIS

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO NA PERSPECTIVA
DOS RESIDENTES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA, CAMPUS CAPANEMA - PA**

CAPANEMA/PA

2022

WILTON BARRETO MORAIS

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO NA PERSPECTIVA DOS
RESIDENTES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA, CAMPUS CAPANEMA - PA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Ciências Biológicas, pela Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Capanema.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Cláudio Moreira Melo Júnior

CAPANEMA/PA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecas da Universidade Federal Rural da Amazônia
Gerada automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M827a Morais, Wilton Barreto
 Avaliação da Aprendizagem no Ensino Remoto na Perspectiva dos Residentes do Programa
Residência Pedagógica da Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Capanema - PA / Wilton
Barreto Morais. - 2022.
 52 f. : il. color.
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Biologia (Licenciatura), Campus
Universitário de Capanema, Universidade Federal Rural Da Amazônia, Capanema, 2022.
 Orientador: Prof. Dr. Luiz Cláudio Moreira Melo Júnior
1. Concepções de Avaliação. 2. Práticas Avaliativas. 3. Formação Docente. I. Melo Júnior, Luiz
Cláudio Moreira , *orient.* II. Título
-

CDD 370.1523

WILTON BARRETO MORAIS

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO NA PERSPECTIVA
DOS RESIDENTES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA, CAMPUS CAPANEMA - PA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Ciências Biológicas, pela Universidade Federal Rural da Amazônia.

Data de aprovação: 09 / 06 / 2022

Banca Examinadora:

Luiz Cláudio Moreira Melo Júnior

Prof. Dr. Luiz Cláudio Moreira Melo Júnior - Orientador
(Universidade Federal Rural da Amazônia)

Tainan Amorim Santana

Prof.^a Dr.^a Tainan Amorim Santana - Examinadora
(Universidade Federal Rural da Amazônia)

Felipe Alex Santiago Cruz

Prof. Felipe Alex Santiago Cruz - Examinador
(Universidade Federal Rural da Amazônia)

Dedico esse trabalho à minha filha Paola, a principal razão da minha constante busca por aperfeiçoamento pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, por ter me dado condições para superar todas as adversidades e assim continuar em busca de meus objetivos.

À minha família, meu alicerce que sempre me forneceu suporte e motivação para prosseguir e não desistir dos meus sonhos. Em especial meus pais, Dilma Barreto e Hamilton Moraes, minha tia e segunda mãe, Conceição Barreto, aos meus irmãos Hailton Moraes e Alex dos Santos, ao meu primo Emanuel Silva, a meu amigo Ricardo Braz, minha avó, Edith Barreto (*in memoriam*), minha prima e eterna irmã, Thayse Vitória (*in memoriam*).

À Gisele Quadros, que sempre me ajudou a crescer e evoluir, em todos os aspectos da minha vida, à Goretti Dias, que de maneira direta e indireta, contribuiu significativamente com a minha trajetória, à minha filha, Paola de Quadros Moraes, aquela que com um simples sorriso ou gesto de carinho, traz de volta toda motivação necessária para superar os momentos de dificuldades.

A esta Universidade e todo seu corpo docente, que proporcionou uma formação eficiente, me dando condições para enfrentar as adversidades inerentes à profissão docente. Em especial a professora Tainan Amorim Santana, que tanto me motivou e contribuiu com a minha jornada acadêmica e pessoal.

Ao meu orientador, Luiz Cláudio Moreira Melo Júnior, por toda dedicação, assistência, acompanhamento, conhecimento e experiências compartilhadas. Professor exemplar, que tanto contribuiu com minha jornada pessoal e acadêmica.

Aos meus amigos e colegas da Universidade, Ronniery Costa, Luydi Adriel, Eloize Farias, Gabriel Neves, Alan Douglas, João Marcos, Vitor Santos e Larissa Silva, que são parceiros na vida acadêmica e pessoal.

“Os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que os definem”.

(ZABALA, 2014, p. 21)

RESUMO

No Brasil, a implementação do Ensino Remoto Emergencial afetou diversos atores envolvidos no processo educacional, incluindo os participantes do Programa Residência Pedagógica (PRP), que devido à mudança abrupta, tiveram que realizar suas ações docentes em ambiente virtual. Nesse cenário, surgiram os seguintes questionamentos: os residentes possuem conhecimento satisfatório sobre o processo de avaliação da aprendizagem? De que maneira o conhecimento sobre avaliação, construído ao longo de suas trajetórias acadêmicas, foi refletido em suas práticas avaliativas, desenvolvidas durante suas ações pedagógicas, no âmbito do PRP? Diante disso, o objetivo principal dessa pesquisa foi compreender o processo avaliativo adotado pelos residentes pedagógicos da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), *Campus Capanema – PA*, que atuaram na Escola Estadual Oliveira Brito, durante o ensino remoto, a partir das suas concepções e indicações da sua prática. O trabalho é de abordagem qualitativa. Os sujeitos da pesquisa foram 8 (oito) residentes da UFRA, *Campus Capanema/PA*, que atuaram na Escola Estadual Oliveira Brito, localizada no município de Capanema/PA. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas através do *Google Meet* e também mediante análises feitas em instrumentos avaliativos utilizados pelos residentes. A sistematização dos dados foi feita por meio da técnica de análise de conteúdo, que possibilitou a identificação de quatro categorias de análise: 01 – Concepção de avaliação da aprendizagem; 02 – Processo de construção do conhecimento sobre avaliação da aprendizagem; 03 – Percorso formativo para a atuação no ensino remoto; 04 – Análise dos instrumentos avaliativos utilizados pelos residentes no ensino remoto. Com base nos resultados obtidos, foi possível concluir que os residentes possuem uma visão satisfatória sobre o conceito e funções da avaliação da aprendizagem. Porém, devido a circunstâncias impostas pelo contexto educacional remoto, o conhecimento dos residentes sobre avaliação não pôde ser aplicado de forma completa, limitando, assim, as práticas avaliativas ao uso de provas. Diante disso, o processo avaliativo realizado pelos residentes, possuiu, predominantemente, aspectos da avaliação somativa.

Palavras-chave: Concepções de Avaliação; Práticas Avaliativas; Formação Docente.

ABSTRACT

In Brazil, the implementation of Emergency Remote Teaching affected several actors involved in the educational process, including the participants of the Pedagogical Residency Program (PRP), who, due to the abrupt change, had to carry out their teaching actions in a virtual environment. In this scenario, the following questions arose: do the residents have satisfactory knowledge about the learning assessment process? How was the knowledge about assessment, built throughout your academic trajectories, reflected in your assessment practices, developed during your pedagogical actions, within the scope of the PRP? Therefore, the main objective of this research was to understand the evaluation process adopted by the pedagogical residents of the Federal Rural University of the Amazon (UFRA), Campus Capanema - PA, who worked at Public School Oliveira Brito, during remote teaching, from their conceptions and indications of its practice. The work has a qualitative approach. The research subjects were 8 (eight) residents of UFRA, Campus Capanema/PA, who worked at Public School Oliveira Brito, located in the city of Capanema/PA. Data were obtained through semi-structured interviews, carried out through Google Meet and also through analyzes carried out in evaluative instruments used by residents. The systematization of the data was done through the technique of content analysis, which made it possible to identify four categories of analysis: 01 – Conception of learning evaluation; 02 – Process of building knowledge about learning assessment; 03 – Training path for working in remote teaching; 04 – Analysis of assessment tools used by residents in remote teaching. Based on the results obtained, it was possible to conclude that residents have a satisfactory view of the concept and functions of learning assessment. However, due to circumstances imposed by the remote educational context, the residents' knowledge about assessment could not be fully applied, thus limiting assessment practices to the use of tests. In view of this, the evaluation process carried out by the residents had, predominantly, aspects of the summative evaluation.

Keywords: Evaluation Concepts; Assessment Practices; Teacher Training.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2.1 Os impactos da pandemia na educação	11
2.2 O Programa Residência Pedagógica no contexto educacional remoto	13
2.3 Noções básicas de Avaliação da Aprendizagem	15
2.4 Instrumentos de Verificação da Aprendizagem	18
3 METODOLOGIA	20
3.1 Abordagem de Pesquisa	20
3.2 Sujeitos da Pesquisa	20
3.3 Instrumento de Coleta de Dados	20
3.4 Análise de Dados	23
3.4.1 Descrição das categorias de análise	24
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	25
4.1 Avaliação da Aprendizagem na Perspectiva dos Residentes	25
4.1.1 Concepção de avaliação da aprendizagem	25
4.1.2 Processo de construção do conhecimento sobre avaliação da aprendizagem	28
4.1.3 Percorso formativo para a atuação no ensino remoto	32
4.2 Análise das Práticas Avaliativas Desenvolvidas	35
4.2.1 Análise dos instrumentos avaliativos utilizados pelos residentes no ensino remoto	35
5 CONCLUSÃO	45
REFERÊNCIAS	46
APÊNDICE	50

1 INTRODUÇÃO

Instituído em 2018 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, o Programa de Residência Pedagógica (PRP), é uma das iniciativas que compõem a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, e tem por finalidade apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na execução de projetos inovadores que incentivem a prática docente nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica (BRASIL, 2018).

Em conformidade com Brasil (2018a, p. 01), os objetivos do referido programa são:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular.

No período de outubro de 2020 a março de 2022 foi realizada a segunda edição do Programa Residência Pedagógica, na qual foram realizadas atividades diferentes das executadas na edição anterior. Essas mudanças ocorreram, principalmente, em razão da pandemia da COVID-19, causada pelo novo corona vírus (SARS-CoV-2), que forçou os entes federativos a interromperem as atividades presenciais em diversos setores da sociedade, incluindo o educacional. Consequentemente, as práticas educacionais tiveram que ser desenvolvidas, excepcionalmente, de maneira remota, por meio de tecnologias da informação e comunicação (BRASIL, 2020).

O Ensino Remoto Emergencial é caracterizado pelo uso intenso de ferramentas digitais. Na área da educação, por exemplo, gerou profundas mudanças na realidade dos professores, tanto do ensino superior, quanto da educação básica, pois tiveram que se familiarizar com ambientes virtuais e plataformas *on line*, além de darem continuidade às suas atividades por meio de *notebooks* e *smartphones* conectados à internet (ALFARO; CLESAR; GIRAFFA, 2020).

A implementação do ensino remoto provocou transformações consideráveis no contexto educacional, afetando diversos atores envolvidos nas atividades desempenhadas pelas

instituições de ensino. Os participantes do PRP, por exemplo, foram amplamente afetados por essa mudança abrupta de cenário, pois tiveram dificuldades na transição do ensino presencial para o remoto, além da necessidade de reformulação de suas práticas e metodologias de ensino, voltadas ao público da educação básica.

Nesse cenário de ensino remoto, diversas atividades foram desenvolvidas pelos residentes, especificamente, os vinculados à Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), *Campus Capanema – PA*, dentre elas: a produção de vídeo aulas, criação de textos de apoio e atividades avaliativas, voltadas para o processo de avaliação da aprendizagem. Todas as ações mencionadas são desempenhadas dentro de uma dinâmica pré-determinada pela direção das escolas integradas ao programa.

Todas as atividades realizadas pelos residentes foram fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem. Porém, a avaliação, por ser um procedimento que permeia todo o ensino, merece destaque e diante de sua importância, já foi estudada por diversos autores, como Hoffmann (2011) e Luckesi (2011), que buscaram entender melhor tal processo. Apesar de todo o conhecimento construído, ainda é imprescindível um maior aprofundamento teórico sobre a temática.

A avaliação da aprendizagem pode variar dependendo do momento histórico ou contexto social em que ocorre. Nessa perspectiva, esse trabalho se justifica pela necessidade de compreender o processo avaliativo adotado pelos residentes durante o ensino remoto, o novo contexto educacional imposto pela pandemia, visando identificar aspectos positivos e negativos e, a partir daí, contribuir com o desenvolvimento de uma prática avaliativa mais coerente, justa e condizente com as demandas atuais.

Considerando essa realidade, surgiram as seguintes perguntas de pesquisas: os residentes possuem conhecimento satisfatório sobre o processo de avaliação da aprendizagem? De que maneira o conhecimento sobre avaliação da aprendizagem, construído ao longo de suas trajetórias acadêmicas, foi refletido em suas práticas avaliativas desenvolvidas durante suas ações pedagógicas, no âmbito do PRP?

Para solucionar tais inquietações, foi desenvolvido o seguinte objetivo geral: Compreender o processo avaliativo adotado pelos residentes pedagógicos da UFRA, *Campus Capanema – PA*, que atuaram na Escola Oliveira Brito, durante o ensino remoto, a partir das suas concepções e indicações da sua prática. A partir disso, foram criados os seguintes objetivos específicos: A) conhecer a concepção dos residentes sobre a avaliação da aprendizagem; B) realizar levantamento dos principais instrumentos avaliativos adotados pelos residentes pedagógicos; C) analisar os instrumentos avaliativos utilizados pelos residentes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Os impactos da pandemia na educação

Em 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou Emergência de Saúde Pública de Interesse Internacional, em consequência do avanço da infecção respiratória aguda, chamada COVID-19, causada pelo novo corona vírus, SARS-CoV-2. Esta foi identificada, inicialmente, na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China, em dezembro de 2019 (OPAS, 2020).

