

## A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM CONDUZIDA PELOS PROFESSORES DA UNIVERSIDADE DE FORTALEZA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Carla do Couto Soares Maciel <sup>1,2</sup>, Herminio Borges Neto <sup>2</sup>, Xênia Diógenes Benfatti <sup>1</sup>,  
Diana Ribeiro Gonçalves Medeiros Gomes <sup>1</sup>, Liana Maria Carvalho Braid <sup>1</sup>,

1. Universidade de Fortaleza

2. Universidade Federal do Ceará

### RESUMO

O presente estudo objetivou analisar o perfil das avaliações aplicadas pelos professores do Centro de Ciências da Saúde da UNIFOR no ambiente remoto e presencial durante a pandemia. Trata-se de um estudo descritivo com corte transversal em que foram colhidas informações sobre frequência e forma de aplicação de estratégias avaliativas síncronas e assíncronas por meio de um instrumento de análise de desfecho disponibilizado *on-line* para os professores. Verificou-se que as provas de múltipla escolha e discursivas foram mais utilizadas pelos docentes, entretanto, neste último verificou-se mais fraudes e colas pelos alunos. As atividades avaliativas em grupo como construções colaborativas, avaliação por pares e desenvolvimento de produtos também foram usadas pelos docentes tanto presencialmente quanto no ambiente virtual, contudo, a realização de seminários e discussão de estudos de caso foram preferencialmente adotadas para o encontro presencial. Por fim, os docentes ainda usaram a avaliação por pares e autoavaliação. Os resultados observados demonstram uma boa variabilidade de estratégias adotadas, todavia é necessária a correlação entre o modelo avaliativo, o ambiente de aplicação e os objetivos, metodologias e conteúdo abordados, pois estes permitem a avaliação de competências diferentes igualmente relevantes para a formação de um profissional de saúde.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem. Aprendizagem colaborativa. Ensino presencial. Ensino a distância. Avaliação de competências.

### APRESENTAÇÃO

De acordo com a UNESCO (2020), cerca de 70% dos estudantes de todo o mundo tiveram suas aulas presenciais suspensas em escolas e universidades desde março de 2020. No Brasil, a recomendação foi de suspensão das aulas e avaliações presenciais e continuidade por meios digitais no chamado ensino remoto emergencial (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2020; RODRIGUES, 2020).

Estudantes, professores e gestores pedagógicos precisaram se adaptar e ajustar o currículo a um ainda desconhecido modelo mediado por ferramentas tecnológicas já empregadas na Educação a Distância (EaD), entretanto sem as mesmas concepções

teóricas, metodológicas e especificidades preconizadas na EaD (RODRIGUES, 2020). Desde 2007, Luzzi relata que os limites entre a educação presencial e a educação a distância têm se desvanecido gradualmente.

O processo de ensino e aprendizagem precisa caminhar independente do formato, para uma educação crítica-reflexiva, com aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que capacitem os estudantes à sua futura atuação profissional (OERMANN e GABERSON, 2006). Alguns destes princípios nem sempre puderam ser seguidos em um cenário de ensino remoto emergencial, principalmente com relação às avaliações.

No período de junho de 2021 a junho de 2022, ainda dentro de um cenário pós-pandemia, várias avaliações foram aplicadas na modalidade remota. As avaliações diagnósticas, situam o professor e aluno no início de um processo de aprendizagem (unidade, objetivo ou tema). Funciona como uma sondagem sobre o que o estudante sabe a respeito do conteúdo e o potencial a ser desenvolvido. As avaliações formativas são aplicadas durante o processo de aprendizagem e informam os resultados parciais da aprendizagem, com elas é possível traçar novas rotas e ajustar o planejamento caso os objetivos propostos não estejam sendo atingidos. Por fim, a avaliação somativa é realizada ao final de um ciclo de estudo e analisa competências desenvolvidas ou os resultados discentes, segundo Trevisan e Amaral (2016).

