

## PERCEPÇÕES DE DOCENTES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA ACERCA DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

### Perceptions of Natural Sciences Teachers of Instituto Federal Farroupilha about the Evaluation Process

Gustavo Griebler<sup>1</sup>

Aline Castro Caurio<sup>2</sup>

Bianca Medina Sangbusch<sup>3</sup>

Rafael Roehrs<sup>4</sup>

**Resumo:** Com o objetivo de refletir sobre a prática docente e sobre a aprendizagem escolar, traz-se o presente estudo que se deteve em entrevistar 23 docentes da área de Ciências da Natureza do Instituto Federal Farroupilha (IFFar). A referida pesquisa foi conduzida entre os meses de julho e setembro de 2020, época em que o desenvolvimento das atividades de ensino emergencial remoto estava entrando em vigor. Neste aspecto, muitos foram os docentes que ainda estavam se acostumando ao trabalho com Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), haja vista o distanciamento imposto pela pandemia da COVID-19. Para a geração de dados deste estudo de caso, foi estabelecido um roteiro de 26 perguntas que norteiam desde o tempo de trabalho em sala de aula, questões relativas à avaliação e a utilização das TDICs por parte dos docentes para sua realização das atividades escolares. A análise efetuada seguiu os preceitos de Bardin (2011), preceitos esses ancorados em três categorias em que os dados foram analisados, a saber: características do público, avaliação e prática do professor e tecnologias digitais e avaliação escolar. Sendo assim, a partir da análise dos dados, constatamos que os resultados mostraram docentes tradicionais no uso da avaliação, utilizando a prova como instrumento principal dentro do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, observamos que novas metodologias e ferramentas passam a ser empregadas, em especial, pelo advento das TDICs.

**Palavras-chave:** Avaliação. TDICs. Ensino Remoto.

**Abstract:** In order to reflect on teaching practice and on the evaluation of school learning, the present study is presented, in which 23 teachers from the Natural Sciences area of the Instituto Federal Farroupilha (IFFar) were interviewed. This research was conducted between July and September 2020, a time when the development of remote education activities had just begun.

<sup>1</sup> Doutor em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UNIPAMPA). Docente EBTT do Instituto Federal Farroupilha – Campus Avançado Uruguaiana. Integrante do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Prática de Ensino (GIPPE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7280-6298>. E-mail: [gustavogriebler@gmail.com](mailto:gustavogriebler@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutoranda em Bioquímica (UNIPAMPA). Bolsista de Doutorado CNPq. Integrante do Laboratório de Estudos Físico-Químicos e Produtos Naturais (LEFQPN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6778-1628>. E-mail: [alinecastrocaurio@gmail.com](mailto:alinecastrocaurio@gmail.com)

<sup>3</sup> Técnica em Administração pelo Instituto Federal Farroupilha – Campus Avançado Uruguaiana. Integrante do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Prática de Ensino (GIPPE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5412-8064>. E-mail: [bianca.medina.sangbusch@gmail.com](mailto:bianca.medina.sangbusch@gmail.com)

<sup>4</sup> Doutor em Química Analítica (UFSM). Docente da UNIPAMPA – Campus Bagé. Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Prática de Ensino (GIPPE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2825-2560>. E-mail: [rafaelroehrs@unipampa.edu.br](mailto:rafaelroehrs@unipampa.edu.br)

So, many teachers were still getting used to work with Information and Communication Digital Technologies (ICDTs) in view of the distance imposed by the COVID-19 pandemic. For the data generation of this case study, a script of 26 questions was established, from the time of teaching in the classroom to the evaluation and if ICDTs are used for its realization. The analysis carried out followed Bardin's precepts (2011), with three categories in which the data were analyzed: public characteristics, teacher evaluation and practice, digital technologies and school evaluation. Therefore, based on data analysis, we found results showed us traditional teachers in the use of assessment, using the test as the main assessment instrument of the teaching-learning process. However, we observed new methodologies and tools are being used, especially with the advent of ICDTs.

**Keywords:** Evaluation. ICDTs. Remote Teaching.

## 1 Introdução

Um dos principais comportamentos a ser alterado, e que não se limita aos ambientes virtuais, é a eterna necessidade que parte dos professores ainda têm de recorrer à nota como instrumento de coerção. Outro ponto é a demanda de se desenvolver um conteúdo mais significativo de forma mais colaborativa. Não se pode conceber uma avaliação reflexiva, crítica e emancipatória num processo de ensino passivo e repetitivo. A atitude passiva e repetitiva é incompatível com a navegação em ambientes virtuais, sejam eles de aprendizagem formal ou não (CARRANCHO; LEITE; SILVA, 2009, p. 243).

Carrancho, Leite e Silva (2009) nos expõem uma realidade negativa com que a avaliação é conduzida nas escolas, ainda que estejamos imersos em tecnologias digitais experienciadas cada vez mais cedo. A avaliação tem sido um tema discutido na literatura com avanços crescentes, conforme podemos visualizar em trabalhos de Luckesi (2011), Hoffmann (1993), Hadji (2001), Perrenoud (1999), entre outros. Estes autores tecem críticas ao modelo de avaliação em voga, pois compreendem que são poucos os professores que se valem de uma avaliação diagnóstica ampla. Sendo assim, o processo avaliativo centra-se num modelo tradicional de ensino, no qual os estudantes são despidos de suas subjetividades e passam a ser identificados pelo seu desempenho quantificado, por sua aprovação ou reprovação.

Este trabalho, conduzido por um estudo de caso com os docentes de Ciências da Natureza do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), procurou fazer uma investigação do pensamento dos docentes acerca do processo de avaliação escolar, a saber: de como se conduz a avaliação, e de como se portam perante as diferentes situações postas no percurso de produção das aprendizagens. Vale destacar que a entrevista foi conduzida durante o período da pandemia da COVID-19, isto é, num momento em que as atividades de ensino se deram de forma remota. Posto isso, um de nossos desejos era o de poder dialogar com os docentes da disciplina de Ciências da Natureza e refletir sobre suas percepções no que concerne ao processo avaliativo dos seus estudantes, em especial atenção ao momento pandêmico. Além disso, nos interessava dialogar a respeito das Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação (TDICs), uma vez que o ensino remoto impôs a sua utilização como ferramenta de ensino-aprendizagem.

## 2 Referencial

A avaliação é uma prática incorporada dentro do fazer docente que acompanha as etapas da construção das aprendizagens. O ideal é que os resultados que se obtêm dela sejam comparados com os objetivos propostos de forma a se verificar pontos falhos e potencialidades, para que assim o trabalho docente seja confirmado ou, então, reorientado. Resumir a avaliação



concepção de caráter mais dinâmico em que a aprendizagem é verificada ao longo do processo por meio de diferentes instrumentos” (OLIVEIRA; VALLE; AVELAR, 2018, p. 32).

A avaliação somativa é centrada no avaliador, que classifica o avaliado. Esta avaliação também é conhecida como classificatória, já que costuma ser feita com comparativos e ranqueamentos entre os alunos com maior nota e os com menor nota. Oliveira, Valle e Avelar (2018) entendem que o aluno deva ser peça central na avaliação e suas especificidades devem ser trabalhadas para que se chegue a uma avaliação global:

É importante que o aluno, enquanto protagonista de sua aprendizagem, tenha suas habilidades e dificuldades levadas em consideração durante a avaliação. Para isso, o professor precisa procurar conhecê-lo por meio de diferentes instrumentos e adequar seus métodos de acordo com o que observa (OLIVEIRA; VALLE; AVELAR, 2018, p. 31).

