

## FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE AVALIAÇÃO NO ENSINO REMOTO: REPERCURSSÕES NAS PRÁTICAS DOCENTES UNIVERSITÁRIAS

*CONTINUING EDUCATION ON ASSESSMENT IN REMOTE TEACHING: REPERCURSIONS ON  
UNIVERSITY TEACHING PRACTICES*

*FORMACIÓN CONTINUA SOBRE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN A DISTANCIA: REPERCUSIONES  
EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES UNIVERSITARIAS*

### **Larissa Cristina Inocencio**

Graduada em Pedagogia. Universidade Estadual de Londrina (UEL)  
Londrina - PR  
<https://orcid.org/0000-0001-5521-2180>  
larissa.cristina@uel.br

### **João Victor da Silva**

Mestrando em Educação. Universidade Estadual de Londrina (UEL)  
Londrina- PR  
<https://orcid.org/0000-0002-7467-6607>  
joao.victor.ped@uel.br

### **Dirce Aparecida Foletto de Moraes**

Doutora em Educação. Universidade Estadual de Londrina (UEL)  
Londrina- PR  
<https://orcid.org/0000-0002-1392-1605>  
dircemoraes@uel.br

### **RESUMO**

Este estudo buscou analisar as repercussões de uma formação continuada para um grupo de professores universitários sobre o tema: avaliação da aprendizagem durante a pandemia da Covid-19. A metodologia desta pesquisa é qualitativa, na modalidade explicativa. A coleta de dados deu-se por meio de dois questionários: um realizado ao final da formação, e, outro, dois anos depois. Os resultados demonstram que a formação continuada subsidiou a prática docente dos professores durante o ensino remoto e no retorno ao presencial, ao proporcionar conhecimentos teóricos e práticos, reflexões críticas e formas de pensar e de vivenciar a avaliação da aprendizagem. Esta última repercutiu de maneira positiva, na medida em que os professores puderam participar ativamente do processo, compartilhar experiências, analisar criticamente suas práticas avaliativas e encontrar caminhos para a concretização de uma avaliação mais humanizada, a serviço da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem; Formação continuada de professores; Ensino Remoto.

### **ABSTRACT**

This study sought to analyze a continuing education repercussions for a group of university professors on the subject: learning assessment during the Covid-19 pandemic. This research methodology is qualitative, in the explanatory modality. Data collection took place through two questionnaires: one carried out at the end of the training, and the other two years later. The results demonstrate that continuing education subsidized professors' teaching practice during remote teaching and when returning to face-to-face teaching, by providing theoretical and practical knowledge, critical reflections, and ways of thinking and experiencing the learning assessment. This last had a positive impact, as teachers were able to actively participate in the process, share experiences, critically analyze their assessment practices, and find ways to realize a more humanized assessment, at the service of learning.

**Keywords:** Learning assessment; Continuing teacher education; Remote teaching.

## RESUMEN

Este estudio buscó analizar las repercusiones de la formación continua de un grupo de profesores universitarios sobre el tema: evaluación del aprendizaje durante la pandemia de la Covid-19. La metodología de esta investigación es cualitativa, en la modalidad explicativa. La recolección de datos se realizó a través de dos cuestionarios: uno realizado al final de la capacitación y el otro dos años después. Los resultados muestran que la formación continua subvencionó la práctica docente de los profesores durante la educación a distancia y en el retorno a la enseñanza presencial, al proporcionar conocimientos teóricos y prácticos, reflexiones críticas y formas de pensar y experimentar la evaluación de los aprendizajes. Esta última tuvo un impacto positivo, ya que los docentes pudieron participar activamente en el proceso, compartir experiencias, analizar críticamente sus prácticas de evaluación y encontrar formas de ejecutar una evaluación más humanizada, al servicio del aprendizaje.

**Palabras-clave:** Evaluación del aprendizaje; Formación docente continua; Educación a distancia.

## INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 chegou trazendo grandes mudanças nos meios social, cultural e acadêmico. O processo de adaptação nesse período ocasionou novos desafios para grande parte da população, exigindo adaptação imediata à nova realidade.

Na educação, professores e estudantes enfrentaram diversos desafios quanto à adaptação a uma nova modalidade, denominada ensino remoto. Diante de um contexto de ensino que respeitasse as medidas de segurança sanitária, os professores se depararam com inúmeros questionamentos e dificuldades referentes ao processo pedagógico, e isso se ampliou em relação às questões avaliativas, pois muitos não sabiam como avaliar, quando avaliar e o que avaliar no contexto de um ensino diferente do em que estavam acostumados a atuar.