O SARS-CoV-2 é potencialmente grave, capaz de causar uma infecção respiratória aguda, além de possuir elevada transmissibilidade, propagando-se através do aperto de mão, tosse ou espirro, que contenham gotículas de saliva contaminadas pelo vírus. Os casos decorrentes do contato com o referido patógeno, podem variar. De acordo com São Paulo (2021, p. 1):

Os sintomas da Covid-19 considerados mais comuns são febre, tosse seca, cansaço e perda do paladar ou do olfato. Os menos comuns, mas também relatados, são dor de cabeça, garganta inflamada, olhos vermelhos ou irritados, diarreia, erupção na pele ou descoloração dos dedos das mãos ou dos pés. Já os sintomas mais graves envolvem dificuldade de respirar ou falta de ar, perda de fala ou mobilidade, confusão mental e dor no peito, de acordo com a OMS.

A COVID-19 é caracterizada como pandemia, pois avança em todos os continentes, atingindo diversas culturas e nacionalidades. Diante de sua gravidade e elevada propagação no ambiente, autoridades governamentais, no mundo todo, adotaram medidas para frear o contágio e minimizar o crescimento exponencial de pessoas infectadas (SÁ, 2020). Dentre as medidas adotadas pelas autoridades, destaca-se a utilização de máscaras, higienização frequente das mãos, uso de álcool em gel 70%, distanciamento e isolamento social. Segundo Nascimento (2021), os dois últimos foram os mais rigorosos, haja vista que impediram situações e atividades que envolviam maiores aglomerações.

Segundo Sá (2020), as expressões isolamento social, distanciamento social, quarentena e '*lockdown*' ganharam as páginas de veículos diversos de informação e comunicação. Também se tornaram decretos governamentais e esvaziaram as ruas do planeta. Essas medidas impactaram significativamente todas as esferas da sociedade, inclusive a educacional.

A área da educação sofreu consideráveis mudanças, pois no processo de enfrentamento à COVID-19, suspenderam-se as aulas presenciais, passando-se a se fazer uso do ensino remoto, para dar continuidade às atividades de aprendizagem, tanto na educação superior, quanto na

educação básica (ARRUDA, 2020). Escolas e universidades em diversos países ao redor do mundo foram fechadas, deixando alunos sem aulas, por algum tempo. Seguindo recomendações da UNESCO, as instituições de ensino fizeram uso de plataformas, recursos e programas de ensino a distância, como forma de garantir o ensino e evitar a descontinuidade da aprendizagem (SÁ, 2020).

No Brasil, não foi diferente, na educação básica, por exemplo, houve a suspensão das aulas presenciais, pois de acordo com Arruda (2020, p. 3):

O novo coronavírus torna a escola um dos espaços mais temidos pelo risco da transmissão, pois a sua multiplicidade e heterogeneidade cria vínculos entre aqueles que são menos propensos aos sintomas graves da doença (jovens) a todos os demais que podem ser até mortalmente propensos. Crianças e jovens entram em contato diário com adultos de diferentes grupos familiares: professores, profissionais da educação, pais e mães, avós e avôs, parentes de maneira geral.

Em consequência das circunstâncias dessa crise, o ensino remoto emergencial surgiu como solução temporária para o desenvolvimento das atividades escolares. Essa alternativa obrigou as instituições de ensino a migrarem para uma realidade *online*, e isso ocorreu de maneira desorganizada e sem planejamento prévio, e mudou profundamente as maneiras habituais de ensinar e aprender (HODGES *et al.*, 2020).

Essa nova forma de ensino, de acordo com Alfaro, Clesar e Giraffa (2020, p. 2), caracteriza-se por uma forte “adesão às tecnologias digitais, tendo em vista que muitas pessoas acabaram migrando para o teletrabalho (modalidade *home office*) de modo a dar continuidade às suas atividades”. No contexto educacional, devido a maneira como foi implantada, se mostrou empobrecida e com diversos problemas, causando, assim, o distanciamento de alunos e professores, desafios relacionados à familiarização com as tecnologias digitais e a diminuição de aprendizagem, conteúdos, carga horária, desigualdade social, dentre outros aspectos (HODGES *et al.*, 2020). Há muitos fatores que colaboram com o insucesso do ensino remoto, mas o principal, segundo Saviani e Galvão (2021, p. 7) consiste:

Na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial.

O novo cenário educacional exigiu dos atores envolvidos no processo de ensino, reorganização e consideráveis adaptações de suas práticas pedagógicas, visando a realização de uma ação docente eficiente, compatíveis com as características do ensino remoto e respeitando o cotidiano dos alunos.

2.2 O Programa Residência Pedagógica no contexto educacional remoto

A realização PRP no âmbito da UFRA, é consequência da parceria entre Instituições de Ensino Superior (IES) e a CAPES. As IES interessadas em participar dos programas ofertados pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, deveriam se comprometer fortemente com a formação dos estudantes, por meio da elaboração de Projeto Pedagógico Institucional (PPI) específico, conforme as orientações da Portaria N° 158 (BRASIL, 2017).

Em 2018, após o período mencionado anteriormente, relacionado à divulgação dos requisitos necessários para participação em ações de formação de professores, foi instituído o PRP. Em seguida, houve a seleção de IES para a “implementação de projetos inovadores, que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2018b, p. 01).

Nesse cenário, a UFRA foi uma das instituições que tiveram projetos selecionados para atuação no âmbito do PRP. Sua primeira edição foi regida pelo Edital PROEN UFRA N° 09/2018, que apresentou o referido Programa como:

uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo. Na escola-campo, o residente será acompanhado por um professor da educação básica, denominado preceptor. A orientação do residente será realizada por um docente da IES, denominado docente orientador (PROEN, 2018, p.2).

A edição inicial do PRP na UFRA, foi desenvolvido de maneira presencial, ao longo de 18 (dezoito) meses, entre agosto de 2018 e janeiro de 2020, na qual os residentes realizaram diversas ações, como a colaboração com o professor-preceptor no desempenho de atividades pedagógicas, além da elaboração do Plano de Atividades de Residência, documento que continha a descrição das atividades propostas pelo residente, entre outros elementos (PROEN, 2018). As atividades foram organizadas e desenvolvidas levando em consideração um cronograma pré definido, apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Cronograma apresentado no Edital PROEN UFRA N° 09/2018.

SUGESTÃO DE CRONOGRAMA																			
2018					2019										2020		Total		
Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez		Jan	
Preparação do aluno para participação no programa		RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA																	440 horas
60 horas na escola		320 horas										20 horas	40 horas						
Formação do supervisor		Orientação conjunta (coordenador/supervisor) ambientação do residente na escola e preparação do Plano de Atividade da Residência					Imersão na escola contendo o mínimo de 100 horas de regência de classe										Relatório final	Avaliação e socialização	440 horas

Fonte: PROEN (2018).

O PRP foi amplamente afetado por adversidades impostas pelo ensino remoto, que diante da situação de pandemia desenvolveu atividades diferentes das executadas em sua primeira versão. Em sua segunda edição, foi orientado pelo Edital CAPES N° 01/2020, apresentando organização diferente, com carga horária de 414 horas, dividida em 3 módulos de 138 horas cada. Em conformidade com Brasil (2020), os módulos foram organizados da seguinte maneira: 86 horas destinadas à preparação da equipe, estudos e planejamento; 12 horas para a elaboração de planos de aula e 40 horas de regência. Segundo Nascimento (2021, p. 30), a edição atual do Programa:

É responsável por uma maior articulação entre teoria e prática profissional docente; pelo fortalecimento do diálogo entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de Educação Básica; e pela promoção e adequação das atividades à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Cabe destacar que o referido Programa é dividido em subprojetos que atuam em diversos cursos de licenciatura das IES.

Uma das propostas o PRP é fornecer ao residente a imersão no ambiente escolar, dando condições para uma atuação ativa dentro da sala de aula. Essa dinâmica, proporciona ao licenciando a oportunidade de observar de perto, o desenvolvimento pedagógico da profissão docente. Além disso, o Programa estimula o residente a realizar atividades intrínsecas da função de professor, como planejamento e execução de práticas de ensino, algo que fornece subsídios para a construção de sua identidade docente e condições para uma atuação eficaz, frente aos percalços encontrados no contexto educacional, especificamente na sala de aula (RATIS, *et al.*, 2021)

O PRP sofreu alterações na sua forma de atuação, pois diante do cenário de pandemia e a eventual mudança do ensino presencial para o remoto, o programa passou a desenvolver suas ações no contexto virtual, conseqüentemente, o residente que antes realizava suas atribuições

dentro da sala de aula, teve que se adaptar à nova realidade, por meio da utilização de ferramentas tecnológicas e assim participar do processo educacional na rede básica de ensino (LEAL; DE CARVALHO OLIVEIRA; TAVARES; 2020).

As atividades desenvolvidas no contexto virtual de ensino, foi repleto de desafios, conflitos e aprendizagens, que proporcionaram novas habilidades e diferentes modos de atuação. O impacto do ensino remoto proporcionou aos residentes e demais profissionais atuantes no PRP, múltiplos conhecimentos sobre a realidade do trabalho docente (NASCIMENTO, 2021).

O PRP, enquanto ação formativa na UFRA, *Campus Capanema-PA*, foi realizado no período de outubro de 2020 a março de 2022, sendo formado por 20 residentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, que foram divididos em dois grupos. O primeiro era composto por 10 integrantes, que atuaram na Escola Estadual Oliveira Brito. O segundo, composto por número igual ao do anterior, atuou na Escola Estadual Maria Amélia. Ambos os grupos realizaram atividades no contexto de ensino remoto, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Médio, com o acompanhamento de uma preceptora e um preceptor, e sob orientação de uma professora da UFRA.

As ações desempenhadas pelos residentes geraram importantes ferramentas de ensino e aprendizagem, e foram fundamentais para o desenvolvimento das atividades educativas exercidas nas duas escolas. Logo, a proposta dessa pesquisa é investigar uma ação específica: o processo avaliativo adotado pelos residentes. Este procedimento, essencial para o desenvolvimento da educação, verifica o desempenho dos alunos e analisa a eficiência da prática docente. A avaliação é constantemente utilizada por professores, que buscam reconhecer a eficiência ou não de seus métodos pedagógicos e identificar se há necessidade de intervenções em sua prática (MESQUITA, 2012).

2.3 Noções básicas de Avaliação da Aprendizagem

Avaliar é um processo intrínseco ao ser humano, configurando-se como uma reflexão crítica sobre a prática de determinada atividade, buscando analisar e identificar dificuldades existentes, além de auxiliar na tomada de decisão para propor melhorias. O processo avaliativo não segue padrões rígidos, e considerando o contexto em que está inserido, pode ser influenciado por dimensões pedagógicas, históricas, sociais, econômicas e até mesmo políticas (LACERDA, 2019).

A avaliação busca melhorar determinada atividade, no ambiente educacional, deve abranger todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Só é possível ensinar e aprender, se houver avaliação, pois esta sugere a reformulação da prática docente, objetivando o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem (BISPO, 2021). A avaliação na dimensão pedagógica deve ser realizada considerando três domínios básicos: cognitivo, afetivo e psicomotor. O domínio cognitivo é relacionado à memorização, interpretação e aplicação de conhecimento. O afetivo, por sua vez, envolve questões atitudinais, ligados aos sentimentos e emoções. Já o domínio psicomotor inclui a realização de atividades práticas e engloba todos os domínios anteriores (MENEZES, 2021).

Ao longo dos anos, vários estudiosos e teóricos da educação realizaram debates acerca do conceito de avaliação da aprendizagem. Segundo Bispo (2021, p. 14), essas discussões não geraram consenso sobre o conceito, mas serviram para apresentar um fato, qual seja, “a avaliação vem servindo ao propósito de classificar ou desclassificar os indivíduos, com base em instrumentos/procedimentos, ou melhor, exames que nem sempre avaliam a aprendizagem dos educandos, mas as suas habilidades de memorização e reprodução de conteúdo”.

No contexto educacional brasileiro, por exemplo, avaliar aprendizagem é amplamente confundida com examinar, e ainda é realizada por meio de instrumentos focados somente nos resultados obtidos pelos alunos. Segundo Hoffmann (2011, p. 45) “os educadores aceitam e reforçam o velho e abusivo uso das notas, sem percebê-lo como um mecanismo privilegiado de competição e seleção nas escolas”. Na perspectiva de Luckesi (2000, p. 1):

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam.

A avaliação tem o propósito de garantir a qualificação da aprendizagem do educando, porém, quando é utilizado apenas de modo classificatório, não contribui com “o avanço e crescimento do educando, mas sim para assegurar a sua estagnação, em termos de apropriação dos conhecimentos e habilidades mínimos necessários” (LUCKESI, 2011, p. 123). A falta de informação a respeito das concepções e funções da avaliação, favorece o uso indevido desse processo, no ambiente educacional. Para que haja uma modificação real na prática avaliativa é necessário que os educadores tomem consciência dessas concepções (HOFFMANN, 2011).