Luckesi (2011) nos diz que a função da avaliação é investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, com intervenção para a melhoria dos resultados, quando necessária, sendo esta a caracterização da avaliação diagnóstica. Há de se tomar o cuidado, entretanto, para não se cair na crítica do modelo de avaliação classificatório, em que se molda o sujeito segundo o qual se tem a idealização de um padrão.

### 3 Metodologia

O presente estudo tem uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Para Severino (2016), este tipo de pesquisa estuda um caso particular, sendo representativo perante outros casos análogos. O estudo de caso, interpretado como uma pesquisa de campo, segue uma análise rigorosa dos dados.

Posto isso, para análise dos dados, utilizou-se o preceito da análise de conteúdo de Bardin (2011) que divide a análise em: pré-análise (transcrição das entrevistas gravadas para documento de texto); exploração do material (agrupamento de respostas semelhantes para análise por perguntas) e interpretação dos dados (comentários e confronto com a literatura). Dessa forma, três foram as categorias em que os dados foram analisados, a saber: características do público, avaliação e prática do professor, e tecnologias digitais e avaliação escolar. Dentro dessas categorias, para a análise de algumas respostas de perguntas, também foi utilizada a análise categorial de Bardin (2011), por meio de quadros em que se apresenta a categoria (unitarização), a resposta e observações.

Sendo assim, para a geração de dados - neste estudo de caso -, fez-se um levantamento junto aos setores de ensino por meio de seus coordenadores e diretores dos 11 campi do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), que se centrou nos docentes da área de Ciências da Natureza. Cabe apontar que para estabelecermos o contato com nossos professores entrevistados, enviamos e-mail a 130 docentes selecionados entre julho e setembro de 2020. Além disso, foram realizadas 23 entrevistas com esses professores, sendo que: 10 docentes apresentavam formação em Ciências Biológicas, 6 em Química, 6 em Física e 1 em Ciências da Natureza.

Dessa maneira, para a progressão deste estudo de caso, foram elaboradas 26 perguntas agrupadas, a saber: características do público, como informações de tempo de sala de aula e atuação no IFFar, questionamento de algumas práticas em especial concernentes à avaliação escolar e TDICs e o ensino remoto aliadas à forma que os docentes estavam conduzindo ou

pensando em conduzir as avaliações neste cenário. Foi feita uma validação da entrevista com quatro docentes externas ao IFFar, que sugeriram alterações no roteiro.

Após a validação, os docentes do IFFar que aceitaram fazer a entrevista escolheram um horário conveniente e receberam um convite pelo *Google Meet*. Vale destacar que as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para melhor análise dos resultados. Nos resultados os professores são identificados por letra P e números, de forma a preservar sua identidade. Dessa forma, teremos professor(a) 1 como P1, professor(a) 2 como P2 até P23.

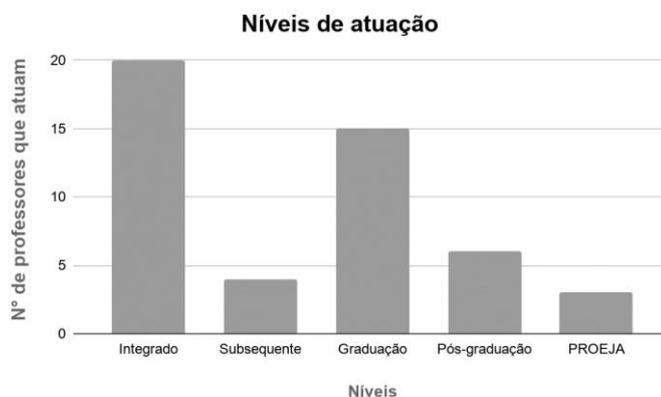
## 4 Apresentação e discussão dos resultados

### 4.1 Características do público

A primeira questão, norteadora deste estudo de caso, versava sobre o tempo em que o docente atuava como professor, sendo obtida uma média de 11 anos. Já a segunda pergunta questionava há quanto tempo este docente está no Instituto Federal Farroupilha desenvolvendo suas atividades. Neste caso, a média de tempo no IFFar foi de pouco mais de 4 anos. Sendo assim, este dado evidencia que o docente de Ciências da Natureza do IFFar tem uma experiência anterior em outra instituição e/ou rede para depois ingressar na atual.

Quanto à terceira questão, nosso interesse centra-se nos níveis em que os professores trabalham, uma vez que os institutos federais de educação podem ofertar desde a educação básica até a pós-graduação *stricto sensu*, permitindo, assim, que os docentes trabalhem com estudantes de diferentes idades e experiências de vida. Nestas instituições, alguns alunos ingressam no primeiro ano do ensino médio e saem graduados ou então pós-graduados. Na questão em tela, considerando-se a realidade do IFFar, colocou-se como alternativas as opções ensino técnico integrado ao ensino médio, ensino técnico subsequente ao ensino médio, graduação, pós-graduação e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Considerando os 23 respondentes da pesquisa, podemos apontar que, conforme a Figura 1, as marcações para a pergunta norteadora 3 se deram com maior intensidade no ensino médio integrado e na graduação. Este expoente é resultado, acreditamos, da presença de cursos superiores na área de Ciências da Natureza, além das matérias básicas de Ciências do ensino médio.

Figura 1 - Respostas dos docentes nos níveis de atuação no IFFar.



Fonte: Elaboração dos autores (2023).

A partir das entrevistas realizadas e dos dados gerados, notamos que grande parte dos docentes de Ciências da Natureza transita pelas distintas modalidades de ensino oferecidas pelo IFFar. Contudo, há indícios de que alguns desses professores concentram-se, em especial, na graduação ou em outro nível.

Ao olharmos para a carga horária dos docentes em sala de aula, a média de horas-aula obtidas foi de 13,7 horas-aula. A quase totalidade dos docentes do IFFar possui 40 horas e, não sendo professor substituto, tem dedicação exclusiva. Desta forma, considerando-se este panorama da média obtida, sobram outras 26 horas para dedicação em outras tarefas como, por exemplo, a preparação e a correção de materiais, atendimento aos alunos, participação em reuniões, comissões e projetos. Corroborando com o exposto até aqui, nos sustentamos no estudo conduzido por Griebler et al (2021), no qual foi investigado o perfil tecnológico docente da mesma instituição que nos serve como base. Em seu estudo, o autor apontou que a carga horária média de todos os docentes estava em 12,9 horas/aula, muito semelhante, portanto, a este estudo e em consonância com a portaria 17/2016 do MEC (Brasil, 2021a), que regula a carga horária docente nos institutos federais de educação para um valor entre 10 e 20 horas. Esta portaria foi revogada pela 983/2020 (Brasil, 2021b), que prevê um mínimo de 14 horas e que está em fase de adequação por parte do IFFar.

Cabe destacar que todos os docentes entrevistados possuem pós-graduação, além disso, em sua maioria, possuem qualificação em nível *stricto sensu*, com predominância de doutorado. Para o ingresso no IFFar, o requisito mínimo exigido é graduação na área em que atua.

#### 4.2 Avaliação e Prática do Professor

Finalizada esta etapa introdutória, na qual as questões norteadoras foram centradas na formação e no itinerário dos docentes, nos detivemos a dialogar acerca da avaliação e a prática do professor. Dessa forma, a primeira questão posta pedia que o professor relatasse sobre o número de instrumentos de avaliação que utiliza em sua prática docente. O IFFar, por meio de suas orientações pedagógicas, explicita que em cada semestre o docente utilize, ao menos, três instrumentos de avaliação, resguardando um espaço para a avaliação qualitativa, que representa a atitude do aluno em sala de aula, o cumprimento de prazos, a frequência, entre outros (IFFAR, 2019). A partir do questionamento feito ao docente, verificamos que quase a metade dos professores se valem de três instrumentos avaliativos. Seis ou mais instrumentos são referenciados por aproximadamente um terço dos professores.

