

ÁREA TEMÁTICA: Ensino, pesquisa e capacitação docente em Administração

**AVALIAÇÃO FORMATIVA EM CONTEXTOS DIGITAIS E DESAFIOS DOCENTES:  
UM ESTUDO DE CASO**

## Resumo

A educação é uma das áreas em que a pandemia da COVID-19 teve maior impacto e onde a utilização de ferramentas digitais de ensino-aprendizagem foram fundamentais para a continuidade das aulas nos diferentes níveis de ensino. A partir desse cenário, esta investigação busca refletir sobre as dificuldades encontradas pelos professores de uma instituição privada de educação superior, no processo de avaliação da aprendizagem realizada nesse período do Ensino Remoto Emergencial, mediada pelas tecnologias digitais. Defende-se que a prática da avaliação da aprendizagem implica a construção do conhecimento e favorece o acompanhamento das aprendizagens, subsidiando a tomada de decisão em favor das melhorias de aprendizagem. Tomou-se como metodologia, um estudo de caso e como categoria de análise os critérios do modelo denominado Pract baseado em quatro dimensões e que integra os novos desenvolvimentos sobre a avaliação de competências e considera a aplicação das tecnologias digitais como meio que pode favorecer o processo de avaliação, especificamente considerando a praticabilidade, que é a influência na escolha da estratégia da avaliação; a autenticidade, que são as competências próximas do mundo profissional; a consistência, que se refere à existência de uma variedade de métodos de avaliação; e a transparência do ato avaliativo, visível e compreensível por todos os participantes. Os dados revelaram que a maior dificuldade apontada pelos professores tem relação com as possibilidades de fraudes pelos estudantes, por estes terem a liberdade de acesso à *internet* com possibilidade de consultas online. E que no quadro dessas necessidades em relação as práticas de avaliação formativa em contextos digitais é preciso que os estudantes tenham consciência que exercer o seu protagonismo e se autoavaliar e o professor deve ser consciente em adaptar o ensino às necessidades dos estudantes. Para tal, deve criar momentos de partilha, de interação e de diálogo entre os pares para que o reconhecimento das conquistas e do *feedback*, seja amplo e a aprendizagem e dessa forma se minimize as condições da prática da fraude.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem, Avaliação formativa, Ensino remoto emergencial, Tecnologias digitais.

## Abstract

Education is one of the areas in which the COVID-19 pandemic had the greatest impact and where the use of digital teaching-learning tools were fundamental for the continuity of classes at different levels of education. From this scenario, this investigation seeks to reflect on the difficulties encountered by teachers of a private institution of higher education, in the process of evaluating the learning carried out in this period of Emergency Remote Teaching, mediated by digital technologies. It is argued that the practice of learning assessment implies the construction of knowledge and favors the monitoring of learning, subsidizing decision-making in favor of learning improvements. As a methodology, a case study and as a category of analysis were taken the criteria of the model called Pract based on four dimensions and which integrates the new developments on the assessment of competences and considers the application of digital technologies as a means that can favor the process evaluation, specifically considering feasibility, which is the influence on the choice of evaluation strategy; authenticity, which are skills close to the professional world; consistency, which refers to the existence of a variety of evaluation methods; and the transparency of the evaluation act, visible and understandable by all participants. The data revealed that

the greatest difficulty pointed out by teachers is related to the possibilities of fraud by students, as they have freedom of access to the internet with the possibility of online consultations. And that within the framework of these needs in relation to formative assessment practices in digital contexts, students need to be aware of exercising their protagonism and self-assessment and the teacher must be aware of adapting teaching to the needs of students. To this end, it must create moments of sharing, interaction and dialogue between peers so that the recognition of achievements and feedback is broad and learning and, in this way, the conditions for the practice of fraud are minimized.

**Keywords:** Learning assessment, Formative assessment, Emergency remote teaching, Digitally technologies.

## 1.Introdução

A pandemia da COVID-19 instaurou, em 2020, uma situação de emergência a ser enfrentada fazendo com que muitas instituições educacionais migrassem para o que foi nomeado como ensino remoto emergencial (ERE), um modelo de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes adotado de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não fossem interrompidas(BEHAR, 2020).