A avaliação está presente em nossas vidas desde o nosso nascimento, em muitas situações do cotidiano. Somos constantemente avaliados por nossa família, chefes, amigos, enfim, por toda a sociedade. Quando nos referimos à avaliação da aprendizagem, podemos observar avanços nas pesquisas sobre esse assunto, mas ainda existe uma falta de entendimento por parte de muitos docentes sobre a teoria e a prática avaliativa, uma vez que esta ainda é vista com o olhar tradicional, em que se julga apenas o resultado do processo educativo e deixa-se de lado todo o processo de aprendizagem (JESUS *et al.*, 2020). Isso se torna muito mais complexo quando o foco é o ensino superior, pois muitos professores não tiveram uma formação didático-pedagógica antes de atuar na docência (MORENO-OLIVOS, 2021).

Diante do cenário imposto pela pandemia da Covid-19, as instituições educativas mobilizaram-se para encontrar caminhos que respondessem às demandas e às necessidades educativas. Nesse propósito, o Grupo de Estudos em Práticas de Ensino (GEPE)<sup>1</sup>, que faz parte da Universidade Estadual de Londrina, teve a iniciativa de desenvolver um programa de formação continuada com docentes das diferentes áreas da instituição, trazendo à tona questões relacionadas à avaliação da aprendizagem. Essa formação foi pensada justamente para que os docentes tivessem a possibilidade de repensar e/ou de conduzir de forma mais pedagógica sua prática de ensino no tocante ao processo avaliativo, a partir de trabalhos voltados para o diálogo, a interação, o espaço de escuta, os estudos teóricos e as experiências práticas, com o propósito de subsidiar o trabalho pedagógico durante a pandemia.

No entanto, sabemos que não basta apenas ofertar uma formação para que paradigmas sejam superados e que as práticas sejam alteradas. É preciso avaliar e compreender se tal formação contribuiu com a prática docente e de que maneira, bem como os caminhos que ainda precisam ser percorridos para garantir uma formação docente de qualidade.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo analisar as repercussões da Formação continuada intitulada “Módulo Avaliação no Ensino Remoto”, ofertada pelo GEPE aos docentes da Universidade Estadual de Londrina durante e após o ensino remoto, a fim de produzir um referencial teórico que possa reverberar em políticas de formação de qualidade aos docentes universitários.

## **AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR DURANTE A PANDEMIA**

O período de pandemia trouxe consigo grandes dificuldades para se pensar o fazer pedagógico, dentre as quais está a avaliação em meio ao ensino remoto emergencial.

Para começarmos nossa discussão, partimos de um contexto de necessidade de transição do ensino presencial para o ensino em meios digitais. No entanto, iniciamos nossa

---

<sup>1</sup> Grupo de Estudos em Práticas de Ensino que tem como finalidade principal criar espaços e ações que possibilitem aos docentes refletir sobre suas experiências de ensino e compreender mais elaboradamente a relação pedagógica que se estabelece no processo ensino e aprendizagem, possibilitando reavaliação e reformulação da ação formativa. Para ter acesso às ações do GEPE, acesse: <http://www.uel.br/prograd/?content=gepe/apresentacao.html>.

reflexão com uma indagação: será que os professores tinham a formação necessária para pensar em avaliações formativas nesse cenário de pandemia?

Segundo a Lei nº 9394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), parágrafo 1º, artigo 62, “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuidade e a capacitação dos profissionais de magistério”. Mesmo com políticas públicas que fundamentam as formações dos professores e colocam-nas como uma exigência contínua, vemos que, na prática, por muitas vezes, esses processos de formação não atendem às reais demandas dos professores (ALFERES; MAINARDES, 2011), problema que se agravou com a pandemia.

Nesse sentido, em termos de avaliação da aprendizagem, sabemos que o sistema educacional brasileiro utiliza mais os exames escolares do que a avaliação da aprendizagem de modo formativo. Esses exames não têm como objetivo analisar todo o processo que resultou em tais aprendizagens ou aquele que não possibilitou a aprendizagem, mas seu foco está em verificar se houve ou não a apropriação e classificá-la, frequentemente se tornando excludentes (LUCKESI, 2011). Com base em tal constatação, será que os professores possuem uma boa formação inicial e/ou continuada no que se refere à avaliação?