O ato de avaliar está intimamente relacionado às concepções de avaliação e aos objetivos que se pretende alcançar com o trabalho pedagógico exercido. Basicamente, existem três tipos de avaliação, são elas: diagnóstica, formativa e somativa, cada uma apresentando função específica (SANTANA, 2019).

A avaliação diagnóstica tem por finalidade verificar os conhecimentos prévios dos alunos e identificar possíveis dificuldades, que estes podem ter na aprendizagem. Geralmente, é realizada no início do processo de ensino. A partir dessa verificação prévia, é possível criar um perfil dos estudantes, que ajudará o professor a pensar na melhor metodologia a ser usada em seu trabalho pedagógico (HAYDT, 2011). Luckesi (2000, p. 2) indica essa função diagnóstica do processo avaliativo ao apresentar o ato de avaliar sendo constituído de “dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão, é um processo abortado”.

O aperfeiçoamento da ação docente é possível por meio da avaliação formativa, pois fornece informações que permitem ao educador averiguar o nível de aprendizagem dos estudantes, como também analisar a qualidade das metodologias de ensino utilizadas em seu trabalho (SANTANA, 2019). De acordo com Hoffmann (2011, p. 61), a avaliação formativa e seus procedimentos, também objetivam “encorajar e orientar os alunos à produção de um saber qualitativamente superior, pelo aprofundamento às questões propostas, pela oportunidade de novas vivências, leituras ou quaisquer procedimentos enriquecedores”. Para Haydt (2011, p. 265):

Ao avaliar o progresso de seus alunos na aprendizagem, o professor pode obter informações valiosas sobre seu próprio trabalho. Nesse sentido, a avaliação tem uma função de retroalimentação dos procedimentos de ensino (ou *feedback*) porque fornece dados ao professor para repensar e replanejar sua atuação didática, visando aperfeiçoá-la, para que seus alunos obtenham mais êxito na aprendizagem.

De acordo com Haydt (2011, p. 265), “quando a avaliação é utilizada com o propósito de atribuir ao aluno uma nota ou conceito final para fins de promoção, ela é denominada avaliação somativa”. Esta maneira de avaliar possui caráter classificatório, e se baseia na perspectiva do ensino tradicional, focado em provas, notas e medidas. Também é chamado de avaliação classificatória, pois consiste em classificar os resultados obtidos pelos alunos ao final de um semestre, ano ou curso (LACERDA, 2019). Os estudos de Hoffmann (2011, p. 47), indicam que:

A intenção da realização de testes ou provas pelos professores é a constatação de resultados. Isto é, aplicam testes para “verificar se o aluno aprendeu”, “medir conhecimento”, “ver se ele sabe ou não este conteúdo”. Ou seja, se o professor os aplica para simplesmente constatar resultados, e expressa tais resultados, a seguir, em valores numéricos, temos aí dois procedimentos que contribuem fortemente para a concepção de avaliação sentenciadora e classificatória: apenas para comprovação de um resultado numérico a ser atribuído pelo professor.

Considerando suas características, percebe-se que, a função classificatória da avaliação não colabora com o processo de avanço da aprendizagem, e além disso, “constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento dos alunos” (LUCKESI, 2011, p. 99). Na perspectiva de Haydt (2011, p. 265):

A avaliação somativa supõe uma comparação, porque o aluno é classificado de acordo com o nível de aproveitamento e rendimento atingido, geralmente em comparação com os colegas, isto é, com a classe. A ênfase no aspecto comparativo é própria da escola tradicional.

Professores e alunos devem compreender o processo avaliativo como um momento educativo a serviço da aprendizagem, pautada no desenvolvimento das habilidades socioemocionais, que unem os três tipos de concepções avaliativas (MENEZES, 2021).

2.4 Instrumentos de Verificação da Aprendizagem

Avaliação é considerado um ato pedagógico complexo e contínuo, que deve ocorrer em diferentes momentos da prática de ensino, envolvendo o acompanhamento por meio de instrumentos ou atividades avaliativas. Suas finalidades visam a superação de dificuldades e correção de falhas presentes na ação educacional, e para que ocorra de maneira satisfatória, faz-se necessário a utilização de instrumentos e procedimentos de verificação adequados (LIBÂNEO, 2013).

A verificação ou avaliação da aprendizagem só é possível por meio do uso de recursos didáticos específicos, os instrumentos avaliativos. Segundo Bispo (2021, p.28), os mais conhecidos e utilizados na Educação Básica, para identificação de aprendizagens são:

apresentação artística; exposição; entrevista; produção de vídeos; estudo de caso; experimento; filme/documentário; jogos; mapa conceitual; maquete; revista; jornal; observação/relatório; Pesquisas de mercado; visita guiada; Portfólio; diário; memorial; produção textual; “prova”; simulados; seminário; debate; audiência (júri); trabalhos em grupo ou individual. Bem como a observação e outros com diversas formas de registros, tais como fichas, relatórios e pareceres descritivos que auxiliam no acompanhamento do trabalho pedagógico e no desenvolvimento das aprendizagens dos sujeitos.

É notório que o processo avaliativo inclui uma grande diversidade de instrumentos e procedimentos de aferição da aprendizagem e rendimento escolar. Porém, há aqueles na qual a utilização no contexto educacional é predominante, como a prova escrita, tanto as com questões discursivas, quanto as que usam perguntas objetivas, e procedimentos que buscam o acompanhamento do aluno nas mais variadas situações do cotidiano escolar, como a observação e entrevista, ambos fundamentais para a compreensão e identificação da real condição de aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2013).

Os instrumentos ou procedimentos avaliativos são usados basicamente na busca ou coleta de possíveis aprendizagens dos estudantes, e integram a modalidade formal de avaliação. A avaliação formal ocorre em momentos em que todos os atores envolvidos no processo de ensino, estão cientes de que um processo avaliativo está sendo realizado (VILLAS BOAS, 2007). Luckesi (2000, p. 05), sugere que os instrumentos avaliativos

[...] a) sejam adequados ao tipo de conduta e de habilidade que estamos avaliando (informação, compreensão, análise, síntese, aplicação...); b) sejam adequados aos conteúdos essenciais planejados e, de fato, realizados no processo de ensino (o instrumento necessita cobrir todos os conteúdos que são considerados essenciais numa determinada unidade de ensino-aprendizagem; c) adequados na linguagem, na clareza e na precisão da comunicação (importa que o educando compreenda exatamente o que se está pedindo dele); adequados ao processo de aprendizagem do educando (um instrumento não deve dificultar a aprendizagem do educando, mas, ao contrário, servir-lhe de reforço do que já aprendeu. Responder as questões significativas significa aprofundar as aprendizagens já realizadas.).

Para que alcancem suas finalidades de identificar, as atividades avaliativas precisam ser contextualizadas, além de necessitarem de critérios e parâmetros de avaliação bem definidos, proporcionando aos educandos, questões que viabilizem a relação entre as diversas áreas do conhecimento, facilitando o processo de construção de conhecimento (BISPO, 2021).

3 METODOLOGIA

3.1 Abordagem de Pesquisa

A abordagem quantitativa é fundamentada em números e cálculos matemáticos, objetivando a apresentação de dados, indicadores e tendências, produzindo medidas confiáveis e precisas, que possam ser generalizadas. Por outro lado, as pesquisas que utilizam a abordagem qualitativa são muito úteis para a compreensão do contexto no qual um fenômeno ocorre, buscando um entendimento profundo do objeto estudado, considerando valores, crenças e hábitos. É amplamente utilizada para descrever um tema através da compreensão e análise de impressões, atitudes e opiniões (CAMPOS, 2021).

Portanto, esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, pois se preocupa com o aprofundamento e compreensão do contexto de determinado fenômeno, grupo social ou organização, e através da análise de impressões, atitudes e opiniões, busca um entendimento profundo do objeto estudado. Além disso, segundo Lüdke e André (2018, p.12) esta abordagem “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”

3.2 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos dessa pesquisa foram 8 (oito) discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da UFRA, *Campus* Capanema -PA, participantes da segunda edição do PRP Edital CAPES 01/2020, que atuaram na Escola Estadual Oliveira Brito, localizada no município de Capanema-PA. A proximidade entre o pesquisador e os sujeitos motivou a escolha destes, haja vista que todos eram integrantes do grupo que atuou na Escola Estadual Oliveira Brito.

3.3 Instrumento de Coleta de Dados

Objetivando a obtenção eficiente de informações, foi realizado nesta pesquisa uma associação de estratégias metodológicas. O primeiro método a ser utilizado foi a observação, técnica de coleta de dados que faz uso dos sentidos para obter informação sobre determinados aspectos da realidade. Segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 127), a observação “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”.

A observação é amplamente utilizada em abordagens de pesquisas voltadas ao ambiente educacional, sendo utilizada como principal método de investigação ou combinada a outras técnicas de coleta, pois possibilita maior contato do pesquisador com o fenômeno investigado (LÜDKE E ANDRÉ, 2018).

Considerando o grau de envolvimento e imersão do pesquisador, com o fenômeno ou comunidade que pretende investigar, podemos classificar a observação em: participante e não participante. Ao considerar o contexto da pesquisa e o grau de envolvimento do pesquisador com o grupo a ser estudado, foi adotado a observação participante, que, de acordo com Marconi e Lakatos (2017, p. 129), “consiste na participação real do pesquisador na comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo à comunidade quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”.

A obtenção de dados por meio da observação participante, ocorreu basicamente em reuniões entre os residentes e a orientadora, e nos períodos de compartilhamento e envio dos materiais didáticos elaborados. Nas reuniões, foi possível ter vislumbres das principais propostas de intervenção criadas pelos dos residentes. Em ocasiões de compartilhamento de materiais e envio destes para os alunos, foi possível observar, de maneira superficial, a materialização das propostas pedagógicas elaboradas pelos residentes e seus principais produtos, como as videoaulas, os textos de apoio e as atividades avaliativas.

Outra ferramenta utilizada no desenvolvimento da pesquisa foi a entrevista. Esta é definida por Gil (2008, p. 109) “como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. É um procedimento amplamente utilizado como instrumento de coleta de dados, em investigações de natureza social, pois consiste basicamente, em um encontro entre duas pessoas, onde uma delas vai obter informações a respeito de determinado assunto, mediante diálogo (MARCONI; LAKATOS, 2017).

Levando em consideração o nível de estruturação, as entrevistas podem ser classificadas em: estruturadas e não estruturadas. De acordo com Marconi e Lakatos (2017, p. 131), a entrevista estruturada é “aquela em que o entrevistador segue um roteiro estabelecido; as perguntas são previamente determinadas e o pesquisador não é livre para adaptar suas perguntas a determinada situação, de alterar a ordem dos tópicos, ou de fazer outras perguntas”. Na entrevista não estruturada, segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 131), “o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal”.

Na presente pesquisa, foi realizada uma associação entre os dois tipos de entrevistas descritas anteriormente. Segundo Minayo, Deslandes, Cruz Neto e Gomes (2002, p. 58), “em geral, as entrevistas podem ser estruturadas e não estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semiestruturadas”. Minayo, Deslandes e Gomes (2007, p. 64) apresentam a entrevista semiestruturada como sendo a “que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada”.

A entrevista semiestruturada, segundo Lüdke e André (2018, p.40) é desenvolvida “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” durante a realização da entrevista. A utilização desse tipo de entrevista, com esquemas mais livres e menos estruturados, é mais adequado no desenvolvimento de pesquisas na área da educação, pois devido ser um instrumento mais flexível, possibilita a obtenção de informações valiosas, como a opinião ou valores, de atores envolvidos no processo educacional (LÜDKE E ANDRÉ, 2018).

As entrevistas foram realizadas no período de 20 a 27 de abril de 2022, e devido ao contexto de pandemia causado pelo novo corona vírus (SARS-CoV-2), e as medidas de distanciamento social, necessárias para evitar a disseminação do vírus, ocorreram mediante utilização da plataforma digital *Google Meet*. O roteiro de perguntas, utilizado nas entrevistas, pode ser observado no Apêndice dessa pesquisa, além disso todos os entrevistados foram identificados como Residentes.

Outra técnica de coleta de dados, utilizada nessa pesquisa, foi a análise documental. Esta metodologia tem por finalidade a identificação de informações importantes, contidas em documentos, a partir de questões ou hipóteses pré determinadas. (LÜDKE E ANDRÉ, 2018). De acordo com Phillips (1974, p.187), são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”.

Nessa pesquisa, com o propósito de compreender melhor o processo de avaliação da aprendizagem, exercido pelos residentes, os principais documentos analisados, foram os instrumentos avaliativos criados por eles, durante suas ações pedagógicas no ensino remoto. Importante destacar, que objetivando a identificação das principais características e elementos que compõem esses instrumentos, foram realizadas análises minuciosas, à luz de Krasilchik (2019) e Libâneo (2013).