Além de definir a modalidade de avaliação, o professor deve escolher um ou mais instrumentos avaliativos de acordo com o objetivo, metodologia e conteúdo abordado. As provas, os seminários, a avaliação por pares e a autoavaliação são exemplos de instrumentos avaliativos que possibilitam analisar competências diferentes. Por isso é importante levar em consideração as possibilidades, a forma de aplicação e as limitações de cada instrumento na hora de escolher o que foi aplicado na sala de aula pós-pandemia, que utilizou muitas vezes o ambiente virtual como espaço avaliativo.

Um dos pontos mais citados pelos docentes como desafiadores no contexto da pandemia foi a transposição didática das avaliações, e foi a partir desse desafio que surgiu a necessidade de tomá-la como ponto de investigação. Dessa forma, o presente estudo objetivou analisar o perfil das avaliações aplicadas por professores do Centro de Ciências da Saúde da UNIFOR no ambiente remoto e presencial nos últimos 12 meses.

## DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Trata-se de um relato de experiência baseado em uma análise amostral no qual foram colhidas informações sobre frequência e forma de aplicação das estratégias avaliativas (Provas dissertativas individuais e em grupo; provas de múltipla escolha individuais e em grupo; trabalhos dissertativos individuais e em grupo, apresentação de seminários, resumos, debate VG x VO, desenvolvimento de produtos, autoavaliações e avaliações por pares) e diferença entre avaliações síncronas e assíncronas.

Os instrumentos de análise de desfecho foram compilados em um único formulário eletrônico autoaplicável, montado no Google *forms*, e disponibilizado aos participantes por Comunicação Interna via UNIFOR *on-line* e aplicativos de mensagens, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE, pelo link <https://forms.gle/g1gwSoWCjLMKkMy19>.

Foram elaboradas perguntas voltadas para a identificação do perfil de avaliações aplicadas no período de junho de 2021 a junho de 2022 por docentes da UNIFOR.

- No período, qual a frequência das avaliações aplicadas? - (Sempre, às vezes e nunca).
- No período, como as avaliações acima foram aplicadas? (Síncronas e assíncronas)

Diante de uma variedade quase que inesgotável de instrumentos avaliativos, foi realizado um recorte para este estudo, utilizando-se como critério a seleção dos instrumentos mais comuns ao dia a dia do professor para o levantamento diagnóstico. As perguntas foram estruturadas em relação às seguintes estratégias avaliativas: provas dissertativas de múltipla escolha individuais e em grupo, trabalhos dissertativos individuais e em grupo, seminários, resumos de livros/artigos/textos científicos, estudo de caso, desenvolvimento de um produto e autoavaliação. O respondente poderia optar por “prefiro

não informar” em qualquer uma das perguntas.

O estudo é parte do projeto de pesquisa de Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará em parceria com a UNIFOR e foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com o registro número: 55069221.2.0000.5054 de 12/01/2022.

A pesquisa apresenta riscos mínimos para a população selecionada, caso não sejam tomadas as medidas de precaução quanto às situações de constrangimento com a aplicação dos questionários. Para evitá-los, foi assegurado aos participantes que seus nomes serão omitidos, em caso de divulgação dos resultados em revistas ou eventos científicos, e só estarão disponíveis para os autores desta pesquisa. Assim como, será garantido aos participantes o direito de desistir da participação neste estudo, a qualquer momento.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram coletadas 56 respostas e, mais de 90% destas foram de docentes que ministram aulas nas áreas de Ciências Biológicas e da Saúde. O perfil destes professores é de, ao menos, 11 anos de experiência em docência no ensino superior.

### *A prova como elemento avaliativo mais utilizado*

No período de junho de 2021 a junho de 2022, ainda dentro de um cenário pós-pandemia, várias avaliações foram aplicadas na modalidade remota e, a prova foi o instrumento de avaliação mais utilizado na modalidade presencial, adotado também pelos docentes no ambiente virtual de aprendizagem.

De acordo com Luckesi (1996), o professor traz na sua bagagem a cultura da prova e do exame e é muito comum a reprodução de modelos vivenciados como forma de realizar um processo avaliativo em que se sente seguro e, ainda possa devolver os resultados para estudantes, equipe pedagógica e sociedade (HOFFMANN, 1993). Vasconcellos (2003, p.125) lista alguns motivos que levam o professor a adotar a prova como modelo avaliativo: é mais cômodo, o professor corrige tudo de uma vez, há uma legitimação social para este tipo de prática, forma de controle do comportamento, e

localiza o problema no aluno, não se questiona o processo.