A educação é uma das áreas em que a pandemia da COVID-19 teve maior impacto e onde a utilização de ferramentas digitais de ensino-aprendizagem foram fundamentais para a continuidade das aulas nos diferentes níveis de ensino.A experiência de cada instituição, no período de confinamento, variou basicamente em função de três fatores: o uso e apropriação da tecnologia por professores e estudantes, emprego de materiais adequados às exigências da aprendizagem mediadas tecnologicamente e um ambiente virtual de aprendizagem(AVA) que favoreça a interatividade e atenção às necessidades de aprendizagem dos estudantes(GARCÍA ARETIO, 2020),incluindo as práticas de avaliação da aprendizagem. As especificidades destes ambientes, tecnologicamente mediados, tornam as práticas docentes mais centradas no estudante e no desenvolvimento de competências. Acresce a estes fatores a avaliação baseada em competências que remete para uma abordagem capaz de integrar conhecimentos, capacidades e atitudes( MOREIRA, et al. 2020).

Neste contexto a avaliação da aprendizagem, foi sem dúvidas, um dos maiores desafios a ser enfrentado pelos professores e instituições de ensino, pois a avaliação em regimes de educação a distância é permeada por incerteza e apreensão(GARCÍA-PEÑALVO *et al.*, 2020). Os autores relatam que boa parte do corpo docente e discente constatou que os testes realizados para encerrar o ciclo de aprendizagem em ambientes remotos se revelaram inadequados porque não atendem às suas expectativas de robustez e segurança exigidos para a confiabilidade do processo. Dúvidas sobre a identidade do avaliado e fraude foram recorrentes sobre a validade da avaliação realizada em contextos digitais de aprendizagem.

Para além desse cenário, mas fazendo parte dele, a perspectiva deste texto é refletir sobre as dificuldades encontradas pelos professores de uma instituição de ensino privada no processo de avaliação da aprendizagem realizada no período de aulas remotas emergenciais, portanto, realizadas com a utilização de ferramentas digitais. Defende-se que a prática da avaliação da aprendizagem, em contextos presenciais ou digitais, é processual, o que implica que a construção do conhecimento não depende apenas da memorização e que o ato de avaliar favorece o acompanhamento das aprendizagens, subsidiando a tomada de decisão em favor das melhorias de aprendizagem colocando-se a serviço da autonomia e do desenvolvimento dos estudantes (FERNANDES, 2006;2020).

Refletir sobre a avaliação da aprendizagem, nestes cenários, é fundamental, pois as instituições carecem de modelos de avaliação da aprendizagem em contextos digitais que assegurem a qualidade dessas aprendizagens e que se constituam como uma referência da qualidade da educação ofertada, uma vez que as concepções, procedimentos e instrumentos que materializam essa prática revelam a proposta educativa da instituição(AMANTE,2021), pois as alterações nos cenários de ensino e aprendizagem decorrentes de uma deslocação para ambientes digitais exigem mudanças, também, na avaliação da aprendizagem(MOREIRA,et al.2020).

## **2- Fundamentação Teórica**

### **2.1. Avaliação da aprendizagem: conceitos e funções**

A avaliação no contexto educacional é bastante abrangente e integra uma diversidade de concepções e perspectivas por vezes confrontantes. Esses conceitos estão muito associados à emergência e ao desenvolvimento de novas ideias sobre as aprendizagens e a sua construção às perspectivas baseadas na avaliação formativa, compreendida como uma opção eminentemente pedagógica cujo propósito é apoiar e melhorar as aprendizagens de todos os estudantes (FERNANDES, 2006; 2020).

Nesses termos, a avaliação, a aprendizagem e o ensino são três processos pedagógicos indissociáveis e fundamentais que somente farão sentido se estiverem fortemente articulados, ou mesmo integrados. Em decorrência disso, a avaliação apoia o ensino dos professores para que se possa fazer um ponto de reflexão sobre a qualidade das aprendizagens adquiridas pelos estudantes num dado momento ou após um dado período de tempo (GARCÍA ARETIO, 2001; FERNANDES, 2008; 2020).

Desse modo, a avaliação é tomada em seu caráter formativo, para a melhoria das aprendizagens e, num certo sentido, é uma avaliação de proximidade, pois ocorre durante o dia a dia da sala de aula, está integrada nos processos de ensino e aprendizagem e resulta das interações que se devem estabelecer entre estudantes e professores. Assim, está associada a formas de regulação e de autorregulação e, por isso, influencia-os de forma imediata. (FERNANDES, 2019; 2020).