Da questão inicial posta, nosso interesse foi afunilado para se saber quais os tipos de instrumento avaliativo permeavam as práticas docentes. Sendo assim, o entrevistador, durante os questionamentos, costumava dar as opções mais usuais aos docentes como, por exemplo, prova, trabalho e a avaliação qualitativa. Esses instrumentos acabaram por ser os mais citados, a saber: a avaliação tradicional escrita em formato de prova em sua quase totalidade os docentes utilizam, em menor ou maior importância. Já a avaliação em formato de trabalho foi mencionada por cerca de dois terços, sendo realizada em diversos formatos, como questões e pesquisas. Já os seminários foram citados por cerca de um terço dos professores. Outras opções apontadas de avaliação foram: relatórios de aula prática, estudos dirigidos, produção de vídeos e maquetes, além de produção de materiais como projetos e planos de aula para os docentes que trabalham com as licenciaturas. A avaliação qualitativa foi mencionada por cerca de um quarto dos docentes entrevistados. Conforme refletem Terribili Filho e Chirinea (2015):



É evidente que os processos avaliativos devem ser compostos por diversos e distintos instrumentos para que o aluno seja avaliado de forma holística, incluindo: provas escritas, trabalhos de pesquisa, seminários, estudos de caso, painéis, dinâmicas de grupo, dramatização, dentre outros. Todavia, o que se constata é que a maior parte do sistema avaliativo se constituiu de provas escritas e trabalhos, quando então se calcula a média final do aluno, e, com base na média apurada (em geral, com peso maior para a prova escrita), o aluno é qualificado, sendo então, aprovado ou reprovado (TERRIBILI FILHO; CHIRINEA, 2015, p. 266).

Sobre a avaliação qualitativa, foi questionado o quanto os docentes atribuem peso para ela na composição final da nota do estudante. Identificamos, em algumas respostas, aproximações teóricas com com a linha de pensamento presente neste estudo conforme a análise categorial por meio da unitarização, presente no quadro 1<sup>5</sup>.

Quadro 1 - Análise por meio de categorias de respostas na questão de avaliação qualitativa.

Unitarização	Resposta	Observações
Bônus	É um bônus para eles o qualitativo, o de entregas de tarefas na data, ou na entrega de todas as tarefas, a questão da assiduidade, a questão de estar em aula, de estar atento, de cumprir os acordos, então tudo isso vem como um acréscimo na nota. P1	O docente entende que a avaliação qualitativa constitui-se como uma complementaridade da nota, não reservando um espaço para ela.
Embutida	No que eu costumo fazer ela vai embutida. Por exemplo, quando eles têm entregas para fazer, se ele entregou no prazo é um critério qualitativo, a questão da participação também está inserida nisso. P3	Idem anterior
Reserva parte	Normalmente no primeiro semestre eu não trabalho com ela porque acho muito recente, normalmente faço no segundo semestre e reservo uma parte da nota para os registros qualitativos do ano. Nessa questão qualitativa eu penso também na questão do encerramento, se tem algum aluno que no final fechou com nota 6 mas foi um aluno que se interessou, procurou, demonstrou, foi atrás... [concedo os pontos que faltaram para aprovação]. P5	O docente destina espaço exclusivo para a qualitativa.
Distância Física pela COVID-19	Uma porcentagem da nota eu utilizo a participação no <i>Google Meet</i> <sup>6</sup> , a gente acaba tendo que colocar esse tipo de avaliação no <i>Meet</i> senão acaba não tendo participações. Para mim a avaliação no momento está bem confusa porque eu preciso que eles participem para eu poder avaliar de uma forma qualitativa. P6	O docente coloca a dificuldade de atribuir qualitativa em razão do distanciamento

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Ao nos voltarmos para o instrumento mais mencionado pelos docentes, a prova tradicional, P7 nos apresenta a sua constatação acerca desse instrumento de avaliação:

[...] utilizo prova também mas tento fazer menos porque percebo que os alunos têm um certo medo bem grande de prova... Eu tinha alguns alunos que saíam chorando quando eu ia aplicar prova, então eu comecei a ficar apavorada [...]. Então a prova é

<sup>5</sup> Neste estudo de caso, os dados gerados para análise são oriundos de trechos de transcrição oral. Dessa forma, optamos pela não interferência de uma correção linguística nas falas dos entrevistados em nenhuma das transcrições realizadas ao longo do texto.

<sup>6</sup> Ferramenta de videoconferência e reunião, integrante da suíte *Google*, que passou a ser utilizada para potencialização das aulas síncronas no formato de ensino remoto, em vista da pandemia da COVID-19.



meu menor instrumento de trabalho, eu tento aplicar uma prova em conjunto para os alunos fazerem em dupla ou eu tento fazer ela colaborativa, os alunos fazem uma parte e depois eles trocam as experiências e se ajudam no final. (P7)

Sobre a prova há de ver as potencialidades que ela pode trazer, como abordam Freitas, Costa e Miranda (2014, p. 89): “a aprendizagem é um processo de conquista, e a prova um momento privilegiado de estudos. A prova como instrumento de avaliação pode e deve ser utilizada para que o aluno faça deste momento, construção de conhecimento”. Dessa forma,

a avaliação como processo não se limita a aplicação de prova todo dia, mas sim um acompanhamento contínuo do professor em relação ao rendimento, desenvolvimento e apropriação do conhecimento do aluno, em uma ação conjunta no qual se mostram e contribuem para o progresso na aprendizagem (FREITAS; COSTA; MIRANDA, 2014, p. 94).

O que é reforçado por Gatti (2003, p. 100), entretanto, é que os professores se atentem para não se focar somente neste instrumento em detrimento dos demais, já que ela não é democrática e “[...] se baseia em concepções nem sempre claras sobre o que julga que os alunos devam ter retido, sintetizado ou inferido dos conteúdos tratados”.

Entretanto, há de se criarem alternativas à avaliação tradicional, como na fala de P8:

No integrado, por exemplo, eu avalio muito a parte qualitativa, deles fazerem os exercícios, deles fazerem as atividades, deles participar em aula, lista de exercício eu avalio também que eles entregam e uma porcentagem da nota o faço uma avaliação no formato de prova, mas muitas vezes com alguma alternativa, não aquela prova fatal sem consulta, que ninguém se mexe, isso já tá ficando para trás na minha memória de professora. E na graduação, como é prática de ensino, daí é projeto, é escrita, é plano de aula, é aplicação de atividade, uma avaliação mais subjetiva assim (P8).

Apesar de ser o instrumento mais citado pelos docentes, quando questionados, sobre qual seria o melhor método avaliativo, para compor a nota do estudante, a prova num modelo tradicional não demonstrou ser superior a outros métodos avaliativos já citados, visto que somente dois professores apontaram o peso da prova tradicional. Para alguns dos professores, as atividades avaliativas em formato de trabalhos são os melhores instrumentos de avaliação, pois envolvem interação, troca de conhecimentos entre estudantes e professor.

Posto isso, a exemplo do Quadro 2, identificamos nas respostas de alguns professores um acercamento de quais seriam os melhores instrumentos avaliativos, como podemos ler no quadro elaborado abaixo que retém a análise categorial:

Quadro 2 - Análise por meio de categorias de respostas na questão de escolha do melhor instrumento de avaliação.