3.4 Análise de Dados

Os processos de organização e sistematização das informações obtidas, foram realizadas por meio da técnica denominada análise de conteúdo. Esta metodologia se desenvolveu, inicialmente, nos Estados Unidos, e consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que busca organizar e sistematizar conhecimentos pertinentes (PALMEIRA; CORDEIRO; PRADO, 2020). Segundo Moraes (1999, p. 2):

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.

O processo de análise de conteúdo, segundo Bardin (2011, p. 125), prevê três fases: “pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados”. A primeira fase, a pré-análise, é considerada uma etapa de organização na qual há a escolha do mecanismo de trabalho, preciso, com procedimentos bem definidos, mas que podem ser flexíveis (BARDIM, 2011). É a etapa de contato preliminar com as informações que serão analisadas. De modo geral, é a preparação de todo o material obtido.

Na segunda fase, exploração de material, será realizado o importante processo de categorização. De acordo com Moraes (1999, p. 6):

A categorização é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Estes critérios podem ser semânticos, originando categorias temáticas. Podem ser sintáticos definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos etc. As categorias podem ainda ser constituídas a partir de critérios léxicos, com ênfase nas palavras e seus sentidos ou podem ser fundadas em critérios expressivos focalizando em problemas de linguagem. Cada conjunto de categorias, entretanto, deve fundamentar-se em apenas um destes critérios.

A terceira etapa do procedimento de análise de conteúdo é voltada ao tratamento dos resultados, ou seja, ocorre a inferência e interpretação dos resultados. A interpretação deverá ir além dos dados presentes nos documentos, pois o mais importante é o conteúdo latente, ou seja, a essência por trás do resultado encontrado (BARDIN, 2011).

3.4.1 Descrição das categorias de análise

A partir dos dados obtidos, 4 (quatro) categorias de análise surgiram. Também é importante destacar que, buscando a melhor visualização e sistematização dos resultados, as categorias foram organizadas em dois grupos maiores. O primeiro grupo, chamado de Avaliação da Aprendizagem na Perspectiva dos Residentes, engloba as categorias 01, 02 e 03. O segundo grupo, denominado Análise das Práticas Avaliativas Desenvolvidas, contém apenas a categoria 04. As categorias indicadas anteriormente e suas respectivas finalidades, serão descritas abaixo no Quadro 2:

Quadro 2 - Descrição das categorias de análise

Categorias	Descrição
01 – Conceção de avaliação da aprendizagem	Essa categoria visa demonstrar a opinião dos residentes a respeito da avaliação da aprendizagem, assim como apresentar o conhecimento que eles possuem sobre os tipos e funções da avaliação.
02 – Processo de construção do conhecimento sobre avaliação da aprendizagem	Essa categoria tem por objetivo, descrever e analisar os momentos mais importantes do processo de desenvolvimento da concepção dos residentes no tocante a avaliação da aprendizagem.
03 – Percurso formativo para a atuação no ensino remoto	Nessa categoria será descrita a trajetória dos residentes na busca por preparação adequada, para realização da prática avaliativa no ensino remoto, indicando em quais fontes obtiveram informações e quais foram as contribuições da graduação.
04 – Análise dos instrumentos avaliativos utilizados pelos residentes no ensino remoto	nessa categoria serão apresentados os resultados obtidos a partir de minuciosas análises feitas nos instrumentos avaliativos criados pelos residentes, durante a realização de suas ações avaliativas, além da identificação dos motivos e fatores que influenciaram na escolha desses instrumentos.

Fonte: Elaboração própria (2022).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Avaliação da Aprendizagem na Perspectiva dos Residentes

4.1.1 Concepção de avaliação da aprendizagem

Ao analisar os dados agrupados nesta categoria foi possível observar que os residentes possuem opiniões consistentes sobre de avaliação da aprendizagem, condizentes com reflexões encontradas na literatura especializada. Isso fica evidente nas seguintes falas:

“Eu entendo a avaliação da aprendizagem como um momento em que eu vou dedicar exclusivamente para refletir sobre como o aluno tem recebido os conteúdos que trabalho com ele na escola. Eu acho que é o momento de reflexão e análise se estou alcançando meus objetivos, no sentido de fazer com que os alunos aprendam, reflitam, adquiram conhecimentos, adquiram mudanças de comportamento, atitude e de pensamento.” (Residente 01)

“Tecnicamente, para mim, avaliação é um modo de avaliar como que o aluno enxergou meu ensino, se eu consegui chegar até um aluno com conteúdo, se eu consegui dar para ele uma forma de aprender e ele foi bem na prova. Se ele conseguiu me apresentar que entendeu aquele conteúdo trabalhado, de uma forma mais intensa, de uma forma mais crítica, para mim isso seria avaliação. Seria medir quanto o aluno conseguiu desenvolver, do que eu quero que ele desenvolva. Também é um meio de melhorar as próximas aulas, meio de avaliar como posso melhorar algum ponto. O ideal era para ser assim, é o que diz a literatura.” (Residente 02)

“Avaliação da aprendizagem para mim é identificar como aluno ele vem absorvendo esse conhecimento e quais ferramentas a gente pode usar para que esses alunos consigam absorver os conhecimentos repassados.” (Residente 04)

“Avaliação da aprendizagem eu acredito que é a última etapa, mas também é a principal do processo de ensino-aprendizagem. É a etapa onde tu vais saber se o teu trabalho, tua atuação, a prática docente precisa ser melhorada ou aonde ela precisa ser melhorada. Na avaliação, tu não avalias somente os alunos, mas também a tua prática docente. Então acho que é uma etapa muito importante da prática docente.” (Residente 07)

“Na minha perspectiva, a avaliação da aprendizagem é verificar o que o aluno aprendeu e também é uma forma de observar se o modo como o professor ensina está sendo efetivo. É uma maneira de observar se minha maneira de ensinar, se minha metodologia é boa.” (Residente 08)

É possível perceber na fala dos entrevistados, o entendimento de que a avaliação é uma ação que busca a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, que não detém foco apenas no aluno, mas também é direcionada aos professores, pois possibilita a verificação e efetividade do trabalho desenvolvido pelo educador. Em outras palavras, avaliar sugere uma reflexão acerca da qualidade e atuação, tanto do professor quanto dos alunos.

Essa maneira de pensar condiz com as reflexões de Hoffmann (2011, p. 35), pois segundo a referida autora, “a avaliação, nessa perspectiva, deverá encaminhar-se a um processo dialógico e cooperativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos no ato próprio da avaliação”. A perspectiva apresentada pelos residentes, também se assemelham aos ensinamentos e reflexões de Libâneo (2013, p. 217), que define avaliação como sendo:

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

A avaliação da aprendizagem é uma tarefa complexa, que pode ser utilizada de diversas maneiras, dependendo do propósito que se pretende alcançar. Por isso, não pode ser resumida apenas em aplicação de provas e atribuição de notas aos alunos. Levando em consideração a função ou finalidade, a avaliação pode ser classificada em somativa, também chamada de classificatória, pois o objetivo é apenas atribuição de notas; diagnóstica, quando o professor busca identificar o conhecimento prévio dos alunos; e formativa, quando o educador busca identificar as principais dificuldades dos alunos, objetivando melhorar sua prática educacional (HAYDT, 2011).

Nesse sentido, ao se analisar o discurso dos entrevistados sobre avaliação da aprendizagem, é possível perceber que possuem conhecimento sobre os três tipos de avaliação:

“Eu acho que a avaliação da aprendizagem ela é uma coisa bem ampla, bem complexa e que ela não deve também ser apenas minimizada em dar notas em provas e atividades. Eu acho que atribuir notas é uma das formas de realizar avaliação, mas eu acho que ela vai muito além disso, acredito que eu também devo estar observando o aluno como um todo, como pessoa e cidadão. Também analisar o desenvolvimento dele em relação à aprendizagem do conteúdo científico.” (Residente 01)

“Em uma avaliação daria para verificar de que forma o aluno enxerga o conteúdo na vida dele, através de uma discussão ou conversa com o próprio aluno, dá para identificar quais pontos do conteúdo ele conseguiu agregar para a vida dele, que achou interessante e o que aprendeu de fato. Através da avaliação é possível desenvolver a criticidade e observar o trabalho em equipe, como ele discute esse assunto com os colegas de classe e fazer uma espécie de diagnóstico.” (Residente 02)

“A avaliação serve para que o professor tenha um diagnóstico, sobre como está a turma, para saber quais metodologias e também identificar o que é melhor para turmas específicas.” (Residente 05)

“É para verificar o nível de conhecimento do aluno. A partir da avaliação, o professor também consegue identificar até onde o aluno compreendeu os conteúdos e as dificuldades do aluno em determinado assunto.” (Residente 06)

“Eu acredito que a avaliação vai muito além de dar uma nota para o aluno. A avaliação ajuda a identificar como o aluno aprende e a pensar em maneiras de melhorar a aprendizagem. Em uma sala de aula há um número muito grande de alunos, e cada um aprende de uma forma diferente, e a espécie de diagnóstico de cada aluno.”
(Residente 07)

“Acredito que seja para o professor melhorar a cada dia mais a metodologia, sua forma de ensinar, ver o que está fazendo certo ou errado, para buscar sempre melhorar.”
(Residente 08)

Segundo os residentes, a avaliação não possui apenas um caráter seletivo, com propósito único de classificar e promover o aluno de uma série para outra. Avaliar assume outras funções, pois se apresenta como uma maneira de diagnosticar os estudantes, identificando dificuldades e habilidades dos alunos, e se mostra também como meio de verificar se os objetivos propostos pelo professor, para o processo de ensino e aprendizagem, estão sendo alcançados. Luckesi (2011) e seus trabalhos, apresenta ponto de vista semelhante, segundo o referido autor, a avaliação dever assumir dimensão diagnóstica, ou seja,

deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos. A avaliação educacional escolar como instrumento de classificação, como já vimos nesta discussão, não serve em nada para a transformação (LUCKESI, 2011, p. 110).

De acordo com Haydt (2011, p. 259), o processo de avaliação “assume uma dimensão orientadora, pois permite que o aluno tome consciência de seus avanços e dificuldades, para continuar progredindo na construção do conhecimento”. A visão dos residentes sobre o conceito e funções da avaliação se coadunam com os ensinamentos e reflexões de Luckesi (2011, p. 256), pois, segundo o autor:

A avaliação da aprendizagem tem por objetivo auxiliar o educando no seu crescimento e, por isso mesmo, na sua integração consigo mesmo, ajudando-o na apropriação dos conteúdos significativos (conhecimentos, habilidades, hábitos, convicções). A avaliação, aqui, apresenta-se como um meio constante de fornecer suporte ao educando no seu processo de assimilação dos conteúdos e no seu processo de constituição de si mesmo como sujeito existencial e como cidadão. Diagnosticando, a avaliação permite a tomada de decisão mais adequada, tendo em vista o autodesenvolvimento e o auxílio externo para esse processo de autodesenvolvimento.

Importante mencionar que o termo diagnóstico, presente na fala dos entrevistados, não pode ser confundido com o processo de avaliação diagnóstica, pois esta sugere um levantamento de dados realizado pelo educador, no início do período letivo, com objetivo de identificar o conhecimento prévio dos alunos, e assim balizar sua ação pedagógica. Segundo

Haydt (2011, p. 263), esse tipo de avaliação “ajuda a detectar o que cada aluno aprendeu ao longo dos períodos anteriores, especificando sua bagagem cognitiva”, e auxilia o professor na escolha dos “conhecimentos e habilidades que devem ser retomados antes de introduzir os novos conteúdos previstos no planejamento”. Segundo os entrevistados, a realização desse tipo de avaliação não foi possível, como podemos observar nas falas abaixo:

“Por não ter contato com os alunos era difícil ter um diagnóstico e um levantamento do conhecimento prévio dos alunos.” (Residente 05)

“Quando entrei na residência não tive aquela preocupação de verificar os conhecimentos prévios dos alunos.” (Residente 04)

“Não tínhamos tempo de verificar os conhecimentos prévios dos alunos e nem investigar as dificuldades que eles poderiam ter com determinado conteúdo.” (Residente 07)

Os residentes utilizaram o referido termo para indicar um levantamento de dados realizado pelo professor, na busca pela identificação das dificuldades dos alunos, durante a execução de sua prática pedagógica, com a intenção de aperfeiçoar a sua atuação docente. Nessa perspectiva, o termo diagnóstico assume um sentido mais condizente com a avaliação formativa. Para Haydt (2011, p. 264), a função desse tipo de avaliação é “verificar se os objetivos estabelecidos para a aprendizagem foram atingidos” e “se o aluno está conseguindo dominar gradativamente os objetivos previstos, expressos sob a forma de conhecimentos, habilidades e atitudes”.