### **2.2. Avaliação da Aprendizagem em Ambientes Digitais**

As tecnologias digitais e o seu crescente uso vieram acelerar, também, a transição para outros modelos de avaliação, ao permitir trabalhar com uma diversidade de ferramentas e atividades que potencialmente podem centralizar a aprendizagem no estudante e proporcionam múltiplas formas de interação. Amante (2021) afirma que a avaliação condiciona, em grande parte, a natureza do processo de aprendizagem e, assim, por mais inovadora que seja a metodologia pedagógica adotada, se o processo culminar com uma avaliação tradicional, perde todo o seu sentido e pertinência.

Zapata (2020), amplia esse debate e argumenta que é compreensível que cursos realizados em ambientes digitais, incorporem alguns princípios existentes na educação presencial, inclusive no que diz respeito ao processo de avaliação da aprendizagem. Todavia, é necessário contar com uma base teórico-metodológica específica e consistente, de modo a se evitar no meio virtual a reprodução cristalizada do modelo presencial que tende a ocorrer num momento final do processo de ensino e de aprendizagem, que se centra nos produtos de aprendizagem dos estudantes, com propósitos de certificação e de seleção, e que no AVA tende a concretizar-se em testes de resposta fechada ou de resposta aberta, ou na realização de trabalhos individuais e/ou de grupo (BALULA, 2014).

Na visão de Amante (2017) o uso das tecnologias oferece uma maior adaptabilidade e flexibilidade do que a oferecida na avaliação tradicional, baseada por norma em testes escritos, sobre cuja validade se foi perdendo confiança dada a sua natureza tantas vezes irrealista e a sua sobrevalorização enquanto objetivo final do processo de ensino. Preconiza-se assim um novo olhar sobre a avaliação, em que avaliar centra-se fundamentalmente na função formadora, porque o seu objetivo é a aprendizagem, incorpora a dimensão tecnológica e está voltada para a avaliação de

competências (AMANTE, 2021).

Ainda nessa linha de raciocínio, Zapata (2020) afirma que a avaliação não deve ser encarada como algo isolado, condicionado exclusivamente por variáveis limitadas à situação ou por outros fatores recentes e diretos. Para o autor, a avaliação em todos os seus aspectos deve ser, em todas as suas facetas e execuções, integrada ao máximo possível em um amplo e detalhado projeto instrucional, definido como um processo sistemático usado para desenvolver programas de educação e formação de forma contínua, confiável e personalizada (ZAPATA, 2020). Acima de tudo, a avaliação fornece informações, muito valiosas e ricas com a contribuição da tecnologia, para refinar a partir de uma perspectiva macro, mas também para personalizar o planejamento da ação formativa (ZAPATA, 2013). Dessa forma, os projetos de desenho pedagógico para ambientes digitais, envolvem um ciclo contínuo e uma avaliação formativa que permite melhorias no processo do programa educacional.

A avaliação formativa é talvez um dos maiores desafios para a educação em regimes de educação a distância e dessa forma desafia os professores e os estudantes a perseguir os mesmos fins, embora com meios diferentes. Machado (2019) pontua que a efetividade da avaliação formativa em regime a distância dependerá, sobretudo, da capacidade de os professores e os estudantes direcionarem os meios disponíveis para promover as aprendizagens, pois, os recursos digitais por si só não são garantia de uma avaliação pedagógica (MACHADO, 2019). Não obstante, vale dizer que esse tipo de avaliação deve ser pensada, organizada e efetivada através de modelos, critérios autênticos para contextos digitais de aprendizagem.

No entanto, previamente a qualquer tipo de avaliação formativa do desempenho dos estudantes, é necessário informar os estudantes acerca da forma como vai ser realizada a avaliação nestes espaços de comunicação, quais são as dimensões, os parâmetros e os principais indicadores que irão ser considerados na sua avaliação no AVA. O professor nesse processo é um elemento central, porque para dispor de elementos para a avaliação nos diferentes indicadores considerados precisa de dinamizar de forma ativa a discussão. E para isso necessita possuir competências metacomunicativas, que lhe permitam desafiar a forma como os estudantes pensam e imaginam a aprendizagem; e ainda competências de moderação que lhe permitam organizar uma discussão atribuindo funções diversas aos estudantes (MOREIRA, Henriques; BARROS, 2020)

Pereira; Oliveira e Amante (2015), por sua vez, apresentam um modelo denominado PrACT, que integra os novos desenvolvimentos sobre a avaliação de competências e considera a aplicação das tecnologias digitais como meio que pode favorecer o processo de avaliação, especificamente considerando a praticabilidade, que é a influência na escolha da estratégia da avaliação; a autenticidade, que são as competências próximas do mundo profissional; a consistência, que se refere à existência de uma variedade de métodos de avaliação; e a transparência do ato avaliativo, visível e compreensível por todos os participantes (AMANTE; OLIVEIRA, 2019).