Unitarização	Resposta	Observações
Várias ferramentas	[...] as pessoas aprendem de formas diferentes, então eu não poderia dizer que é melhor um seminário, uma prova escrita ou uma roda de conversa porque as pessoas vão expressar o conhecimento de formas diferentes, então quando eu utilizo várias ferramentas eu consigo fazer uma avaliação mais individualizada. P4	A docente coloca o aprender de forma diferente procurando ser democrática na avaliação da turma



Unitarização	Resposta	Observações
Trabalhos em cooperação	Não sei te dizer qual é o melhor, mas eu tenho observado que aqueles trabalhos que envolvem a cooperação entre os estudantes traz um retorno maior do que aqueles trabalhos individuais. Cada semestre que passa as avaliações individuais (provas) dão menos retorno. P9	Docente acredita que trabalho feito com mais de um integrante dá mais retorno que prova tradicional.
Desconhece o melhor	Eu não sei se existe um melhor, porque se nós pensarmos nas nossas particularidades, tem alunos que se identificam mais com um questionário fechado porque ele tem facilidade, mas tem dificuldade de ir na frente dos colegas e apresentar um trabalho, apesar de saber muito, então ele vai ter uma nota muito melhor fazendo uma prova do que apresentando um trabalho, e outro colega pode ser ao contrário. Então o que eu vejo é que tentar diversificar ao máximo possível para tentar oportunizar com que os alunos consigam apresentar o que eles têm. P10	Docente comenta que cada aluno aprende de uma maneira diferente e por consequência pode se sentir mais à vontade com algum instrumento em detrimento de outro.
Situação de não avaliação	[...] o melhor instrumento é aquele que não coloca o aluno numa situação que ele saiba que está sendo avaliado, [...] uma avaliação não pode colocar o aluno sob pressão, porque eu acho daí tu não vai estar realmente avaliando o que ele construiu naquele conteúdo. [...] P8	Docente entende a avaliação como uma continuidade do processo de aprendizagem em sala de aula, sem mencionar avaliação

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Ainda sobre o tema, percebemos que alguns docentes pontuaram que fazem uso de diferentes instrumentos de avaliação conforme o nível de ensino: ensino médio integrado, Proeja, ensino técnico subsequente ao ensino médio e superior. Dentro deste último nível, ainda se tem a questão de ser um curso de graduação e suas diferentes modalidades, como bacharelado, licenciatura e tecnólogo, além da pós-graduação. P9 nos traz que procura ser Freiriano<sup>7</sup> neste ponto, pois pensa ser necessário

Entender o meio no qual o estudante está e conseguir usar isso ao nosso valor e do estudante principalmente, [já que] não adianta colocar todos os alunos na mesma caixinha porque boa parte deles não vai se adaptar e não terão o melhor aproveitamento da disciplina. Aí eu perco a minha função (P9).

Nesta linha de pensamento, como nas palavras de P13, as experiências de vida contam muito, já que um aluno de ensino médio não tem a bagagem que um aluno do curso superior costuma ter, pois este, em teoria, já passou por diversas situações de vida. Posto isso, há de se pensar, por exemplo, que alunos do PROEJA costumam apresentar, nas palavras de P11:

maior dificuldade não só em aprendizagem, tem dificuldade para vir ao campus, porque geralmente são mulheres que têm filhos, marido esperando em casa, trabalham o dia inteiro. Então é um grupo diferenciado. [...] eu faço muito trabalho em grupo, exercícios em sala de aula e geralmente as avaliações são com consulta porque aí também estou valorizando quem está com o caderno completo e ao mesmo tempo que se não pôde vir na aula, vai dar jeito de sempre estar com o caderno completo (P11).

<sup>7</sup> Pedagogia de Paulo Freire.





Neste sentido, ao perguntarmos aos professores o que consideram uma avaliação justa, houve uma variedade de posicionamentos. Sendo assim, optamos por reunir algumas das proposições levantadas no quadro 3, a exemplo dos quadros 1 e 2:

Quadro 3 - Análise por meio de categorias de respostas na questão de avaliação justa.

Unitarização	Resposta	Observações
Não cobra além da sala de aula	O que eu costumo fazer, não que isso seja extremamente justo, mas é aquela avaliação que não cobra, não cobra além daquilo que se trabalhou em aula, que se desenvolveu. [...] uma avaliação justa é essa, sem novidades na hora da avaliação e se tiver essas novidades que o professor participe do processo e auxilie, que seja um processo de formação. P14 E Aquela que ocorre a cobrança somente do conteúdo que foi trabalhado em sala de aula, nada além do que foi dito, do que foi enviado por e-mail, ou do que tenha sido orientado a estudar. P15	Dois docentes atribuem justiça à cobrança em avaliações do que foi tratado em sala de aula, sem surpresas na hora da avaliação
Não se detém muito nas questões de aula	Eu vejo professor, por exemplo, que se detém muito na prova, que a prova é aquilo que eles deram na sala de aula e ponto, então é muita decoreba. As minhas provas, elas têm em algumas disciplinas como a própria ecologia a própria parte de evolução que o aluno não tem que decorar, ele tem que conhecer, ele tem que trazer a bagagem daquilo que ele aprendeu o semestre inteiro, [...] por isso então que eu faço várias avaliações, porque se eu fosse me deter somente em uma prova e no livro, naquilo que eu dou em sala de aula, eu acho que isso aí eu acho que é pecar em uma avaliação com um aluno. P16	Docente entende que há justiça não na decoreba de conteúdos de aula, e sim na interpretação disso para a vida.
Livre expressão	Tu tem que dar a oportunidade para eles expressarem não só aquilo que tu está perguntando, mas as outras coisas que vem à mente dele daquele mesmo assunto. P17	Além do conteúdo aprendido, para a docente o aluno tem de conseguir expressar o que aprendeu sobre o assunto
Várias avaliações mostrando aprendizado de diferentes formas	Primeiro: a avaliação justa não seria uma única avaliação, né? [...] Segundo: as avaliações devem propiciar que o aluno me mostre o que aprendeu de diferentes formas, seja na escrita, na fala, numa ilustração. E em terceiro: eu tenho que ter em mente quais são as habilidades que eu desejo que aquele aluno desenvolva para aquele conteúdo e para aquele tipo de informação. P4	Docente afirma que a avaliação justa leva em consideração esses princípios das diversas formas de aprendizagem utilizando diversas metodologias para que se observe o aprendizado ao aluno. Também deve-se observar as habilidades que se imaginou que o discente desenvolvesse.
Particularidade do aprendizado do aluno	[...] geralmente as avaliações são muito parecidas mas na hora de avaliar eu avalio as particularidades. P13 E O processo de aprendizagem precisa de um caminho até talvez ser justo com todo mundo, digamos assim [...] às vezes a desigualdade de conhecimentos é muito grande, então o que seria justo é a gente proporcionar essa possibilidade, que a gente consiga entender o processo de cada aluno. P19	Os docentes entendem que por termos alunos diferentes em turmas grandes, deve-se avaliar as particularidades dos alunos, mesmo que o instrumento seja o mesmo
Adequação da avaliação ao aluno	Penso que a avaliação deve se adequar também ao aluno, a avaliação para ser justa ela deveria ser bem medida, na mesma medida do conhecimento que	Docente pensa que avaliação deve se adequar ao aluno



Unitarização	Resposta	Observações
	“você tem daquele aluno. Se você conhece bem o seu aluno você consegue dar uma avaliação justa. Se você desconhece o seu aluno eu acho que você tem a probabilidade de, sem querer, ser mais injusto com seu aluno. P12	