Ressalta-se neste estudo que, a prova quando escolhida deve levar em conta: a contextualização e conduzir o aluno a pensar na elaboração das respostas; deve parametrizar os critérios de correção; explorar a capacidade de leitura e de escrita do aluno; e questões que exigem operações mentais mais complexas, demonstrando o que o aluno aprendeu (MORETTO, 2003).

Cerca de 90% dos docentes utilizaram provas remotas do tipo múltipla escolha e 10% destes não adotaram este modelo avaliativo. Cerca de 80% dos docentes adotaram provas remotas discursivas e 20% do total de docentes não optaram por esta estratégia para avaliar seus alunos. Ambas as estratégias avaliativas podem e devem ser utilizadas, entretanto, elas fornecerão dados diferentes ao docente. Com relação ao instrumento, a prova discursiva é mais adequada para medir comportamentos mais complexos, a sua qualidade depende da habilidade do examinador em elaborar as questões e examinar as respostas.

A prova objetiva, é mais adequada para medir comportamentos mais simples e sua qualidade depende da habilidade de quem elabora os itens. Quanto ao aluno, na prova discursiva é ele que elabora a resposta, organiza e expressa por escrito e com suas próprias idéias, demonstra sua individualidade, dispensa mais tempo pensando e escrevendo, tem possibilidade de desviar o foco da questão, não respondê-la de forma clara ou utilizar-se de sua habilidade em leitura e escrita para influenciar a resposta.

Na prova com questões de múltipla escolha, o aluno reconhece e assinala a resposta, interpreta e analisa idéias de outros, permanece limitado pela elaboração do professor, dispensa mais tempo lendo e pensando, pode acertar a questão sem saber o assunto, ou seja, no simples "chute" e pode utilizar sua habilidade em leitura influenciar a resposta. Para o professor, a prova discursiva é mais fácil de ser elaborada, implica em menos tempo para elaboração e é apresentada com questões mais gerais e com respostas amplas. A prova com questões de múltipla escolha é mais difícil de ser elaborada, requer mais tempo do elaborador, com questões mais específicas de respostas breves.

Na aplicação remota, tanto para as provas discursivas quanto de múltipla escolha

pode haver comunicação entre os alunos e apresenta grande possibilidade de “dicas” ou “cola”. A correção, na prova discursiva é considerada mais difícil, exige mais tempo, retarda a possibilidade de retorno dos resultados e a distribuição das notas é controlada pelo professor. Na prova com questões de múltipla escolha, a correção é mais fácil, exige menos tempo, oferece possibilidade de retorno dos resultados imediato e a distribuição das notas é determinada pela própria prova.

#### Principais estratégias escolhidas para avaliação de grupos

As construções coletivas assíncronas realizadas no ambiente virtual são estratégias muito utilizadas no modelo de ensino EaD. Cerca de 25% dos docentes decidiram aplicar provas discursivas e/ou múltipla escolha em grupo durante o período de ensino remoto pós-pandemia.

O êxito do trabalho de grupo, segundo Pato (apud ROCHA et al., 2017), está relacionado com vários fatores, entre os quais a estrutura do grupo, a sua composição, a sua maturidade, os papéis desempenhados, a forma como são encarados, os conflitos e a atitude do professor no seu papel de regulador. Como se verifica, são requeridos esforços, sendo necessário ter em conta vários aspetos para que esta estratégia pedagógica seja bem-sucedida. É necessária uma estruturação adequada do trabalho a desenvolver, de modo a que todos compreendam quais são os seus objetivos e se sintam como membros do grupo, sendo responsáveis pelo desempenho do seu papel.