Esse modelo pode indicar os caminhos de operacionalização da avaliação em contextos digitais de aprendizagem. Vale destacar que a avaliação de um estudante pode ser realizada em dois formatos: em comunicação síncrona e/ou comunicação assíncrona. Ambas têm condições para demonstrar as competências desenvolvidas, permitindo, por um lado, identificar as áreas que condicionaram o resultado final dos estudos realizados; por outro, ajudam a definir estratégias que conduzam a uma

melhoria de todo o processo (MOREIRA, *et al.*, 2020).

### **3. Metodologia**

A opção metodológica que se definiu para condução desse estudo, que visa refletir sobre a prática avaliativa nas aulas remotas desenvolvidas em um curso de Administração de uma Instituição de Educação Superior (IES) privada da região central de Minas Gerais foram enquadrados a uma realidade singular, sendo adotada uma forma de investigação que pressupõe a análise e a interpretação de dados dessa realidade. E, com esse propósito, a pesquisa empreendida focou-se na utilização de métodos qualitativos de coleta e análise de dados. Optou-se pelo método investigativo de estudo de caso, que segundo Gil(2007), consiste num estudo aprofundado sobre objetos que podem ser um indivíduo, uma organização, um grupo ou um fenômeno e que pode ser aplicado nas mais diversas áreas do conhecimento. O estudo de caso permite, segundo Gil (2007), que o objeto estudado tenha preservada sua unidade, mesmo que ele se entrelace com o contexto onde está inserido e que sejam formuladas hipóteses e teorias.

Os dados foram gerados no primeiro semestre de 2021, durante o período de realização das aulas remotas desenvolvidas como medida de prevenção a pandemia da COVID-19. Recorreu-se ao recurso da questionário eletrônico disparado para 30 professores do curso de administração da referida instituição. A taxa de retorno foi 76,6% dos formulários enviados eletronicamente. As questões provocadoras abrangeram o nível de preparação, confiabilidade e dificuldades para realização da avaliação mediada pelas tecnologias digitais, além dos aspectos utilizados para a autoavaliação.

Como categoria de análise das respostas foram tomados os critérios da abordagem do modelo PrACT, em suas quatro dimensões: a) autenticidade: esse domínio enfatiza a adequação dos materiais, realização de propostas desafiantes relacionadas com contextos da vida real e reconhecidas como significativas por estudantes, professores e as competências voltadas para a formação profissional. b) consistência :salienta a diversidade de tarefas, critérios consistentes, *feedback* adequado e estimulante. c) transparência : está ligado ao conhecimento prévio do percurso formativo previsto nos planos de ensino, dos critérios e estratégias reguladoras da aprendizagem e promove o envolvimento do estudante nas tarefas através da visibilidade dos modos e critérios de avaliação usados. d) praticabilidade: alusivo ao tempo adequado, uso da tecnologia, custos de tempo e de formação, bem como à eficiência das estratégias de avaliação e à sua sustentabilidade(PEREIRA; OLIVEIRA; AMANTE, 2015). As quatro dimensões desse quadro categorial relaciona-se primordialmente com uma dada centralidade: instituição, sociedade, professor e estudante. É importante destacar que estas dimensões estão articuladas, assumindo vários graus de interdependência.

Valeu-se ainda da análise documental do *Guia de Orientação Docente para Atividades Remotas*(2020) da instituição pesquisada.

### **4. Apresentação dos Resultados**

A discussão dos resultados, no contexto do estudo apresentado, terá como foco os dados coletados que remetem aos diferentes critérios do Modelo PrACT descritos por Pereira; Oliveira e Amante (2015) para a avaliação de competências em contextos fortemente marcados pela utilização das tecnologias digitais.