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Ainda com a temática de uma avaliação justa, nos voltamos, então, aos professores ao questioná-los sobre se há prejuízo, ou melhor, se podem prejudicar os estudantes por meio da avaliação, em especial, no que tange às diferentes formas de aprendizagens, a saber: “Você acha que alguns alunos podem ser prejudicados de alguma forma na avaliação por terem um tipo de aprendizagem diferente?”. De maneira geral, a maioria dos docentes foram enfáticos em dizer que sim. Alguns trouxeram ressalvas no termo “prejudicar”, pois isso está muito ligado à forma que se conduz a avaliação. Além disso, P14 elucida o fato de que os alunos aprendem de formas diferentes e expressam o seu conhecimento de variadas maneiras. P1 fala que, para o aprendizado, alguns alunos são visuais, outros são auditivos, outros podem ter dificuldades por conta da linguagem empregada pelo professor. Portanto, há de se ter atenção como pontua P20:

Isso eu percebo na prática, porque tem uns alunos que facilmente pegam o conteúdo do jeito que eu estou explicando no quadro, ou nos *slides*, ou com alguma coisa assim. Agora tem outros que eles só vão entender bem e fazer sentido, no meu caso que é química, quando eles vão no laboratório e eles veem o que está acontecendo e aí eles conseguem associar, aí eles associam a prática com a teoria (P20).

Se por um lado temos as diferentes formas de aprendizagens, como pontua P20, não podemos separar as aprendizagens das questões inerentes aos estudantes, como explica P4 ao ser contrário à utilização de uma nota como determinante durante o processo de aprendizado que foi desenvolvido no componente curricular:

Nós temos contextos de alunos de renda baixa, normalmente uma família desestruturada, então todo mundo já avaliou ele como uma pessoa que não tem futuro, então ele chega na escola em que seria o espaço de acolhimento e de entendimento dessas fragilidades, o professor simplesmente avalia ele como uma nota (P4).

Como pode-se inferir, P4 também pontua a questão do ambiente familiar como uma forma de que o estudante talvez não esteja indo bem na escola e/ou nas avaliações. E de nada adianta, como relata P8, se a nota for transformada em conceitos, como ótimo, bom, regular e insuficiente, se continuarmos pensando estes conceitos em formato de números. Corroborando com as proposições anteriores, P5 relativiza a questão da nota por meio de mérito, já que a realidade de um estudante não é, em geral, parecida com a de seu colega:

A gente não sabe o esforço que aquele aluno vai fazer para tirar um 7,5. Se ele tivesse as mesmas oportunidades de estudo, amparos sociais em casa e na escola, talvez esse 7,5 dele é muito mais do que um 9 de outro aluno (P5).

Sendo assim, ao ser questionado sobre sua satisfação com a forma que a avaliação é praticada, P15 é enfático ao dizer que, em geral, ela é apenas classificatória e não consegue ser competente em sentidos mais amplos. Luckesi (2011), ao encontro de P15, afirma que:



A escola brasileira opera com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem. Este fato fica patente ao observarmos que os resultados da aprendizagem usualmente têm tido a função de estabelecer uma classificação do educando, expressa em sua aprovação ou reprovação (LUCKESI, 2011, p. 53).

P17 explica um pouco melhor esta insatisfação dizendo que acredita na avaliação como algo globalizado e interdisciplinar, com integração maior entre as áreas técnicas e básicas dos assuntos em comum. Cita um exemplo da área de agropecuária, de quando os alunos veem solos, bactérias, que é um assunto da sua disciplina, a Biologia. Dessa forma, segundo a professora, em vez de trabalhar unicamente com uma prova, poderia ser feita uma prática profissional para os alunos integrarem conhecimentos e não compartimentalizá-los.

Alinhado ao pensamento de P17, P21 ao comentar a metodologia que deveria ser aplicada nas aulas e avaliações - e interdisciplinar - compreende que o aluno quer saber o que vai aprender com aquele assunto, qual a relação com a sua realidade concreta. P3 relembra que os estudantes estarão no mercado de trabalho, necessitando desenvolver o aspecto reflexivo, que não é alcançado somente respondendo uma prova. Alinhado a essas questões, P18 diz que:

a gente deveria deixar algumas práticas antigas, repensar o formato de avaliação, principalmente construir um conhecimento que seja [...] contextualizado e relacionado com o dia a dia do estudante, porque daí o processo de educação como um todo passa a fazer mais sentido, ele enxerga a aplicação daquilo que ele está estudando (P18).

Dessa forma, como propõe P9, tiramos o desinteresse das aulas por parte do estudante e nos aproximamos da sua realidade concreta. Por conseguinte, nos distanciamos do cenário apresentado por Rosa *et al* (2012):

Com o predomínio de uma postura somativa de avaliação, e com a quase inexistente projeção diagnóstica e formativa, há a percepção de que a nota e a prova continuam ocupando um significativo espaço dentro do contexto educacional, articulando-se [...] como mecanismos de manutenção de hierarquias e controle de poder. Logo, na medida em que prevalece a supremacia da nota e das provas pontuais e fragmentadas, desligadas da vida cotidiana dos alunos, pode-se afirmar que a avaliação escolar permanece com fortes traços classificatórios e excludentes (ROSA *et al*, 2012, p. 53).

Partindo das proposições dos docentes acerca de uma avaliação justa, se há uma, entre outras, nos detemos, agora, a questioná-los se é difícil avaliar, isto é, atribuir nota ao estudante, que é um sujeito interpelado pelo mundo. Sobre esta indagação, a maioria dos professores disseram que sim, é difícil avaliar como, por exemplo, explica P8 que afirma que é fácil dar aula, propor atividades, mas que sofre bastante na avaliação; já P13 menciona ser a fase mais dura da docência a avaliação. Ainda em conformidade com P13, P5 comenta ser a pior fase, pois depende da quantidade de alunos também, sendo, de acordo com ele, mais distenso com quatro ou cinco alunos; contudo, é muito difícil quando se tem 38 alunos de um curso integrado para atender e conhecer a todos. De igual maneira, P22 menciona o fato de não ser possível, neste ponto, fazer 40 provas diferentes porque cada um aprende de um jeito.

Diferentemente do que foi posto pelos outros entrevistados até o momento, P20 acredita que, apesar da avaliação nem sempre fazer jus ao estudante, não há como se preparar diferentes provas para cada aluno. Para ele, os alunos devem ser tratados com imparcialidade, por mais que saibamos que eles apresentam narrativas pessoais diversas. Em suas palavras:



Eu pego as avaliações dos meus alunos e eu nem olho o nome, eu coloco um papelzinho lá e vou corrigindo pelo desenvolvimento, e vou corrigindo todas de cada um e depois eu vou lá e passo a nota, até porque às vezes a gente fica com aquele sentimento: “Poxa, esse aluno não faz nada e como que foi bem” (P20).

Diante da dificuldade em avaliar o estudante, P18 procura uma alternativa, prefere construir com os alunos os instrumentos de avaliação. Se de um lado temos dados de professores que entendem o ato de avaliar de forma complexa, de outro temos os que afirmam não ser tão difícil o ato de atribuir nota aos alunos como, por exemplo, relata P4:

Um bom professor olha na cara do aluno e já avalia, não pelo estereótipo, não pelo comportamento. Se você está dando uma aula e olha para o aluno você vê se ele está prestando atenção ou não, se você faz um exercício e olha para ele quando ele está respondendo você sabe se ele está compreendendo e se ele está conseguindo desenvolver sozinho ou não (P4).