Constatou-se que os residentes compreendem a avaliação da aprendizagem como um processo complexo e importante, que permeia todo o ensino. Essa visão evidencia a ocorrência de uma concepção avaliativa bem construída. Além disso, os sujeitos da pesquisa demonstraram possuir conhecimento sobre os principais tipos de avaliação, pois mesmo sem citar os termos específicos, foi possível identificar, em seus discursos, aspectos dos três tipos de concepções avaliativas e suas respectivas funções.

4.1.2 Processo de construção do conhecimento sobre avaliação da aprendizagem

A percepção dos residentes acerca de avaliação da aprendizagem foi sendo construída, basicamente, ao longo do curso de graduação. Antes de ingressarem na universidade, os

residentes possuíam uma visão limitada sobre a prática avaliativa, algo que foi mudando a partir do contato que tiveram com componentes curriculares que abordavam questões relacionadas à avaliação. Essa visão limitada que os residentes detinham sobre avaliação da aprendizagem é facilmente observada nas seguintes falas:

“Quando eu entrei na faculdade a minha visão sobre avaliação da aprendizagem era muito limitada. A meu ver avaliar era simplesmente passar uma prova ou atividade e ver se os alunos colocaram o que eu espero, o que considero como certo, depois atribuir uma nota para cada acerto e subtrair uma nota a cada erro.” (Residente 01)

“Sobre avaliação, eu nem pensava muito sobre, pois para mim era só atribuir notas. Mas depois de participar do processo de graduação e ter contato com os referenciais teóricos, amadureci as ideias e pensei um pouco mais detalhado sobre a importância desse ato.” (Residente 02)

“Eu tinha uma visão muito limitada sobre avaliação da aprendizagem. Preciso aprender muito mais sobre esse processo, mas antes eu tinha uma visão muito tradicional, onde só o que valia era nota e aluno era definido por uma nota. Após o caminhar na graduação minha visão de avaliação mudou bastante.” (Residente 03)

“Como eu falei, quando a gente está na Educação Básica ficamos muito presos nas questões do livro didático e em provas, toda aquela questão que a gente ainda observa na sala de aula e que precisa ser mudado, minha visão era muito restrita a isso. Na graduação eu descobri existem diversas possibilidades de avaliar e que dá pra mudar a forma de avaliar a aprendizagem do aluno.” (Residente 04)

“Diante disso, a avaliação é apenas verificar o que eu absorvi ou memorizei do conteúdo estudado. Mas na graduação a gente começa a estudar sobre avaliação e percebe que os alunos aprendem de diferentes maneiras, e que às vezes uma metodologia útil para um aluno, que facilita a construção de conhecimento, não vai servir para o outro.” (Residente 06)

“A minha visão sobre avaliação, como te falei, era a que eu via com meus professores da Educação Básica, que avaliar é só a partir de uma nota. Eu não tinha essa visão mais abrangente de que cada aluno aprende de uma forma diferente e não sabia das várias formas de avaliar, por exemplo, através da participação do aluno.” (Residente 07)

“A gente entra com uma visão tradicional, mas quando entramos na graduação estudamos sobre como as coisas funcionam, daí vamos mudando totalmente nossa visão.” (Residente 08)

A visão tradicional que os residentes tinham sobre avaliação era baseada em suas experiências vividas durante a educação básica, na qual o ato de avaliar era constantemente associado a expressões como fazer prova, atribuir nota, repetir ou passar de ano letivo. Hoffmann (2011, p.12), sugere, em suas investigações sobre avaliação da aprendizagem, que a “ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história de vida como aluno e professor”.

Esse entendimento sobre o ato de avaliar é uma realidade presente nas escolas, oriunda de uma concepção pedagógica arcaica, porém tradicionalmente dominante nas instituições de ensino. Nesta concepção, a educação é utilizada como mero objeto de transmissão e memorização de informações prontas e a avaliação se restringe em mensurar o quanto de informações foi retida pelos alunos, assumindo um caráter seletivo e competitivo (HAYDT, 2011). Segundo Hoffmann (2011, p.12),

Nós viemos sofrendo a avaliação em nossa trajetória de alunos e professores. É necessário a tomada de consciência dessas influências para que a nossa prática avaliativa não reproduza, inconscientemente, a arbitrariedade e o autoritarismo que contestaram pelo discurso. Temos de desvelar contradições e equívocos teóricos dessa prática, construindo um “ressignificado” para a avaliação e desmistificando-a de fantasmas de um passado ainda muito em voga.

De acordo com os residentes, a concepção arcaica de avaliação foi sendo superada gradativamente, depois que ingressaram na universidade, onde tiveram contato com estudos aprofundados sobre avaliação da aprendizagem. As contribuições da graduação, ao processo de desenvolvimento da nova concepção avaliativa dos residentes é observada nas falas abaixo.

“Primeiramente, na disciplina de avaliação de ensino e aprendizagem, trabalhamos muito a questão teórica, e já foi algo que me chamou bastante atenção, pois eu pude refletir bastante e me interessar. O conteúdo não é fácil, acredito que o processo de avaliar pessoas e alunos, no geral, é difícil e complexo. Então eu acho que é uma coisa que a gente precisa estar constantemente buscando entender, buscando refletir sobre.” (Residente 01)

“Acho que deixei explícito a contribuição da graduação para a minha noção sobre o que é avaliação, de modo geral eu penso que avaliação é atribuir nota, mas quando a gente olha para a literatura, temos uma disciplina no curso, chamada avaliação de ensino e aprendizagem, que trata dessas coisas, trata do pensamento um pouco mais crítico sobre o que é avaliar e sobre como fazer avaliação. Então, a gente tem a teoria, os artigos e o conhecimento científico e é necessário aplicar tudo isso para fazer mais sentido para a gente enquanto graduando.” (Residente 02)

“Contribuí de maneiras diversas, pois atribuir uma nota, avaliar alguém é algo difícil e considero complexo e a graduação me ajudou a ter uma visão mais holística em relação aos alunos. É importante não avaliar o aluno somente baseado naquilo que eles respondem nas provas e atividades, pois o aluno nem sempre vai se dar bem em uma prova, diante disso se eu avaliar ele de outras maneiras” (Residente 03)

“No que se refere a questões avaliativas, estudamos em disciplinas pedagógicas. A avaliação foi vivenciada no estágio supervisionado obrigatório, onde observei como o processo funciona de fato na sala de aula.” (Residente 05)

“Primeiramente foi nas aulas teóricas em disciplinas pedagógicas, que a gente tem durante nosso curso de graduação, nesse processo obtemos aquele conhecimento, mas fomos pôr em prática mesmo no estágio. Parte do estágio eu fiz de forma presencial, e outra remoto, e nesse momento a avaliação foi praticada, inclusive, foi quando eu comecei a entender melhor o processo de avaliação, comecei a aplicar e usar outras metodologias de ensino que eu tinha curiosidade. A partir daí, fui construído esse processo de avaliação.” (Residente 06)

“Em nossa formação temos disciplinas de educação que contribuem bastante para que a gente possa fugir dessa maneira tradicional de avaliar, que é baseada em apenas dar nota ao aluno. Tivemos disciplinas na nossa grade curricular que nos ajudaram a aprender formas mais adequadas de avaliar os alunos.” (Residente 07)

De acordo com os entrevistados, o componente curricular chamado Avaliação de Ensino e Aprendizagem, foi o que mais proporcionou debates e reflexões acerca do processo de avaliação, pois tratava diretamente do tema. Outras disciplinas, como Didática do Ensino de Biologia 1 e 2, abordavam indiretamente o tema avaliação, mas tiveram grande destaque, haja vista que em alguns momentos das disciplinas, os alunos eram estimulados a pensar e refletir sobre a prática avaliativa. As contribuições desses componentes curriculares ficam evidentes nos seguintes discursos:

“A disciplina de Avaliação de Ensino e Aprendizagem trouxe a contribuição teórica, mas só ela não é suficiente, pois a gente precisa de prática, então disciplinas como Didática do Ensino, contribuíram um pouco com a prática de estar avaliando.” (Residente 01)

“Em específico essa disciplina trata só disso então aonde a gente tem maior concentração e atenção ao referencial teórico, só que em algumas disciplinas como didática 1 e 2, a professora sempre chamava atenção sobre o comportamento docente, e sobre a importância de avaliar o aluno não só com nota, de sempre estimular a criatividade dos alunos.” (Residente 02)

“Avaliação do ensino e aprendizagem abordava questões de avaliação. Disciplinas que tratavam desse tema de maneira indireta foram, Didática 1 e 2.” (Residente 03)

“As disciplinas de didática me ajudaram a aprender bastante sobre o processo de autoavaliação, não só avaliar os professores e as aulas que a gente assistia, mas também nos auto avaliar. Em algumas disciplinas de didática, nós planejamos aulas e aplicamos, e a partir disso, avaliamos se o material produzido era algo legal, se conseguimos prender a atenção do aluno, se eles gostaram. As disciplinas de didática ajudaram muito nessa questão.” (Residente 08)

Componentes curriculares específicos da formação inicial, como a disciplina avaliação da aprendizagem, fornecem o embasamento teórico para a realização da prática avaliativa, pois tratam diretamente do assunto. Mas o debate acerca da avaliação da aprendizagem, também se apresenta de maneira indireta, permeando outras disciplinas pedagógicas (LACERDA, 2019). Com base no relato dos entrevistados, podemos inferir que a graduação foi o que mais contribuiu com o processo de construção da concepção avaliativa dos residentes. Esse grau de importância da graduação é verificado nos seguintes relatos:

“A base que eu tive mesmo foi na formação. Disciplina que eu tive na graduação foram minha principal base para fazer avaliação da aprendizagem.” (Residente 07)

“Com certeza foi a graduação, pois temos as experiências do professor, que está ensinando e ajudando a gente, e quando partimos para a prática, nos sentimos mais preparados, para uma futura atuação profissional.” (Residente 08)

“A graduação e tudo que vivenciei através dela, nos estágios supervisionados obrigatórios, conversas e diálogos realizados em sala de aula.” (Residente 03)

O percurso formativo trilhado pelos residentes, durante a graduação, forneceu embasamento teórico consistente, criando condições para a realização de pesquisas mais profundas sobre avaliação da aprendizagem. A situação descrita anteriormente fica evidente na fala dos Residentes 02 e 06:

“Eu li muito material por fora, além dos que o professor indicava. O próprio YouTube é uma grande ferramenta de disponibilidade desses conteúdos. Muito dos teóricos que a gente estudava nos artigos enviados pelo professor e abordados em aula deu para ver um pouquinho mais, inclusive deles mesmos falando em palestras. Procurei conteúdo fora disso, mas não foi formal, foi mais livre” (Residente 02)

“Devido a indicação dos autores, eu realizava pesquisas, não precisamente livros, mas em vídeos ou workshop, e isso fazia toda a diferença. A maior parte do conhecimento adquirido foi através de pesquisas.” (Residente 06)

É fundamental buscar maior aprofundamento no assunto, pois a tarefa de avaliar é complexa, dinâmica e se adequa ao contexto social e educacional onde ocorre. Logo, não a possibilidade de definir uma estratégia de avaliação ideal e única, que possa ser seguida por todos. Por isso, é importante que os educadores, orientados pelos conteúdos, objetivos da aprendizagem e perfil dos estudantes, busquem constantemente a diversificação das estratégias avaliativas (MENEZES, 2021).

A concepção dos residentes sobre avaliação foi sendo moldada ao longo do curso de graduação, momento a partir do qual tiveram contato com componentes curriculares que focavam no debate acerca da avaliação da aprendizagem. A oferta de embasamento teórico consistente possibilitou a construção de conhecimento relacionado ao ato de avaliar, viabilizou o aprofundamento no assunto e favoreceu o processo de superação da visão tradicional de avaliação, amplamente utilizada na educação básica.

4.1.3 Percurso formativo para a atuação no ensino remoto.

Para os residentes, a graduação foi fundamental no processo de aquisição de conhecimento e construção do embasamento teórico referente à avaliação da aprendizagem. Entretanto, no tocante à preparação voltada para a atuação no ensino remoto, o contexto foi

diferente. Segundo os entrevistados, a universidade não proporcionou formação adequada aos estudantes, para que atuassem de forma satisfatória no ensino remoto. Isso fica evidente nas falas abaixo, onde é apresentado uma descrição detalhada das dificuldades encontradas pelos residentes:

“Na graduação não tivemos uma formação voltada para atuar no ensino remoto, nem preparação para uma possível pandemia ou então algo que interferisse no ensino. Praticamente não tivemos uma preparação para atuar no ensino remoto, a gente foi ter apenas durante a pandemia, quando buscamos ferramentas para que a gente pudesse ensinar os conteúdos aos alunos e também avaliar o conhecimento desses alunos, então querendo ou não isso acrescentou. Não tivemos uma preparação assim, e quando veio a pandemia a gente se viu perdido, até mesmo para estudar, em relação à UFRA e no contexto da residência pedagógica, principalmente no que se refere a ensinar conteúdos aos alunos, por isso tivemos que buscar ferramentas. (Residente 04)

“Eu não fui ensinada na graduação a lidar com ensino remoto, até porque foi algo repentino.” (Residente 05)

Os relatos dos entrevistados evidenciam um problema que merece atenção, a fragilidade do processo formativo, que não prepara, de maneira eficiente, os estudantes para a atuação no ensino remoto. Essa fragilidade na formação inicial dos professores, em relação ao uso de tecnologias digitais no contexto educacional, e a falta de exploração desses recursos no decorrer da formação, gerou aos educadores grandes dificuldades durante a transição do ensino presencial para o *on-line* (DOS SANTOS CARVALHO E ARAUJO, 2020).