Sobre a dimensão da praticabilidade, Pereira; Oliveira e Amante (2015) afirmam serem concernentes às estratégias para a realização, por exemplo, das provas digitais, especialmente no tocante às medidas institucionais. No *Guia de Orientação Docente para Atividades Remotas* (2020) da instituição investigada, consta a recomendação que tanto as estratégias de ensino como as práticas de avaliação deveriam garantir a manutenção da qualidade do processo formativo dos futuros profissionais. A normativa reforçava a necessidade de que todo o processo avaliativo fosse feito à luz das concepções de uma avaliação formativa, processual e diagnóstica e que na seleção dos conteúdos e elaboração dos instrumentos de avaliação fossem consideradas as circunstâncias das aulas remotas e o AVA onde seriam postadas as provas. Essa prerrogativa adotada pela instituição investigada, dialoga com o Parecer Nº 11 de 7 de julho de 2020, que dispõe sobre orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia sobre a avaliação e seu caráter formativo. Esclarece a legislação que devem ser feitas avaliações de acompanhamento e registro e não somente de resultado.

A opção pelas questões discursivas dialoga com a categoria da autenticidade ao pretender avaliar níveis de aprendizagens de conteúdos conceituais e procedimentais que exigem ações produtivas, de competência, de compreensão do objeto do conhecimento, pela produção de conhecimentos, fundamentados nas teorias, leis, princípios, conceitos, procedimentos, atitudes e valores da disciplina (MORETTO, 2009). Esta dimensão preocupa-se fundamentalmente com o quanto a avaliação está relacionada ao contexto da vida real. São aspectos a serem observados nessa dimensão: alinhamento das atividades avaliativas aos indicadores de competência definidos na unidade curricular; estabelecimento de indicadores de competência relacionados às atividades realizadas na vida profissional real do estudante; apresentação de desafios complexos similares aos enfrentados pelos estudantes em situação profissional real; procedimentos, instrumentos e estratégias utilizadas que possibilitem respostas adequadas aos desafios propostos; e, atividades avaliativas significativas para a vida profissional dos estudantes, professores e seus futuros empregadores (SOUZA; AMANTE, 2019).

Relativo a categoria consistência, indagou-se sobre o nível de preparação dos professores para a realização das avaliações em meios digitais. Os dados revelaram que, 8,7% consideram que estão totalmente preparados, 82,6% preparados e 8,7% pouco preparados. Observa-se que apesar de toda a complexidade que envolve a realização de uma avaliação em ambiente digital, esse grupo revelou preparo para essa ação. Entendendo que a consistência está relacionada com as estratégias e critérios, salientamos a importância do planejamento, orientações para os professores.

Destaca-se que o planejamento educacional é um instrumento balizador do processo educativo e ordenador das necessidades, prioridades, recursos e meios para se efetivar a aprendizagem. Daí decorre a grande relevância para a prática avaliativa como um ato carregado de intencionalidade. Segundo Libâneo (2017), o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes. No caso específico da avaliação da aprendizagem, o planejamento além de permitir organizar os procedimentos, instrumentos e critérios face dos objetivos propostos, possibilita uma revisão constante do processo.

Especificamente, na prática da avaliação formativa operacionalizada em

contextos digitais de aprendizagem, Machado(2020), apresenta como características: fornecimento de *feedback* efetivo e envolvimento ativo dos estudantes na sua própria aprendizagem; adaptação do ensino de forma a considerar os resultados da avaliação; reconhecimento da influência que a avaliação tem na motivação e na autoestima dos estudantes; e, sobretudo a influência crucial na aprendizagem.

Indagados sobre outro aspecto da consistência das avaliações, o grau de confiabilidade da avaliação feita por meios digitais, 34,8% declararam que é alto, 52,2% baixo e 13% responderam que não é confiável. Constata-se certa desconfiança sobre a realização das provas digitais,tendo em vista que as mesmas dão a possibilidade de consulta no AVA, o que reduz o grau de confiabilidade em relação ao aprendizado do estudante.Ainda, 87% dos pesquisados responderam que a principal dificuldade na realização das provas digitais é relativa à possibilidade de fraude nas respostas.