De maneira semelhante, P10 comenta que a avaliação pode ser fácil se o professor se restringe a dar certo e errado sem considerar meios termos. Contudo, quando se reflete o motivo do erro e do acerto nas questões, quando se pensa no porquê o aluno escreveu uma resposta na descritiva enquanto o professor esperava outra resposta, há uma parcialidade, segundo a professora. Para P17, avaliar pode ser ou não mais difícil, já que isso depende da presença/participação do aluno nas aulas, enquanto os mais “quietinhos” são mais difíceis.

Encerrado este ponto, nos voltamos para a avaliação diagnóstica no componente de Ciências da Natureza. A avaliação diagnóstica trata-se de um instrumento verificador de conteúdos apreendidos pela turma, isto é, a cada início de semestre, comumente, o professor aplica uma avaliação que, por exemplo, cobra conteúdos programáticos do último ano. Quando questionados sobre essa prática, os docentes do IFFar mostraram-se divididos: metade realizava a avaliação diagnóstica e a outra metade não. A exemplificação da questão, P16 descreve que faz esta avaliação por meio de perguntas aos alunos sobre o que sabem antes de iniciar um assunto, o que leram, discutiram, entre outros. De maneira semelhante a P16, P8 realiza a avaliação diagnóstica para, segundo ele, “tirar uma febre da turma”.

P4 relata sua forma de fazer o diagnóstico da turma:

Normalmente no primeiro dia de aula eu costumo fazer um momento desse diagnóstico em que eu revisito as ementas das disciplinas anteriores que vão dar base para a disciplina atual, então eu normalmente gosto de fazer uma roda de conversa em que eu vou fazendo perguntas voltadas para aqueles assuntos, e a medida em que eles vão me retornando eu vejo se há alguma deficiência (P4).

Dos professores que não fazem a avaliação diagnóstica, destaca-se a fala de P12:

Como eu faço avaliação de forma contínua, normalmente a primeira avaliação não demora muito para acontecer, e ela acaba sendo diagnóstica, não que ela tenha o objetivo de ser [...], mas é um momento que a gente vai reconhecendo o aluno (P12).

P22 comenta sua experiência de não fazer esta avaliação, pois, de acordo com ele, o seu campus reserva duas semanas iniciais de recepção do ensino médio, em especial para os alunos dos primeiros anos, para que eles trabalhem os conceitos não vistos no ensino fundamental.



Encerrada, mesmo que temporariamente, as questões relacionadas à atribuição de notas aos estudantes, nos deteremos, agora na ocorrência de notas baixas ou mesmo a reprovação dos estudantes. Nosso interesse, centra-se em perguntar aos docentes quais seriam os motivos que permeiam esse fato. Como pudemos observar, as respostas giravam em torno da relação entre professor e aluno, bem como a metodologia empregada nas aulas que, talvez, estivessem sendo falhas, a falta de interesse dos alunos, ou ainda percalços pessoais que eles pudessem estar vivenciando foram questões levantadas pelos docentes como possíveis causas para o desempenho baixo desempenho. As respostas com análise categorial, a exemplo dos três quadros anteriores, estão organizadas no Quadro 4.

Quadro 4 - Análise por meio de categorias de respostas na questão de providências em caso de notas baixas ou reprovação dos estudantes.

Unitarização	Resposta	Observações
Problemas familiares	Eu acho que tem que ser feita uma avaliação pessoal também, para ver se esse assunto não está apresentando nenhum problema familiar, se esse aluno está com dificuldade em um conteúdo, se ele está entendendo o que é transmitido a ele em sala de aula. P16	Docente traz a ocorrência de problemas familiares como dificultador para a aprendizagem
Desinteresse	Muitas vezes é o desinteresse deles mesmo, eu não tenho como obrigar eles a gostar de biologia, vai ter gente que vai ter pavor de biologia, assim como vai ter pavor de outras disciplinas. P17	Docente traz a questão do aluno não gostar da matéria e ficar desinteressado
Priorização de disciplinas	Tem aluno, por exemplo, do superior que desiste da disciplina; do integrado que prioriza algumas em detrimento a outras. Eles sabem que tem o conselho, e às vezes eles deixam porque sabem que vai ter o conselho. [...] ou aqueles que priorizam os jogos também, aluno-atleta às vezes prioriza os jogos. P2	Docente traz o fato da priorização do aluno de uma disciplina em relação a outra ou mesmo os jogos em detrimento das matérias.
Metodologia docente	Se o aluno é um aluno presente, se o aluno é um aluno que busca, é interessado, então tem alguma coisa errada. Ou ele tem uma dificuldade maior ou eu tenho que mudar minha forma de ensinar. P14	Docente menciona o problema que pode haver na metodologia do docente para o não aprendizado do aluno.
Falha na devolutiva ao aluno	Às vezes eles ficam um período um pouco longo sem ter a devolutiva e sem saber em que eles estão falhos, então talvez aí o conteúdo passa, e eles não voltam atrás, talvez por falta de tempo, ou por não terem tido esse <i>feedback</i> rapidamente. P15	Docente atribui o fato de se demorar no <i>feedback</i> aos estudantes das atividades para se ver o aprendizado construído por ele.
Dificuldade na educação de massa	Têm alunos que não conseguimos atingir pelo fato de trabalhar em massa, tem muita gente na turma e acabamos não conseguindo acompanhar todos os alunos. P5	Docente traz um ponto de reflexão com a dinamicidade da educação e seu formato secular ao dizer que não atingimos os alunos por trabalhar em massa, já que temos muitos alunos na turma sendo impossível acompanhar todos.
Mudança de rotina	Às vezes eu penso que os alunos também não se interessam ou não estiveram motivados o suficiente para dar conta, até porque os alunos chegam de uma educação que eles estudavam meio turno e agora estão estudando o dia inteiro. Então a demanda de disciplinas e responsabilidades é muito grande. Então a maioria das reprovações que nós observamos são nos primeiros anos. P6 E	Docentes trazem a mudança de rotina quando os alunos chegam no primeiro ano do ensino médio, vindos de realidades de um turno e poucas disciplinas para um regime integral com várias



Unitarização	Resposta	Observações
	Aqui no campus [...] nós temos muitos alunos que vem do campo e estudam em polo, muitos alunos de periferia que estudaram em escolas que têm deficiências estruturais terríveis [...] então existem estruturas muito distintas para de repente chegar aqui e ter 16 disciplinas em pouquíssimo tempo. P13	disciplinas, incluindo as técnicas.

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Como pode-se perceber pela leitura do quadro anterior, os professores comentaram também de quando ocorrem as notas baixas e o que buscam fazer. Neste momento da entrevista, o entrevistador apresentou hipóteses que poderiam ser analisadas à luz dos juízos de valores empregados pelos professores como, por exemplo, rever métodos e práticas, recuperação paralela, atividade diferenciada, entre outros. A partir disso, o docente poderia relatar sua prática contestando essas hipóteses. Notamos que grande parte dos entrevistados mencionaram a expressão “conversa com a turma”, além de apontarem “conversas individuais com os alunos com dificuldades”. A exemplo dessas situações, P12 relata que busca ter um diálogo particular com estudantes que não obtiveram uma performance satisfatória na avaliação, assim como uma conversa geral com a turma para procurar entender o que houve.

Ainda sobre as medidas adotadas pelos docente, quando a turma apresenta um número significativo de alunos com dificuldades, P10 explica que outra reflexão entra em jogo:

Quando se observa que aquela dificuldade não é de dois ou três alunos, mas de um grande número de alunos da turma, é porque o problema não está só no aluno que não estudou, ou que por causa da maneira que eu expliquei não foi de uma maneira compreendida pela turma, ou o método avaliativo não foi adequado (P10).