Devido a essa fragilidade, os residentes tiveram que se adequar ao cenário pandêmico e buscar alternativas para superar as dificuldades, no tocante à utilização de tecnologias digitais, e assim desenvolver um trabalho pedagógico eficiente no contexto virtual. As falas abaixo mostram as alternativas encontradas pelos residentes para preencher as lacunas observadas na formação inicial:

“Particpei de palestras que tratavam da avaliação da aprendizagem, uma da UFMA e outra da UFRGS. Essa última tratava especificamente sobre avaliação da aprendizagem no contexto de ensino remoto, e apresentou algumas ferramentas.” (Residente 04)

“Particpei de eventos. No período de ensino remoto particpei de um curso sobre tecnologias no ensino voltadas para o período de pandemia. Nesse curso, haviam tópicos que abordavam a avaliação, então parte do conhecimento foi adquirido daí.” (Residente 06)

“Eu fiz um curso sobre avaliação, dentro da residência pedagógica.” (Residente 08)

As ações realizadas pelos residentes na busca por uma prática educacional e avaliativa condizente com a realidade *on-line*, foram parecidas com a de vários educadores brasileiros. Durante o isolamento social, muitos professores aprenderam coisas novas e passaram por momentos de reestruturação e organização, adaptando-se e reinventando-se frente às necessidades impostas pelo contexto pandêmico (ALFARO; CLESAR; GIRAFFA, 2020).

A realidade apresentada pelos residentes reafirma a necessidade de reestruturação da formação docente. É muito importante que a formação inicial proporcione ao educador contato direto com diversas metodologias, aprimorando sua prática ao longo da graduação até o momento de atuação em sala de aula, como sugere o residente 04:

“Acho que uma disciplina relacionada à criação e utilização de ferramentas e recursos digitais, que podem ser usados em um contexto remoto, seria interessante, até porque ainda estamos vivendo um momento muito tecnológico. Acho que uma disciplina na UFRA ou oferta de um curso relacionadas a ferramentas que podem ser usadas no contexto remoto, recursos que ajudassem a ensinar os conteúdos de forma mais didática seria interessante.” (Residente 04)

O contexto de pandemia, segundo Alfaro, Clesar e Giraffa (2020, p. 12) evidenciou “a necessidade de repensar o currículo dos cursos de licenciatura e formação docente para atuar no mundo digital em que vivemos”. É fundamental a criação de componentes curriculares, condizentes com as novas demandas sociais, privilegiando os conhecimentos construídos e também as experiências vividas ao longo da pandemia, oportunizando a criação de práticas pedagógicas alinhadas com o uso reflexivo e adequando dos recursos digitais.

O percurso formativo dos residentes ofereceu base teórica sólida para a realização da prática avaliativa. Porém, não favoreceu o desenvolvimento de competências e habilidades para a atuação docente, em um contexto de ensino remoto. Essa dificuldade refletiu diretamente nas práticas educacionais realizadas pelos residentes, pois para se adequarem às novas demandas impostas pelo ensino remoto emergencial, tiveram que realizar diversas pesquisas, visando conhecer ferramentas e aprender novas metodologias de ensino e maneiras de interação, condizentes com a realidade da escola e dos alunos.

Diante disso, o discurso dos entrevistados sugere que para a realização satisfatória de práticas pedagógicas, e sobretudo avaliativas, faz-se necessário que a universidade incorpore experiências e conhecimentos obtidos ao longo do período de pandemia, por meio da oferta de componentes curriculares ou cursos, objetivando fornecer aos estudantes uma formação mais condizente com as demandas atuais, principalmente no que tange à utilização de recursos digitais e suas aplicações no ambiente educacional.

4.2 Análise das Práticas Avaliativas Desenvolvidas

As principais atividades desenvolvidas pelos residentes que atuaram na Escola Estadual Oliveira Brito foram: produção de videoaulas, elaboradas em variadas ferramentas digitais, e disponibilizadas no *Youtube*, em canal próprio da Residência Pedagógica, criação de textos de apoio e atividades avaliativas. Segundo os entrevistados, todo o material produzido era disponibilizado aos alunos, através do aplicativo de mensagens instantâneas, *WhatsApp*, onde mensagens contendo *links* de acesso aos materiais eram encaminhadas aos grupos de cada turma. O processo de compartilhamento ou envio dos materiais é descrito nas falas abaixo:

“Criamos as videoaulas e postamos no YouTube e depois mandávamos o link no grupo de WhatsApp da turma. Algumas aulas a gente enviou com material complementar e atividades avaliativas. Em outros momentos, as atividades avaliativas eram enviadas próximo do período de avaliação dos alunos.” (Residente 04)

“Tínhamos um período para apresentar o assunto, recebíamos o tema, fazíamos uma pesquisa e preparávamos a aula. Depois criava um plano tudo certinho e seguia um cronograma, gravando a videoaula e depositando no canal da residência pedagógica no YouTube. Depois de pronto a aula, material de apoio e atividade avaliativa, enviávamos o link da aula, no grupo do WhatsApp da turma.” (Residente 06)

“Produzimos videoaulas, que eram enviadas junto com o material de apoio e atividade avaliativa, para o grupo de WhatsApp de cada turma.” (Residente 07)

“A gente ficou encarregado de produzir videoaulas para os alunos e produzir as atividades avaliativas.” (Residente 08)

Dentre as ações desenvolvidas no âmbito do PRP, a criação de atividades avaliativas merece destaque, pois, por meio desta, os residentes realizaram a prática avaliativa, no contexto de ensino remoto.

4.2.1 Análise dos instrumentos avaliativos utilizados pelos residentes no ensino remoto

Os principais instrumentos avaliativos utilizados pelos residentes, durante o desenvolvimento de suas ações avaliativas, são apresentados nas falas abaixo:

“Prova escrita, foi praticamente só que a gente usou. Tínhamos material contendo questões elaboradas, para avaliar as respostas e entendimento dos alunos sobre o conteúdo” (Residente 02)

“Eu utilizei um quiz e atividades comuns, mais simples, como questões, geralmente enviava junto do conteúdo.” (Residente 03)

“O que eu usei no ensino remoto, durante a residência, foi a resolução de atividades.” (Residente 05)

“Eu fui bem tradicional nessa avaliação dos alunos, na elaboração das atividades na verdade, criei atividades onde os alunos tinham que produzir textos e criei atividades com questões discursivas, basicamente foi isso que eu fiz.” (Residente 07)

“Usamos as atividades para avaliar os alunos. Basicamente foi prova escrita só que através de meio digital.” (Residente 08)

No exercício da avaliação da aprendizagem, o principal instrumento utilizado pelos residentes, foi a resolução de atividades, apresentadas aos alunos como prova. Este recurso é classificado basicamente como prova dissertativa, constituída por um conjunto de perguntas, nas quais os alunos respondem usando suas próprias palavras; e a prova objetiva, composta por questões que possuem alternativas, as quais o aluno deve analisar e selecionar a única correta (LIBÂNEO, 2013).

A utilização da prova como instrumento avaliativo principal foi ocasionado por diversos motivos, todos relacionados à realidade da escola e dos alunos, diante do contexto educacional remoto, na qual as atividades da residência pedagógica se desenvolveram. Nas falas dos entrevistados, podemos visualizar alguns dos motivos que justificam esse predomínio da prova como forma de avaliação:

“Sinceramente, eu acho que por ser remoto e por acreditar também que muitos infelizmente não estavam interessados em desenvolver atividades, em assistir aulas. Também haviam alunos que não tinham acesso à internet, então para mim era o tipo de atividade mais acessível, mais simples para que eles respondessem. Diante disso, acho que foi pela facilidade, pela praticidade, principalmente pelo momento de ensino remoto emergencial.” (Residente 01)

“Era justamente por que os alunos não conseguiam ter acesso, pois muitos não tinham internet boa, tinham que compartilhar um único celular com os irmãos, ou esperar os pais chegarem do trabalho para ter acesso ao celular. Por tudo isso era inviável as aulas online no Google Meet ou Zoom, a observação referente a avaliação da aprendizagem, era por meio das atividades, feitas em PDF.” (Residente 05)

“Devido ao processo no qual a gente não tinha o contato direto com os alunos, aplicar esse instrumento era mais viável.” (Residente 06)

“Por ser mais acessível para os alunos, era só converter o material em PDF, e eles acessavam com mais facilidade.” (Residente 07)

No ensino remoto, ações de ensino, e especialmente de avaliação, foram muito prejudicadas, basicamente devido as dificuldades presentes no cotidiano dos estudantes. Segundo Menezes (2021, p. 3) as principais adversidades encontradas pelos alunos foram: a

dificuldade “para se organizarem sozinhos, a carência de equipamentos, a instabilidade ou a ausência de acesso à internet e a falta de um local ideal para o estudo”.

No tocante as dificuldades elencadas pelos entrevistados, uma merece destaque por ser o cerne das reflexões de Arruda (2020), qual seja, a falta de acesso a equipamentos e à internet, por parte considerável da população. A pandemia tornou mais expressivo a exclusão digital, pois diante da necessidade de adaptações, visando a continuidade das atividades educacionais, observou-se que parte da população não possui acesso à internet, algo que prejudicou consideravelmente o processo de ensino e aprendizagem por meio de plataformas e recursos *on-line* (ALFARO; CLESAR; GIRAFFA, 2020).

Além das limitações de acesso à internet e recursos digitais, por parte dos alunos da Escola Estadual Oliveira Brito, outro fator que também influenciou na escolha da prova como instrumento avaliativo, foi a dinâmica adotada pela escola, para correção das atividades. De acordo com os entrevistados, os alunos eram orientados a enviarem a resolução das provas para o professor, pois este realizaria a correção. Essa dinâmica é descrita nos seguintes discursos:

“Em nossos vídeos do YouTube eram explicados sobre a atividade, onde os estudantes resolviam no caderno, tiravam uma foto, e enviavam para o preceptor. A avaliação propriamente dita era feita pelo preceptor.” (Residente 01)

“Como eu falei antes quem corrigia as atividades era professor, nós não fazíamos isso, tudo que a gente fazia era criar os materiais, disponibilizar os links para acesso no grupo do WhatsApp, para que os alunos pudessem acessar e responder. Ao término das atividades as respostas eram enviadas para o e-mail do professor, para correção. A avaliação era feita pelo professor, que dava as notas para os alunos.” (Residente 02)

“Os alunos enviavam fotos da resolução dos exercícios para nós, ou respondiam pelo Google Forms, todas essas informações eram repassadas para o professor preceptor, que atribuía as notas aos alunos.” (Residente 04)

“A correção na maioria dos casos não foi atribuída a gente, era o professor preceptor que corrigia. Nós apenas elaborávamos as atividades avaliativas, distribuía para os alunos, e tirava as dúvidas e auxiliava pelo WhatsApp para fazerem as resoluções das questões, mas as correções não eram nós os residentes que realizavam.” (Residente 05)

“A gente tinha liberdade de escolher qual instrumento seria aplicado, mas a correção das atividades a gente não fazia, era o professor preceptor quem realizava.” (Residente 03)

A soma desses fatores impactou, significativamente o processo de construção dos instrumentos avaliativos, pois na fase de elaboração, havia a necessidade de considerar tanto a realidade dos alunos, quanto as dificuldades do professor em corrigir as provas. O desafio foi construir ferramentas acessíveis aos alunos e que facilitasse a tarefa de correção das provas por parte do professor. Nesse cenário, a finalidade principal das provas criadas pelos residentes foi,

basicamente, verificar o desempenho dos alunos para atribuição de notas. Essa finalidade pode ser observada nas falas abaixo:

“A pontuação era uma coisa importante também, eles resolviam as atividades e enviavam ao professor, para ganharem pontos ou nota.” (Residente 01)

“A direção da escola não chegou diretamente e falou, passem uma prova, mas pela realidade que a gente estava enfrentando, com vários alunos sem sequer ter acesso direto a internet. Por isso tivemos que simplificar muito a forma de trabalhar o conteúdo, e como avaliar o aluno para atribuir notas. Essa maneira era mais viável para a maioria.” (Residente 02)

“Nesse cenário pandêmico e de ensino remoto, o objetivo era dar uma nota para o aluno passar.” (Residente 07)

“Considerando o contexto em que estávamos inseridos, acredito que a finalidade era atribuir notas aos alunos.” (Residente 03)

A atribuição de notas é um aspecto marcante da avaliação somativa ou classificatória. Essa característica é dominante nas práticas de avaliação desenvolvidos em nossas instituições de ensino. Segundo Libâneo (2013, p. 219), em nossas escolas “O mais comum é tomar a avaliação unicamente como o ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos. O professor reduz a avaliação à cobrança daquilo que o aluno memorizou e usa a nota somente como instrumento de controle”.