Sobre a prevenção de fraudes nas provas digitais o *Guía de recomendaciones para la evaluación online en las Universidades Públicas de Castilla y León* (2020) recomienda que em geral, nos testes e provas por escrito, síncrona ou assíncrona, deve-se evitar perguntas que exijam respostas memorizadas ou pesquisáveis na *internet*. Eles devem ser substituídos por questões de reflexão que avaliam entendimento, discriminação ou avaliação ou que requerem a aplicação de algum tipo de processo cognitivo, por exemplo, fazendo com que eles realizem algum trabalho anterior antes de emitir uma resposta.

Esse mesmo Guia, trata da identificação dos estudantes para a realização das provas digitais em três níveis: a) nível básico: acesso a plataformas virtuais usando identidades (ID) e senhas personalizadas para uso pessoal e intransferível, que identifica de fato os estudantes. b) nível médio: equivalente a uma avaliação presencial. Exemplificando, na videoconferência é solicitado ao estudante que, antes de realizar um teste, mostre a ID - ou outros documentos equivalentes com fotografia.c) alto nível: são realizadas verificações biométricas de identidade. Requer um registro antes dos estudantes, instalação em seus kits de ferramentas complementar e autorização para usar as webcams e / ou o conteúdo da área de trabalho.

Sob a ótica de uma perspectiva mais centrada em uma avaliação formativa , a Universidade de *TU Delft*, na Holanda, recomenda que as avaliações feitas no período da pandemia tenham como foco os objetivos de aprendizado (OA). Recomenda ainda aos professores, que os estudantes entreguem um trabalho que reflita seu próprio nível de domínio da OA. Para se evitar as fraudes é indicado que não seja feita nenhuma questão com ênfase na memória; sejam feitas apenas perguntas abertas; façam perguntas diferentes a todos os estudantes. No caso de questões que contenham cálculo, que se faça as mesmas perguntas, mas com números diferentes. (CORELL, *et al.*, 2020).

A abordagem da *TU Delft*, compreende o critério da transparência, ao promover o envolvimento do estudante nas práticas de avaliação, permitindo estimar o progresso em direção aos objetivos a atingir, fornecendo informação a professores e estudantes acerca do que o estudante já sabe e do que necessita melhorar. Nessa abordagem, a autoavaliação constitui-se uma potente ferramenta a serviço do critério de transparência. Entende-se a autoavaliação um procedimento que leva o estudante a pensar sobre a sua maneira de aprender, pensar ou resolver uma dada situação. Pode ocorrer a qualquer momento do processo, e compreende a responsabilidade do estudante pela sua aprendizagem aumentando a própria compreensão da resolução de problemas. (FERNANDES ; TINOCA, 2015).

Relativamente à prática da autoavaliação, uma parcela significativa dos participantes desse estudo (82,6%) afirmam que utilizam essa estratégia onde o estudante é visto como um participante ativo, que partilha a responsabilidade pelo processo de aprendizagem.

Sobre os aspectos a serem utilizados na autoavaliação os professores responderam seguindo a seguinte porcentagem: 47,8% referentes as habilidades adquiridas durante o processo educativo; 17,4% participação nas atividades síncronas; 13% interesse nas atividades/ 13% realização de atividades postadas no AVA e 8,7% outros.

Esses dados sobre a autoavaliação analisados de forma isolada, podem aparentemente indicar uma consistência com uma abordagem menos estandardizada e mais comprometida com uma avaliação formativa. Contudo, quando cruzamos os dados relativos à confiabilidade, no caso a possibilidade de fraude, comumente chamada de “cola”. Essa prática pode revelar a possibilidade de a aprendizagem não ter ocorrido, pois ao contrário ela não seria necessária.

A prática da fraude é uma estratégia que pode ter um amplo aspecto para análise. No caso deste estudo defende-se que existe uma relação entre a prática da cola e a adequação do instrumento de avaliação, especialmente em contextos digitais. Ao construir os critérios e instrumentos, os professores devem considerar elaborar uma avaliação formativa e processual e menos baseada na memória. García Aretio(2021) recomenda, usar vários instrumentos de avaliação, mesmo dentro de cada unidade de avaliação, que possam ser válidos sem criar problemas especiais a serem resolvidos de forma contínua através de atividades, trabalhos e testes que garantem um estudo sistemático e eficaz.

## **5. Considerações**

Ao retomarmos a questão que tratou de refletir sobre as dificuldades encontradas pelos professores no processo de avaliação da aprendizagem realizada no período de aulas remotas emergenciais com a utilização de ferramentas digitais, os dados revelaram que os professores do curso de administração da Instituição pesquisada declararam estar preparados para a realização das avaliações mediadas pelas tecnologias digitais, contudo, a maior dificuldade apontada tem relação com as possibilidades de fraudes pelos estudantes, por estes terem a liberdade de acesso à *internet*, com possibilidade de consultas online.