P1 traz o ponto de divisão de responsabilidades entre professor e alunos, chamando os estudantes para recuperação paralela e avaliando qual é a parte deles e qual é a parte sua. P1 já traz um dos pontos que é muito utilizado e incentivado na instituição que é a recuperação paralela, em que alunos são chamados para estudos de revisão e recuperação sobre o assunto que podem, ou não, resultar em acréscimo de nota. P2 traz a questão de refazer a avaliação, sendo que para o ensino superior ela pede que seja refletindo sobre o que eles erraram. Por fim, P8 diz que além de recuperação paralela, ela tem monitorias, cuja coordenação ela reveza com outra colega por meio de um projeto, encaminhando alunos para serem atendidos por alunos, princípio da monitoria e que se trata de outra possibilidade de aprendizado.

Ao questionarmos os docentes sobre a avaliação em tempos de pandemia com atividades remotas, os docentes expressaram muitas dúvidas e enfatizaram a dificuldade daquele momento devido a sua complexidade. Ao esboçar uma resposta, P23 relatou que era um momento de caos, pois não estava familiarizada com as tecnologias, além disso, apontou que seu caso não era isolado, já que havia outros colegas e alunos na mesma situação que não tinham tido o contato com essa forma de ensino-aprendizagem. Em outros casos como, por exemplo, o de P7, o professor afirmou que o ensino remoto tem se mostrado ser uma experiência muito negativa, e que, de acordo com seu relato, atribui essa negativa à falta de contato concreto com os alunos, com o ambiente escolar, pois não há a certeza de que os estudantes estavam de fato do outro lado da câmera durante as aulas síncronas, já que grande parte dos alunos mantinham-nas desligadas, não permitindo ao docente ver se estão prestando atenção.

Neste sentido, P9 aborda uma comparação com o ensino presencial:



Tu consegues saber o que o aluno entendeu ou não presencialmente, quando tu dá um exercício e o aluno faz uma cara de apavorado tu já sabe que ele vai precisar de auxílio, o aluno te pergunta, o aluno te mostra onde ele parou, o que ele não conseguiu aprender, qual o caminho que tu tem que explicar pra ele, a direção que tu tem que dar para ele aprender um determinado conteúdo. Já nesse momento remoto é uma grande incógnita (P9).

Araújo *et al* (2020) explica que:

A migração contingencial dos cursos presenciais para a modalidade não presencial se viu cercada de tensões, não só na necessidade de reinventar suas práticas de trabalho, como na revisão de suas relações entre os principais atores do sistema de educacional: governo, instituições, gestores, colegas e alunos, e também nas rotinas particular e familiar dos docentes (ARAÚJO *et al*, 2020, p. 865).

Os docentes em geral, acreditamos, têm a necessidade de se sentirem prestigiados quando estão em sua exposição didática. Contudo, o cenário das aulas remotas retirou quase que totalmente isso, já que esse novo formato de aula permitia aos alunos o recurso de fechar ou não disponibilizar sua imagem na câmera. Além disso, não raras as situações, não eram todos os estudantes que tinham computadores que possuíam câmeras. Há de se refletir, também, que somente prestar atenção, não garante por si só a aprendizagem. A concentração é muito importante para o processo de produção de aprendizagens, mas por si não é capaz de promover o desenvolvimento das aprendizagens.

Se de um lado os rostos dos alunos sumiram ou se reduziram tão somente a um pequeno quadrado de tela, por outro a interação por meio dos bate-papos paralelos à aula pôde ser potencializada dentro das próprias ferramentas de videoconferência, que se transformaram nas salas de aula. Pudemos observar que os alunos que antes não se manifestavam por timidez, vergonha, ou outro comportamento, puderam escrever para a turma e para o professor fazendo valer suas ideias e dialogando por meio desse recurso.

Retomada a questão da avaliação em contexto remoto, P6 afirma não saber a real efetividade da avaliação no contexto de ensino por meio de plataformas digitais, uma vez que neste modelo de ensino não se tem certeza do aprendizado dos alunos. Neste sentido, um dos pontos levantados por P12 centra-se na limitação que o trabalho remoto trouxe, pois o professor buscava desenvolver sua prática por meio de projetos. Além disso, para o professor, conhecer o aluno e dialogar com ele é algo importante, porém, essa troca entre professor e estudante ficou prejudicada, já que, nesse cenário, a comunicação foi dificultada. Sobre isso, Vieira e Silva (2020) afirmam que existem muitos fatores a se atingir quando se trata em educação *online*: “que perpassam desde o perfil do aluno e a sua motivação para a aprendizagem, o acesso à conexão à internet e aos recursos tecnológicos, a formação e competência digital dos professores para a docência nesta modalidade de ensino” (p. 1.015).

A adaptabilidade ao momento é algo reforçado por P17, que diz que:

Eu não estou pensando mais em vencer conteúdo, eu já não pensava antes em vencer o conteúdo, mas agora isso para mim não está existindo. Eu tenho feito a aula, uma atividade valendo nota e na semana seguinte, no encontro seguinte, uma avaliação e uma recuperação, sempre uma junto com a outra (P17).

Para P17 esta adaptação acaba por trazer consigo flexibilizações. P3 diz que está permitindo a entrega de tarefas continuamente de forma que os alunos não fiquem sem devolver

as atividades, apesar de reforçar que o nível de cobrança das tarefas está mais baixo que no presencial. De maneira semelhante, P14 afirma se tratar de um momento de avaliação diagnóstica, para se ter noção de como os alunos estão e o que pode ser feito para auxiliá-los.

Pudemos observar que, a partir das respostas, a maioria dos docentes mencionam a dificuldade que este momento representa. P22 afirma, entretanto, que não modificou sua forma de trabalho e avaliação. A professora trabalha com produções textuais com os estudantes, mas pensa que no momento remoto poderá o fazer com um nível mais elevado porque podem consultar *Google*, livros e cadernos.

#### 4.3 Tecnologias Digitais e Avaliação Escolar

As três últimas perguntas da entrevista que compõem este estudo de caso versavam sobre tecnologias digitais e a avaliação escolar. Perguntados sobre o seu nível de conhecimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para trabalhar em educação, em uma escala de zero a 10 (sendo zero nenhum conhecimento e 10 conhecimento total), os docentes responderam notas que foram de 2 até 10, com a média ficando em 6,28 dos docentes que responderam objetivamente, atribuindo-se uma nota (20 dos 23 docentes). Cabe destacar que os professores relataram dificuldades em um primeiro momento, como nos afirma P14, em que do dia para a noite tudo do presencial foi para o remoto, sem uma preparação para trabalhar com as ferramentas. Araújo *et al* (2020), que conduziram uma pesquisa no mês de maio de 2020 com docentes de ensino superior do Brasil, obteve a declaração de 62,44% dos participantes que “já tinham tido experiências docentes remotas mediadas por tecnologia, antes do isolamento social” (p. 878). Os autores obtiveram o índice de 67%, que afirmaram que seu nível de habilidade com equipamentos e *softwares* é alto ou muito alto.