De acordo com Krasilchik (2019, p. 140), “por não ter experiência na preparação de provas e instrumentos que possam analisar outros aspectos do desenvolvimento cognitivo e afetivo” dos alunos, frequentemente os docentes preparam provas que “aferem apenas a capacidade de memorizar informações”. Diante disso, foi necessário realizar uma análise das provas elaboradas pelos residentes, visando identificar quais características são predominantes.

Segundo os residentes, a maioria das provas elaboradas eram predominantemente formadas por questões discursivas e objetivas. Nos discursos abaixo, podemos observar uma descrição, referente a composição das provas criadas pelos residentes:

“Eram tanto perguntas discursivas quanto perguntas fechadas, a gente tentava mesclar para não ser só um tipo de pergunta, eram dos dois tipos. Não eram muitas perguntas, variam entre 3 a 5, em média 4 alternativas.” (Residente 01)

“Comumente a gente fazia quatro a cinco questões, metade geralmente era objetiva e a outra metade discursiva, sempre acompanhada de material de apoio escrito por nós.” (Residente 02)

“As questões geralmente eram mescladas, algumas discursivas e outras objetivas, dependendo do conteúdo.” (Residente 03)

“Geralmente a gente usava perguntas objetivas e discursivas.” (Residente 04).

Buscando compreender melhor os dados apresentados, realizou-se uma análise detalhada em 16 provas, elaboradas pelos residentes para o exercício de suas práticas avaliativas. O referencial teórico norteador, utilizado como parâmetro para a realização das análises, foi basicamente Krasilchik (2019) e Libâneo (2013). Visando a melhor visualização das informações coletadas, o resultado das análises foi organizado no Quadro 3.

Quadro 3 - Análise dos instrumentos avaliativos usados pelos residentes

Nº de Provas Analisadas	Questões Identificadas	
	Objetivas	Discursivas
16	39 (59%)	27 (41%)
	TOTAL: 66 (100%)	

Fonte: Elaboração própria (2022).

Ao analisar os dados obtidos, percebe-se que as provas elaboradas pelos residentes são constituídas, predominantemente, por questões objetivas (59%). A utilização de questões objetivas em uma prova possibilita a inserção de vários assuntos de uma única vez, torna o processo de correção simples e prático, além de possibilitar aos alunos a resolução das questões em tempo relativamente menor (KRASILCHIK,2019).

Considerando o contexto em que o PRP se desenvolveu, o emprego de provas com questões objetivas se mostrou vantajoso para a execução das práticas avaliativas realizadas pelos residentes. O uso desse tipo de instrumento avaliativo contemplava os alunos que possuíam dificuldades de acesso à internet e recursos digitais, como proporcionava a praticidade no processo de correção das provas, algo que favorecia o professor preceptor.

Porém, a utilização desse tipo de prova não possibilita a verificação da capacidade do aluno de se expressar de maneira lógica e criativa, servindo basicamente para mensurar a memorização de conteúdos (KRASILCHIK, 2019). Esse tipo de prova apresenta outra desvantagem, pois Segundo Libâneo (2013, p. 230), “por ser aparentemente fácil de elaborar, favorece a improvisação; oferece ocasião de o aluno escolher a resposta por palpite (chute)”.

Ao analisar as provas criadas pelos residentes, ficam evidentes os aspectos da avaliação somativa, como o caráter classificatório, focado apenas em atribuição de notas e com ênfase na memorização de informações. Mas nos instrumentos avaliativos em questão, também foi observado a ocorrência de questões discursivas (41%), algo que sugere o uso diferenciado da prova, fugindo da perspectiva tradicional, habitualmente adotado.

É evidente que a presença de questões discursivas não exclui o caráter tradicional das provas, pois frequentemente podem ser mal utilizadas, limitando-se à verificação da capacidade do aluno em memorizar informações (KRASILCHIK, 2019). Nessa perspectiva, percebe-se que a maioria das questões discursivas criadas pelos residentes valorizavam aspectos da memorização, como podemos observar no Quadro 4. Entretanto, a criação de perguntas com esse perfil, foi motivada pela obrigatoriedade de criar elementos que subsidiassem o processo de atribuição de notas.

Quadro 4 - Análise das perguntas discursivas

Discursivas	
Perguntas que valorizavam características da memorização de conteúdo	Perguntas que buscavam dar significado aos conteúdos, por meio de aspectos do cotidiano
24 (89%)	3 (11%)
27 (100%)	

Fonte: Elaboração própria (2022).

A utilização desse tipo de questão também indica a iniciativa dos residentes de tentar desenvolver algumas habilidades dos alunos, como a elaboração de respostas estruturadas, com base em suas próprias palavras. Isso possibilita a verificação da capacidade do aluno de analisar problemas, sintetizar conhecimentos e emitir opinião sobre determinados assuntos. De acordo com Libâneo (2013, p. 228), provas com perguntas discursivas tem o objetivo de:

Verificar o desenvolvimento das habilidades intelectuais dos alunos na assimilação dos conteúdos. Por exemplo: raciocínio lógico, organização das ideias, clareza de expressão, originalidade, capacidade de fazer relações entre fatos, ideias e coisas, capacidade de aplicação de conhecimentos etc. Além disso, as provas permitem avaliar hábitos, não só de organização de pensamentos, mas também aqueles necessários para o trabalho escolar: caligrafia, ordem, limpeza etc.

O emprego de questões discursivas nas provas demonstra a preocupação dos residentes em construir instrumentos avaliativos que viabilizassem a evolução do aluno, através do desenvolvimento de habilidades. Tal preocupação fica visível na fala abaixo:

“Eu usava muita questão discursiva, às vezes eu colocava de múltipla escolha, só para complementar. Mas eu gostava muito de ver a escrita do aluno, como ele desenvolvia o conteúdo e os termos que ele usava.” (Residente 06)

Neste contexto, nota-se que apenas 11% das questões discursivas elaboradas pelos residentes buscavam dar significado aos conteúdos estudados, por meio da valorização de aspectos da realidade do aluno, como podemos observar no Quadro 5. O objetivo dessas questões não se limitava apenas em verificar conhecimentos e habilidades dos estudantes, mas também avaliar atitudes, pois, como afirma Libâneo (2013, p. 228), as respostas obtidas “possibilitam ao professor detectar o que as crianças valorizam no seu cotidiano, seus interesses imediatos e futuros, sua percepção de pessoas e coisas que as rodeiam, seu modo de enfrentar situações novas etc”.

Quadro 5 – Exemplos de questões discursivas usadas nos instrumentos avaliativos dos residentes

Exemplos de Questões Discursivas Elaboradas pelos Residentes	
Que valorizavam características da memorização de conteúdo	Que buscavam dar significado aos conteúdos, por meio de aspectos do cotidiano
<ul style="list-style-type: none"> • Descreva os principais mecanismos de metabolismo celular. • De que forma a Teoria sintética da evolução contribuiu para adicionar veracidade a teoria da seleção natural de Darwin e Wallace? 	<ul style="list-style-type: none"> • Observando os materiais ao seu redor, poderia descrever dois materiais naturais e dois sintéticos?
<ul style="list-style-type: none"> • O que diz a teoria celular? • Cite uma organela exclusiva de célula animal e explique sua função. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todo material que utilizamos em nosso dia a dia é em geral posteriormente transformado em Lixo. Esse lixo por sua vez pode ser reutilizado, reciclado ou reduzido... Responda: Em sua casa, existem materiais reutilizados ou reciclados? São naturais ou sintéticos?
<ul style="list-style-type: none"> • O que você compreende sobre a seleção natural? • O que são unidades de conservação e qual sua importância? Dê um exemplo de alguma outra medida, que pode ser adotada para a conservação da biodiversidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • O ser humano faz parte do ecossistema? Justifique a sua resposta.

Fonte: Elaboração própria (2022)

Os residentes estavam atentos ao processo avaliativo por eles realizado e buscavam constantemente a melhoria de sua prática docente, através de avaliações que possibilitassem a identificação das dificuldades que os alunos pudessem ter ao longo do processo de ensino e aprendizagem. O aperfeiçoamento da prática pedagógica foi realizado com base em informações coletadas pelos residentes, durante alguns momentos de interação com os alunos, como podemos observar nas falas a seguir:

“No máximo os alunos vinham até a gente ou pediam ajuda sobre como entregar o trabalho ou sobre como resolver. Nesse momento, foi onde eu talvez eu estivesse mais próximo de observar a avaliação, no tempo que eu conversava com os alunos buscava identificar o que ele entendeu do conteúdo para sanar a dúvida e identificar até onde ele precisa ir. O aluno vem com dúvidas, faço perguntas para diagnosticar até onde ele sabe do assunto, depois trabalho com ele para ele conseguir responder à questão, foi assim que eu concebi avaliação durante a residência.” (Residente 02)

“Os alunos mandavam mensagens no privado, afirmando não ter encontrado as informações no material de apoio. Assim eu identificava se o aluno assistiu ou não a aula e a partir desse processo eu ia buscando estratégias para melhorar a questão do ensino.” (Residente 06)

Essa busca por aperfeiçoamento da prática educacional e a construção de instrumentos avaliativos que privilegiam a autonomia e a formação do aluno como cidadão, sugere, que na prática avaliativa dos residentes, houve a presença de aspectos da avaliação formativa. Esta concepção avaliativa, segundo Zabala (2014, p 260):

Tem como propósito a modificação e a melhora contínua do aluno que se avalia; quer dizer, que entende que a finalidade da avaliação é ser um instrumento educativo que informa e faz uma valoração do processo de aprendizagem seguido pelo aluno, com o objetivo de lhe oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas.

Importante mencionar que, apesar de haver características da avaliação formativa, na prática exercida pelos residentes, é necessário compreender que esse tipo de avaliação não foi realizado de maneira plena, pois o fato de os residentes não realizarem a correção das provas, não terem tido acesso às respostas dos alunos e não terem exercido interação satisfatória com os estudantes, inviabilizou o uso da avaliação formativa, em seu sentido completo.

A avaliação formativa propõe um acompanhamento, porém os residentes tiveram uma limitada interação com os estudantes, devido à dinâmica de correção das provas adotada pela escola, além das dificuldades relacionadas ao acesso à internet e recursos digitais. Esse reduzido contato dificultou o trabalho dos residentes no que tange à aquisição de informações

importantes, relacionadas ao progresso dos estudantes, como podemos observar nas seguintes falas:

“Por não ter contato com os alunos foi complicado saber como melhorar o ensino e as práticas, por isso o que a gente fazia com eles era limitado.” (Residente 05)

“No ensino remoto é tudo muito limitado, a pessoa tá assistindo as aulas da casa, não tem como ver o desenvolvimento dela, não tem aquele contato professor-aluno que é muito importante e essencial, principalmente em uma experiência onde tu vai praticamente tomar de conta de uma turma. Então o ensino remoto me privou dessas finalidades.” (Residente 08)

Esse diálogo entre os atores da ação educativa é fundamental, pois, de acordo com Hoffmann (2011, p. 57), a avaliação formativa propõe uma ação “desvinculada da concepção de verificação de respostas certas/erradas, encaminhando-a num sentido investigativo e reflexivo do professor sobre as manifestações dos alunos”. Nessa ótica, educador e educando buscam coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, (re)organizando-as, transformando-as.

Outro elemento fundamental da avaliação formativa é o *feedback*, que consiste no retorno que os estudantes dão aos educadores, após a realização de alguma atividade ou durante o período educativo (BISPO, 2021). Segundo os entrevistados, essa devolutiva é benéfica tanto para o professor, quanto ao aluno, pois oferece ao docente informações que o ajudarão a melhorar a sua prática pedagógica e indicará aos estudantes quais pontos devem melhorar, para alcançarem êxito na aprendizagem, o que não ocorreu de maneira satisfatória. Tal informação fica evidente nas seguintes falas:

“Criar atividades avaliativas de acordo com os conteúdos ensinados, foi gratificante, pois me ajudou a crescer como professor. O lado negativo foi não realizar a avaliação das respostas dos alunos e o conhecimento deles em relação aos conteúdos.” (Residente 01)

“Os aspectos negativos estão relacionados à dificuldade de retorno dos alunos, sobre como identificar a maneira como os alunos estavam compreendendo o conhecimento por nós repassado.” (Residente 04)

Apesar das dificuldades, os residentes obtiveram dados relevantes que subsidiaram o processo de construção de instrumentos avaliativos condizentes com os seus objetivos de ensino. Mas, é perceptível que a avaliação formativa não foi realizada em sua plenitude, haja vista que as informações que possibilitaram melhoria na prática pedagógica, foram obtidas a partir do contato com uma pequena parcela de alunos.