Bacich (2020) citando Palloff e Pratt (2015), alerta que avaliações feitas na forma de testes no AVA , podem envolver as fraudes, mas que isso não deveria incomodar os professores, pois segundo a autora uma prova com consulta pode oferecer alta mobilização cognitiva se for bem elaborada. Nesse sentido, os professores participantes desse estudo, apesar das orientações feitas pelas instituições , revelam sérias dificuldades relativas ao aspecto da confiabilidade para realizar as avaliações.

García Aretio(2021), adverte que o resultado de um bom curso pode ser prejudicado por uma abordagem inadequada da avaliação ou suas técnicas. Os estudantes não podem fugir dessa realidade e se forem mal avaliados, aprenderão mal, conseqüentemente, um curso ou disciplina, seja presencial ou a distância, pode ser muito determinado pelo que é avaliado. Para o autor a avaliação da aprendizagem operacionalizada em um AVA permite uma maior personalização do processo; nos testes objetivos, o *feedback* pode ser automatizado e imediata e nos de resposta aberta é possível automatizar uma série de rubricas; maior diversidade de técnicas e

instrumentos de avaliação formativa devido a possibilidade do ao *feedback* automatizado.

Os dados evidenciaram que os novos cenários de aprendizagem em ambientes digitais, tornam necessário repensar todo o processo pedagógico e também as estratégias de avaliação da aprendizagem. Como declara Pereira; Oliveira e Amante (2015), estas práticas avaliativas devem estar alinhadas com paradigmas mais recentes, onde novos conceitos e perspectivas dão lugar a uma nova cultura de avaliação.

Esta nova perspectiva opõe-se à cultura do “teste” e tem por base uma perspectiva teórica focada no estudante como um participante ativo que partilha a responsabilidade pelo processo de aprendizagem, que se envolve na avaliação que, por sua vez, deve assumir múltiplas e diversificadas formas. (PEREIRA, OLIVEIRA ; TIHOCA, 2011; PEREIRA, OLIVEIRA ; AMANTE, 2015).

Uma questão fundamental para refletir sobre a elaboração de avaliações em um AVA é pensar sobre como elaborar práticas avaliativas em que os estudantes possam demonstrar o que aprenderam no ambiente digital, considerando que essa será a evidência de que os objetivos de aprendizados selecionados, as competências, produções e interações solicitadas aos estudantes foram alcançadas. Esta prática avaliativa no digital, segundo Moreira et.al.(2020) implica: a) quantificar as contribuições em termos de quantidade dos postagens, participações ou interações dos estudantes em contextos síncronos ou assíncronos; b) avaliar a qualidade do conteúdo veiculado, através do encadeamento das mensagens em espaços assíncronos, identificando indícios de aprofundamento da discussão e do nível de interação; e, c) fornecer tarefas colaborativas e cooperativas a serem realizadas; d) delegar funções nos estudantes como moderadores, revisores e avaliadores. Para ser considerada uma boa prática de avaliação em contexto de aprendizagem digital, é preciso que os estudantes tenham consciência que deverão dedicar tempo e esforço aos desafios colocados pelo professor através do *feedback* de qualidade com sugestões, correções e incentivos para que possam expandir a aprendizagem realizada.

É no quadro dessas necessidades em relação as práticas de avaliação formativa em contextos digitais que é preciso que os estudantes tenham consciência que exercer o seu protagonismo e se autoavaliar e o professor deve ser consciente em adaptar o ensino às necessidades dos estudantes. Para tal, deve criar momentos de partilha, de interação e de diálogo entre os pares para que o reconhecimento das conquistas e do *feedback*, seja amplo e a aprendizagem e dessa forma se minimize as condições da prática da fraude.

## Referências

AMANTE, Lúcia. avaliação digital. **RE@ D-Revista de Educação a Distância e Elearning**, p. 1-4, 2021.

AMANTE, Lúcia. Cultura da avaliação e contextos digitais de aprendizagem: o modelo PrACT. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 1, n. 1, p. , 2017.

AMANTE, Lúcia; OLIVEIRA, Isolina. **Avaliação e feedback: desafios atuais**. 2019.