Indagado sobre o seu fazer metodológico para o processo ensino-aprendizagem, o professor P9, neste momento inicial, relata que se valeu de um modelo bem tradicional, instalando um quadro na parede e gravando as aulas. Entretanto, comenta que não pretende mais fazer isso em vista da aquisição de alguns instrumentos para tentar melhorar as aulas, apesar da falta de embasamento teórico para isso. Outro exemplo que expomos sobre o tema é o do P11 que nos conta da época em que fazia cursos de Informática, mas não possuía um computador em casa. Para P11, não ter um computador em casa não seria um empecilho para que ele continuasse seu curso ou buscase de aperfeiçoar, de acordo com ele:

Acho que o primeiro desafio é o professor se sentir desafiado. Então, “opa, mudamos a forma de dar aula, como vamos fazer?”. Eu busquei por mim mesma, tentei gravar aulas e não deu certo, busquei o PowerPoint e descobri que dá pra gravar a voz, e aí tu vai evoluindo. Pelo menos da minha parte eu consegui porque de acordo com as necessidades eu vou me adaptando (P11).

P17 cita o caso da ferramenta *Padlet*, de construção de murais com os alunos, em que se incita a colaboração e a atividade dos alunos em detrimento da passividade que o momento remoto nos trouxe com relação à educação. Esta passividade, por vezes, pode se dar por conta da limitação de acesso às TDICs e conseqüente o acompanhamento das aulas e atividades, conforme apontado por Menezes e Francisco (2020): “o ensino remoto é uma forma emergencial de manter as atividades de ensino, contudo os estudos apontam a preferência pelo ensino presencial, que remete aos próprios aspectos de socialização que o ambiente escolar e universitário apresenta” (MENEZES; FRANCISCO, 2020, p. 999).

A partir das proposições dos professores ficou evidenciado que se valem das seguintes ferramentas: SIGAA<sup>8</sup>, *Google Sala de Aula*, *Google Meet*, *Moodle*, *Padlet*, *Kahoot*, mesa digitalizadora, *WhatsApp*, *Tik Tok* e *Google Formulários*. Tais respostas convergem com a pesquisa feita por Vieira e Silva (2020), que colheram estas e outras ferramentas utilizadas por docentes a partir de uma revisão sistemática da literatura sobre o ensino remoto em seus primeiros meses. As ferramentas mencionadas também foram elencadas por professores de Juiz de Fora/MG, em estudo conduzido por Cipriani, Moreira e Carius (2021). Um estudo de Deus *et al* (2020), para além dessas ferramentas, notou que em média os educadores utilizam três diferentes ferramentas no ensino remoto, sendo as que mais se destacam *WhatsApp*, *YouTube* e *Google Sala de Aula*. Como discutem Gonçalves, Nunes e Souza (2021):

Não faz sentido simplesmente introduzir tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, e de avaliação, pois não é o simples fato de inseri-las que, automaticamente, elas vão tornar uma educação mais interativa, moderna, prazerosa, ou trarão resultados mais positivos de avaliação. Da mesma forma, não será somente por meio delas que o ensino se tornará melhor ou que o aluno aprenderá mais. Utilizar tecnologias tem a ver também com as concepções de mundo e de educação que se tem e, por isso, também passa pelas questões metodológicas e epistemológicas do conhecimento (GONÇALVES; NUNES; SOUZA, 2021, p. 502).

A pergunta seguinte era sobre a realização de avaliações com TDICs. Alguns docentes disseram que nunca haviam feito e que agora nas atividades remotas seria o primeiro momento. Outros docentes disseram que já haviam realizado e utilizado o próprio SIGAA. Também foi citado o *Canva*, o *Kahoot* e o *Google Formulários*. Dois professores mencionaram a solicitação para que os alunos fizessem *podcasts*. Sobre o uso de *podcasts*, P9 relata sua experiência:

Eu pedi para os alunos dos primeiros e terceiros anos do ensino médio integrado construir um podcast sobre um conteúdo relacionando ele com esse momento de pandemia. Foi bem interessante a experiência e vieram podcasts bem legais. Uma turma me entregou o podcast com mais de 50 minutos (P9).

Perguntados sobre a realização de avaliações especificamente no SIGAA, a maioria dos docentes respondeu que sim, fazendo uso de envio de tarefas e questionários principalmente.

## 5 Considerações Finais

Pelos discursos depreendidos das respostas dos professores, obtidos na geração de dados e sua posterior análise, notamos que a prática vigente - e que se segue - é pautada numa avaliação somativa que, em alguns aspectos, indica uma tentativa de avaliação formativa. Entretanto, nota-se que um número significativo dos docentes almeja uma avaliação formativa. Acreditamos que esse desejo possa ser justificado pelo fato de que na nuvem de palavras se sobressair a palavra “nota” como preponderante, além da menção à prova como instrumento primeiro de avaliação para boa parte dos docentes entrevistados.

Para uma avaliação formativa há de se pensar o que está proposto ao usar este tipo de avaliação, que objetivo se pretende alcançar com a prova como um todo e com cada questão. Tem de se analisar o que foi trabalhado em aula e o que está sendo cobrado na prova. Enfim,

---

<sup>8</sup> Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. Ferramenta utilizada pela instituição para registro das atividades de aula, frequências e notas, além de armazenar histórico do aluno, entre outras funcionalidades.

são vários pontos que têm de tornar este momento especial sim, mas não o principal do processo de avaliação e de constituição das aprendizagens.

O presente trabalho procurou delinear como docentes da área de Ciências da Natureza do IFFar pensam a avaliação e como as praticam em sua rotina diária de sala de aula. A entrevista com os docentes mostrou-se um momento de reflexão sobre a prática da avaliação para os entrevistados. Pudemos constatar que os docentes apresentam uma ideia tradicional de avaliação, contudo, em geral, têm a consciência de que é necessário repensar os instrumentos avaliativos, bem como sua aplicação tornando-a menos classificatória e mais diagnóstica e formativa. Contudo, argumentam que, não raras as vezes, se deparam com turmas grandes e dispõem de pouco tempo para trabalhar os conteúdos programáticos, o que acaba por levá-los a seguir uma avaliação tradicional e em massa.

Posto isso, compreendemos que um dos caminhos para uma evolução das práticas pedagógicas seria por meio das TDICs, assunto abordado na entrevista, e que mostrou o seu potencial no processo formativo do aluno. Os docentes, acreditamos, estão imersos numa cultura digital advinda da instituição em que estão vinculados, bem como seus alunos nascidos nesta época digital. Constatamos também que os docentes estão buscando adaptar-se às tecnologias utilizadas para o ensino-aprendizagem em ambiente escolar, sobretudo, no contexto remoto, em que as atividades remotas de ensino estavam se iniciando e ainda havia a necessidade de compreensão do cenário imposto pela pandemia da COVID-19.

## Referências

ARAÚJO, Renata Mendes de *et al.* COVID-19, Mudanças em Práticas Educacionais e a Percepção de Estresse por Docentes do Ensino Superior no Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 864-891, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Portaria n. 17, de 11 de maio de 2016**. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21521280/do1-2016-05-13-portaria-n-17-de-11-de-maio-de-2016-21521206](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21521280/do1-2016-05-13-portaria-n-17-de-11-de-maio-de-2016-21521206). Acesso em: 14 out. 2021a.

BRASIL. **Portaria n. 983, de 20 de novembro de 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-983-de-18-de-novembro-de-2020-289277573>. Acesso em: 14 out. 2021b.

CARRANCHO, Angela; LEITE, Ligia Silva; DA SILVA, Christina Marília Teixeira. Avaliação da Aprendizagem em Ambientes Virtuais: é possível inovar? **Meta: Avaliação**, v. 1, n. 2, p. 237-248, 2009.

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio F. Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, v. 46, 2021.

DEUS, William Simão de *et al.* Emergency Remote Computer Science Education in Brazil during the Covid-19 Pandemic: Impacts and Strategies. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 1032-1059, 2020.