É notório que os residentes buscaram, na medida do possível, desempenhar uma prática avaliativa que oferecesse aos alunos a oportunidade de desenvolver autonomia e suas capacidades cognitivas, pois, como afirma Zabala (2014, p. 256), “o objetivo do ensino não centra sua atenção em certos parâmetros finalistas para todos, mas nas possibilidades pessoais de cada um dos alunos”. Porém, devido às circunstâncias impostas pela pandemia e dificuldades causadas pela implantação do ensino remoto emergencial, a mudança necessária no ato de avaliar não ocorreu de maneira satisfatória, ocasionando na predominância de aspectos da avaliação somativa.

Nas práticas avaliativas exercidas pelos residentes, foi observado o uso predominante da prova como instrumento avaliativo, motivados por circunstâncias inerentes ao contexto educacional remoto, como as dificuldades dos alunos ao acesso a recursos digitais e à própria dinâmica adotada pela escola para a correção das atividades avaliativas.

As provas elaboradas possuíam questões objetivas e discursivas, havendo significativa predominância de perguntas objetivas, algo que evidenciou aspectos da avaliação somativa, como o foco na memorização de conteúdo. As questões discursivas em sua maioria, privilegiavam a reprodução de informações memorizadas. Isso ocorreu devido a necessidade de criação de instrumentos avaliativos que possibilitassem a atribuição de notas.

As perguntas discursivas não se limitavam apenas à verificação de conhecimento, mas também buscavam desenvolver algumas habilidades dos alunos, como a construção de respostas estruturadas e a apresentação clara de ideais e opiniões. As questões discursivas também foram utilizadas como meio de obtenção de informações, visando o aperfeiçoamento da prática docente, mostrando, assim, características da avaliação formativa.

Em suma, na prática avaliativa dos residentes, não foi possível a verificação do conhecimento prévio dos alunos, inviabilizando a avaliação diagnóstica. A avaliação formativa não ocorreu de maneira plena, em consequência da falta de acompanhamento, ocasionada pela limitada interação dos residentes com os alunos. Logo, a memorização de conteúdos e atribuição de notas, aspectos da avaliação somativa, ganharam notoriedade e se tornaram predominantes no processo de avaliação da aprendizagem, realizada pelos residentes, durante o ensino remoto.

5 CONCLUSÃO

Diante de todas as informações apresentadas nesse trabalho, foi possível concluir que os sujeitos da pesquisa possuem uma concepção satisfatória sobre de avaliação, demonstrando conhecerem o conceito e suas principais finalidades. A compreensão dos entrevistados sobre o ato de avaliar, assemelham-se com pensamentos e reflexões de diversos autores, presentes na literatura especializada que trata do tema avaliação da aprendizagem.

O percurso acadêmico dos residentes foi fundamental no processo de construção do conhecimento relacionado a avaliação, com destaque para a formação obtida na graduação. Esta, forneceu embasamento teórico consistente, porém, não proporcionou preparo adequado para o exercício docente durante o ensino remoto. Para desenvolver práticas pedagógicas satisfatórias, durante a atuação no PRP, os residentes realizaram pesquisas e participaram de diversas formações, buscando conhecer novas maneiras de realizar suas ações educacionais, em especial a avaliação da aprendizagem.

Esses resultados, indicam a necessidade de criação de componentes curriculares focados na preparação dos estudantes para atuação no contexto de ensino remoto. Posto isto, a recomendação é que a universidade crie disciplinas que remetem a utilização diversificada de ferramentas digitais e estratégias educacionais. Com isso, a universidade disponibilizaria aos estudantes um espaço apropriado para o desenvolvimento de novas habilidades, e proporcionaria aos estudantes uma formação mais eficiente, significativa e condizente com as demandas atuais.

É notório que durante o ensino remoto o conhecimento dos residentes sobre avaliação da aprendizagem, construído ao longo de suas trajetórias educacionais, não pôde ser totalmente aplicado. Com base nas análises realizadas em instrumentos avaliativos criados pelos residentes, foi possível perceber que devido limitações impostas pelo ensino remoto, o exercício avaliativo dos residentes foi restringido a uma perspectiva classificatória, baseada na aplicação de provas. Apesar da ocorrência de aspectos da avaliação formativa, o que de fato predominou na prática avaliativa dos residentes foi a avaliação somativa.

Neste trabalho, foi possível compreender o processo avaliativo desenvolvido por parte dos residentes que atuaram no ensino remoto. Porém, é necessário a realização de estudos que proporcionem informações, sobre a atuação dos demais. E, a partir disso, proporcionar aos cursos de Licenciatura um conhecimento mais aprofundado sobre como a avaliação da aprendizagem, foi exercido no âmbito do PRP da UFRA, *Campus Capanema – PA*.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Eucidio Pimenta. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Emrede - Revista em Educação A Distância**, Minas Gerais, p. 257-275, 14 maio 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/issue/view/15>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- ALFARO, Lisandra da Trindade; CLESAR, Caroline Tavares de Souza; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. **Os desafios e as possibilidades do ensino remoto na Educação Básica: um estudo de caso com professores de anos iniciais do município de Alegrete/RS**. *Dialogia*, [S.L.], n. 36, p. 7-21, 22 dez. 2020. Universidade Nove de Julho. <http://dx.doi.org/10.5585/dialogia.n36.18337>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18337>. Acesso em: 18 jan. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BISPO, Geisiane Cardoso. **Instrumentos/Procedimentos avaliativos: função e utilização na educação básica**. 2021. 54 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.
- BRASIL. Portaria nº 158, de 10 de agosto de 2017. Dispõe sobre a participação das Instituições de Ensino Superior nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/16032018-portaria-158-atualizada-pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.
- BRASIL. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. **Institui o Programa Residência Pedagógica**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-deconteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em 14 jan. 2022.
- BRASIL. Edital CAPES Nº 06/2018. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.
- BRASIL. Edital CAPES Nº 01/2020. Programa de Residência Pedagógica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2020. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.

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.** DOU nº 53, 18.03.2020, Seção 1, p.39, 2020. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 18 jan. 2022.

CAMPOS, Ana Elisa Lobato. **Os fatores que resultam na formação de restos a pagar em uma unidade de pesquisa da Fiocruz e seus efeitos no planejamento e execução orçamentária.** 2021. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2021.

DOS SANTOS CARVALHO, Eliana Márcia; ARAÚJO, Ginaldo Cardoso. Ensino remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária. Revista Cocar, v. 14, n. 30, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6ª. Ed. São Paulo. Atlas. 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 6ª. Ed. São Paulo. Atlas. 2017.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral.** 1ª. Ed. -São Paulo. Ática, 2011.

HODGES, Charles; TRUST, Torrey; MOORE, Stephanie; BOND, Aaron; LOCKEE, Barb. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. ESCRIBO. Traduzido por Danilo Aguiar, Dr. Américo N. Amorim e Dra. Lídia Cerqueira, 2020. Disponível em: <https://www.escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>. Acesso em: 20 jan. 2022.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 41ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KRASILCHIK, Myriam. Prática do Ensino de Biologia. 4ª edição. São Paulo: Edusp, 2019.

LACERDA, Divaniella de Oliveira. **Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Biologia: concepções e indicativos da prática docente.** 2019. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2019.

LEAL, José Carlos; DE CARVALHO OLIVEIRA, Elizabeth Rocha; TAVARES, Jeniffer Oliveira. O desafio da implantação do programa residência pedagógica do unifor-mg durante a pandemia da covid-19. In: xvi mostra integrada de pesquisa e extensão. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? Pátio, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 25 jan.2022.
- LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli.E.D.André. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Pedagógica e Universitária, 2018.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8ª Edição. São Paulo. Atlas, 2017.
- MENEZES, Jones. Baroni. Ferreira. de. Práticas de avaliação da aprendizagem em tempos de ensino remoto. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. e021004, 2021. DOI: 10.51281/impa.e021004. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/5384>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- MESQUITA, Deise Nanci de Castro. LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011. **Revista Polyphonia**, [S. l.], v. 23, n. 1, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/26702>. Acesso em: 22 jan. 2022.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 80 p.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 108 p.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- NASCIMENTO, Luanna Karolyne Batista. **Residência Pedagógica em Tempos de Pandemia: conflitos e construção da identidade docente**. 2021. 56 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciada em Letras-Inglês, Universidade Federal da Paraíba – Ufpb, Paraíba, 2021.
- ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declarespublic-health-emergency-novel-coronavirus>. Acesso em: 21 fev 2022.
- PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima; CORDEIRO, Carla Priscilla Barbosa Santos; PRADO, Edna Cristina do. **A análise de conteúdo e sua importância como instrumento de interpretação dos dados qualitativos nas pesquisas educacionais**. Cadernos de Pós-

graduação, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 14-31, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/cpg.v19n1.17159>.

PHILLIPS, Bernard.S. Pesquisa social. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

PROEN - PRÓ-REITORA DE ENSINO. Edital 09/2018: Seleção de Alunos Bolsistas e Não Bolsistas. Belém: Ufra, 2018. 14 p. Disponível em: https://proen.ufra.edu.br/images/Edital_PROEN_N09_sele%C3%A7%C3%A3o_dos_residentes_versao_para_publica%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 13 jun. 2022.

RATIS, Ramos Liliana; SOAREAS, Adriele de Andrade; XIMENES, Érica Lima da Silva; PEREIRA, Maria das Graças Alves; PAULA, Valdemar Matos. O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM PERÍODO DE PANDEMIA COVID-19: relatos de professores de Biologia em formação inicial. Journal of Education Science and Health, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 1–12, 2021. DOI: 10.52832/jesh.v1i3.26. Disponível em: <https://jeshjournal.com.br/jesh/article/view/26>. Acesso em: 31 maio. 2022.

SÁ, Dominichi Miranda de. **Especial Covid-19: Os historiadores e a pandemia**. 2020. Disponível em: <http://www.coc.fiocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/1853-especial-covid-19-os-historiadores-e-a-pandemia.html>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SÃO PAULO. INSTITUTO BUTANTAN. **Conheça os sintomas mais comuns da ômicron e de outras variantes da Covid-19**. 2021. Disponível em: <https://butantan.gov.br/noticias/conheca-os-sintomas-mais-comuns-da-omicron-e-de-outras-variantes-da-covid-19>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SANTANA, Tamara Menezes Soriano de Souza de, SILVA, Suely Alves da. CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE BIOLOGIA SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC.7.2019. Natal. Anais. [...] Natal: UFRN, 2019. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0372-1.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do ‘ensino’ remoto. **Universidade e Sociedade**: Pandemia da COVID-19: trabalho e saúde docente, Brasília, v. 67, p. 36-49, jan. 2021. Semestral. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 21 jan. 2022.

SCHON, Célia Kaczarouski; LEDESMA, Maria Rita Kaminski. Avaliação da aprendizagem. Programa PDE, SEED – PR, 2008.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. A avaliação na escola. Brasília: UnB, 2007.

ZABALA, Antoni. A Prática Educativa: Como ensinar. 1º edição. Porto Alegre: Penso, 2014.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

ATUAÇÃO DOS RESIDENTES

Pergunta 01. Em quais etapas ou modalidades de ensino você atuou?

CONCEPÇÃO DOS RESIDENTES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Pergunta 02. O que você entende por avaliação da aprendizagem?

Pergunta 03. Na sua opinião quais são as funções da avaliação da Aprendizagem?

Pergunta 04. De que maneira a graduação contribuiu com o desenvolvimento de sua concepção sobre avaliação e prática avaliativa, especificamente, a realizada durante o ensino remoto?

Pergunta 05. Além da graduação, você realizou pesquisas profundas sobre avaliação da aprendizagem, ou participou de cursos/eventos (presenciais ou remotos) que tratavam da temática?

Pergunta 06. Quais teóricos/autores foram mais significativos para você, durante o seu processo de construção de conhecimento sobre avaliação da aprendizagem?

Pergunta 07. O que mais preparou você para realizar avaliação da aprendizagem, durante a Residência Pedagógica?

Pergunta 08. Qual era a sua visão de avaliação da aprendizagem antes de entrar na universidade, e essa visão se manteve ao longo do curso ou sofreu mudanças?

Pergunta 09. Sua experiência na residência pedagógica gerou mudança na sua forma de pensar avaliação da aprendizagem?

ANÁLISE DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS ADOTADAS PELOS RESIDENTES

Pergunta 10. O que você entende por instrumentos avaliativos?

Pergunta 11. Quais instrumentos avaliativos você conhece e quais usou para avaliar a aprendizagem dos alunos, durante o ensino remoto?

Pergunta 12. Sobre os instrumentos avaliativos utilizados por você, no ensino remoto. Comente sobre os motivos ou fatores que influenciaram você a escolhê-los.

Pergunta 13. Qual a finalidade do instrumento avaliativo usado por você no ensino remoto?

Pergunta 14. Descreva detalhadamente os instrumentos avaliativos usados por você no ensino remoto.

Pergunta 15. Descreva a maneira como ocorria a dinâmica de avaliação exercida por você no ensino remoto, indicando o período de realização das avaliações, formas de compartilhamento com os alunos e correção das atividades.

Pergunta 16. Quais os aspectos positivos e negativos do processo avaliativo exercido por você durante a Residência Pedagógica?