ARETIO, Lorenzo García. ¿ Podemos fiarnos de la evaluación en los sistemas de educación a distancia y digitales?. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 24, n. 2, 2021.

ARETIO, Lorenzo García. COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 24, n. 1, p. 9-32, 2021.

BACICH, Lilian. Recolhendo evidências: a avaliação e seus desafios. **STEAM em Sala de Aula: A Aprendizagem Baseada em Projetos Integrando Conhecimentos na Educação Básica**, 2020

BALULA, Ana Jorge. **Avaliação digital como aprendizagem**. Educação, Formação & Tecnologias-ISSN 1646-933X, v. 7, n. 1, p. 80-88, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº 11 de 7 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a realização de aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Processo Nº: 23001.000334/2020-21. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.

CORELLI, A. *et al.* **Guia de recomendações para a avaliação online nas Universidades Públicas de Castela e Leão**. Versão 1.1. 2020. Disponível em: [ersidades%20Pu%CC%81blicas%20de%20Castilla%20y%20Leo%CC%81n%20V1.1.pdf](#). Acesso em: 20 de abr. 2021.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 348-372, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1454/1454.pdf> Acesso em: 28 set. 2021.

FERNANDES, Teresa; TINOCA, Luís. Estratégias de avaliação digital num curso de formação de professores. In: Atas do II Congresso Internacional TIC e Educação. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012. Disponível em : <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a--distancia/> . Acesso em 10 abr. 2021.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista portuguesa de educação**. V. 19, n. 2, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0871-91872006000200003&lng=es&nrm=.pf](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0871-91872006000200003&lng=es&nrm=.pf). Acesso em: 29 mar. 2021.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo et al. Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital: una reflexión para la formación. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/25495>. Acesso em: 30 abr. 2021.  
LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo. Cortez, 2017.

MACHADO, Eusébio. **Práticas de avaliação formativa em contextos de**

**aprendizagem e ensino à distância.** leadership, v. 77, n. 7, p. 72-74, 2020.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um Momento Privilegiado de Estudo não Um Acerto de Contas.** 8ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2009.

MOREIRA, José. António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020.

MOREIRA, José. António et al. Educação digital em rede: princípios para o design pedagógico em tempos de pandemia. 2020. Disponível em: [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9988/5/EaDeL\\_N.10.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9988/5/EaDeL_N.10.pdf). Acesso em 18 de julh.2022.

PEREIRA, Alda, OLIVEIRA, Isolina, TINOCA, Luís., AMANTE, Lúcia. (2015). **Desafios da avaliação digital no Ensino Superior.** Lisboa, Portugal: Universidade Aberta,2017. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5774>.

PEREIRA, Alda., OLIVEIRA, Isolina. ; AMANTE, Lúcia. . Fundamentos da avaliação alternativa digital. In T. Cardoso, A. Pereira e Luis Nunes (Eds.) Avaliação e Tecnologias no Ensino Superior. **E-book**, LE@D, Universidade Aberta, Lisboa, 2015. Disponível em <http://twixar.me/S9ZK>

SILVA, Marco. **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências.** Edições Loyola, 2006.

SOUZA, Elizabeth; AMANTE, Lúcia. **Avaliação alternativa digital: o modelo PrACT aplicado à educação profissional.** In: Atas da XI Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação–Challenges 2019. Universidade do Minho. Centro de Competência, 2019. p. 1097-1112.

TU. Delft. How to make your assessment remote. 2020. Disponível em: <https://brightspace-support.tudelft.nl/remote-assessment>. Acesso em: 09 abr. de 2021.

ZAPATA-ROS, Miguel. MOOC's, **uma visão crítica e uma alternativa complementar: A individualização da aprendizagem e da ajuda pedagógica.** 2013. Disponível em <http://eprints.rclis.org/18658/>. Acesso em: 20 de abr. de 2021

ZAPATA-ROS, Migués. **La evaluación en la Universidad con la suspensión de las actividades en el aula (III): El caso del curso "Diseño instruccional" de la Universidad de Alcalá.** 2020. Disponível em: <https://eagoraead.wixsite.com/ensinaradistancia/post/la-evaluaci%C3%B3n-en-la-universidad-con-la-suspensi%C3%B3n-de-las-actividades-en-el-aula-iii>. Acesso em: 20 abr. de 2021.