Trabalhos dissertativos e colaborativos - Cerca de 75% dos docentes preferem avaliar seus alunos por meio de trabalhos dissertativos colaborativos (redações, construções de textos...) no ambiente remoto. Este espaço favorece não só a construção de competências digitais, mas também socioemocionais. Fragelli (2015) conduziu o projeto “Avaliação humanizada” junto a calouros do Curso de Engenharia e utilizou a “Metodologia dos 300” que combinou metodologias ativas e aprendizagem colaborativa. Esta metodologia lembra em alguns momentos o *Team based learning*, Ciclo de Discussão de Problemas ou Grupo Tutorial, sala de aula invertida e o refazimento utilizados em especial no curso de Medicina e nos módulos comuns de saúde da UNIFOR, e vale a pena ser conhecida, pois além de permitir uma avaliação eficaz, fomenta o processo formativo na aprendizagem significativa.

Estudos de caso e Seminários - Mais de 85% dos professores avalia seus alunos por meio de seminários, enquanto que 77% adota discussões de estudos de casos. Estas estratégias buscam um processo mais formativo de desenvolvimento da aprendizagem. Um aspecto central na concepção de avaliação formativa é a garantia do espaço de autonomia do estudante, tornando-o cada vez mais sujeito da aprendizagem, por meio de reflexões individuais e conjuntas, analisando criticamente sua produção e tendo em vista a transformação da sua realidade pessoal e social (ZUKOWSKY-TAVARES, 2013, p. 142).

Desenvolvimento de produtos - A estratégia de avaliar a partir do desenvolvimento de produtos (produção de vídeos, podcasts, portfólios, infográficos, entre outros) foi utilizada pelo menos uma vez por semestre para 55% dos professores.

Avaliação por pares e autoavaliação - Metade dos professores adota a avaliação por pares para compor a nota da disciplina ou módulo, enquanto que 75% destes utiliza a autoavaliação como elemento avaliativo. Segundo Mansur e Alves (2018), a autoavaliação difere da avaliação por pares, uma vez que a primeira não é obrigatória e exige que os alunos forneçam *feedback* aos seus pares. A avaliação pelos pares é uma valiosa habilidade de empregabilidade necessária para os estudantes de graduação e pós-graduação (PAUL et al, 2013).

A interação entre professor e aluno como troca de saber e participação social no ambiente de aprendizado possibilita o exercício contínuo de ambos para com o exercício da criticidade, elemento importante na formação profissional. É preciso compreender que no decorrer do processo de formação acadêmica na sua totalidade, o educando precisa vivenciar experiências diversificadas no desenvolvimento de habilidades que lhe permitam organizar e comunicar informações e conhecimentos por meio da linguagem falada.

Neste contexto, pode-se abordar o uso da técnica de seminário/discussão de casos como procedimentos avaliativos que estimulam no aluno desenvolvimento de competências no que se refere à pesquisa, à autonomia na busca de conhecimento, ao trabalho em grupo, à comunicação e ao posicionamento crítico/reflexivo verbalizado do educando no decorrer do processo de organização e resultado do trabalho proposto. Estes elementos são importantes para a construção da razão científica, em especial para um profissional de saúde. Como comenta Barros: [...] Esse procedimento pode assumir

diversas formas, mas o objetivo é um só: leitura, análise e interpretação de textos e dados sobre a apresentação de fenômenos vistos sob o ângulo das expressões científicas, analíticas, reflexivas e críticas (BARROS, 2007 p. 25).

No âmbito do ensino superior, um grande número de professores universitários não possuem formação que lhes possibilitem transitar pela realidade pedagógica como protagonistas que buscam novos caminhos que conduzam alunos e professores a ressignificação do ensinar e do aprender e, conseqüentemente, do uso de estratégias avaliativas dinâmicas, formativas e emancipatórias. Pode-se dizer que não estão preparados para intervir no cotidiano da prática docente de forma inovadora e em situações desafiadoras como aquelas que ocorreram durante e após a pandemia de Covid-19. Como mostra Zukowsky-Tavares (2012):

[...] Os docentes são o mais precioso recurso existente no sistema educacional, e o que se observa com muita frequência é que eles vêm para a sala de aula sem a necessária competência para enfrentar mudanças no currículo e exercer seus papéis de avaliadores (ZUKOWSKY-TAVARES, 2012, p. 139).

Zukowsky-Tavares (2012) sinalizam uma realidade comum no ensino superior e que se tornou ainda mais evidente com o cenário pós pandemia onde algumas estratégias avaliativas expuseram ainda mais esta fragilidade.

O processo de avaliação procura oferecer elementos para verificar se a aprendizagem está se realizando ou não deve conter em seu bojo uma análise não só do desempenho do aluno, mas também da atuação do professor e da adequação do plano aos objetivos propostos (MASETTO, 2012, p. 171).

## CONCLUSÃO

Os docentes do Centro de Ciências da Saúde da UNIFOR utilizaram uma grande variedade de estratégias avaliativas entre junho de 2021 a junho de 2022. As estratégias mais adotadas no ambiente presencial ou síncrono foram provas com questões de múltipla escolha e discursivas, construções colaborativas, avaliação por pares, desenvolvimento de produtos, seminários e discussão de estudos de casos. A avaliação por pares e a autoavaliação foram realizadas, preferencialmente, de forma assíncrona, o

que revela a importância da experimentação de novas metodologias avaliativas em diferentes espaços. É necessária a correlação entre o modelo avaliativo, o ambiente de aplicação e os objetivos, metodologias e conteúdo abordados, pois estes permitem a avaliação de competências diferentes igualmente relevantes para a formação de um profissional de saúde .

## REFERÊNCIAS

BARROS, Aidil Jesus da Silveira. Fundamentos da metodologia científica. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020, disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em junho de 2021.

FRANGELLI, R.R. Trezentos: Aprendizagem ativa e colaborativa como uma alternativa ao problema da ansiedade em provas. Revista Eletrônica Gestão & Saúde Vol. 6 (Supl. 2). Abril, 2015 p.860-72.

HOFFMANN, Jussara M.. Avaliação mediadora: uma prática de construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1996.

LUZZI, D. A. O papel da educação à distância na mudança do paradigma educativo: da visão dicotômica ao continuum educativo. São Paulo, 2007. Tese de doutorado em educação- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 400p.

MASETTO, Marcos Tarciso. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2012.

MANSUR, A.F.U., ALVES, A.C. A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO POR PARES E AUTOAVALIAÇÃO EM ABP APLICADA A UM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. esp1, p. 456-473, maio 2018. E-ISSN: 1982-5587 DOI: 10.21723/riaee.nesp1.v13.2018.10347

MORETTO, Vasco Pedro. Prova: um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OERMANN, M.H., GABERSON, K.B. Evaluation and Testing in Nursing Education. 2ª ed. Springer Publishing Company Inc, New York, 2006.

PAUL, M.; OWENCE, C.; CHRISPEN, C.; ALEXANDER, C. R. Peer assessment in Higher education: the roadmap for developing employability skills in potential job seekers. International Journal Educational & Research, v. 1, n. 2, p. 62- 69, 2013.

RODRIGUES, E., Ensino remoto na educação superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. Disponível em <https://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/ensino-remoto-na-educacao-superior/> Acesso maio de 2021.

ROCHA, J., PEREIRA, B., CARDOSO, A. P. Avaliação de competências cooperativas e trabalho

de grupo no 1.º CEB REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN eISSN: 2386-7418, 2017, Vol. Extr., No. 06.

TREVISAN, A. L.; AMARAL, R. G., 2016. A Taxonomia revisada de Bloom aplicada à avaliação: um estudo de provas escritas de Matemática. Ciênc. Educ., Bauru, v. 22, n. 2, p. 451-464.

UNESCO (2020). Impact du Covid – 19 sur l'éducation. 2020. Recuperado de: <https://fr.unesco.org/covid19/educationresponse>; Acesso em: maio de 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.

ZUKOWSKY-TAVARES, Cristina. Avaliação formativa da aprendizagem no ensino superior e o compromisso dos docentes e dos gestores. In: MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação no ensino superior. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos os professores que responderam à pesquisa e que puderam de alguma forma contribuir para a realização deste estudo. Agradecemos ainda ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará e à UNIFOR pelo incentivo à realização deste estudo.