O ensino superior é majoritariamente constituído de professores bacharéis<sup>2</sup> e “por profesionales expertos en un campo disciplinar, pero con una escasa o precaria formación docente. Ergo, sus capacidades para evaluar el aprendizaje del alumnado suelen ser deficientes o limitadas” (MORENO-OLIVOS, 2021, p. 226), pois a falta de uma formação pedagógica para atuar em sala de aula limita sua prática avaliativa, fator que requer ainda mais uma formação de qualidade.

Diante dessa realidade, os processos formativos devem desenvolver ações que construam bases essenciais sobre o conceito de avaliação, mas que também possam ser relacionáveis ao contexto desse professor, possibilitando experiências que objetivem a

---

<sup>2</sup> Os cursos de bacharelado não habilitam o profissional a lecionar, mas são os cursos superiores de graduação que dão o título de bacharel. Para atuar como docente, o bacharel precisa de curso de complementação pedagógica, e, para lecionar no ensino superior, exige-se que o profissional tenha, no mínimo, curso de pós-graduação *lato sensu* (especialização).

superação de concepções preestabelecidas e de práticas avaliativas ancoradas nas vivências primárias dos professores universitários.

Nesse sentido, para atrelarmos determinados conceitos teóricos à realidade do professor, devemos dar enfoque à compreensão de que prática e teoria, no fazer docente, são indissociáveis, tendo em vista que, ao considerarmos que se “os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo” (FREIRE, 1987, p. 70). Sendo assim, a teoria e a prática devem ser extremamente relacionáveis para os professores em um processo de formação continuada, e os processos formativos devem levar em conta que

somos desafiados a tencionar o saber, tornando-o problematizador e construtor crítico, mostrando que o saber tem valor e acontece de forma compartilhada, envolve-nos a participar do seu conhecimento, quebrando o paradigma de conhecimento absoluto (FORTUNA, 2015, p. 67).

Assim, ao constatarmos que toda reflexão deve resultar em ação, salientamos que a formação de professores sobre a avaliação da aprendizagem deve direcionar o professor à importância de um processo avaliativo formativo na vida e no desenvolvimento dos estudantes.

Mais do que achar que todos os professores devem saber como avaliar seus estudantes, Mendes (2006, p. 26) ressalta que “parece ser consenso que a avaliação deve ser um domínio do fazer docente, mas os cursos não têm contemplado a formação pedagógica dos professores no contexto do ensino superior”, por isso,

as formações precisam ser pensadas a partir de um desenho didático que oportunize ao docente a problematização da sua prática e a compreensão de que a docência é uma atividade complexa que envolve saberes não só atividades disciplinares, mas também dimensões teóricas, práticas, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, dentre outros (MORAES *et al.*, 2022, p. 48).

A avaliação, compreendida como deveria ser nos processos de formação docente e comprometida com o processo de ensino, “passa a ter um caráter, realmente, de formação e o aluno passa a ser também, o regulador, de sua aprendizagem, mudando a lógica do

“avaliar o desempenho” para “avaliar, acompanhar e facilitar a aprendizagem” (MELCHIOR, 2006, p. 19).

Além dos aspectos teóricos da avaliação, as questões sobre a formação dos professores frente às transformações do contexto escolar no contexto pandêmico também se tornaram prioridade, visto que

a transição abrupta para práticas emergenciais de ensino remoto impactou o currículo, pois envolveu decisões e adaptações em seus elementos, tais como as práticas de avaliação da aprendizagem, uma das dimensões fundamentais do trabalho dos professores (GARCIA; GARCIA, 2020, p. 2).

Nessa perspectiva, ao depreendermos que a avaliação da aprendizagem configura-se como “um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e conseqüentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados” (LUCKESI, 2011, p. 175), entendemos que a compreensão dos processos de aprendizagem na pandemia passa diretamente pela avaliação e, por conseguinte, pela formação do professor que a viabiliza. Logo, é importante frisar

que não se espera que apenas o professor seja o único responsável pelo sucesso e aprendizagens dos seus estudantes. O que se espera é que o professor seja preparado adequadamente para enfrentar diferentes cenários com criatividade e motivação. Todavia, tão somente uma política de valorização dos profissionais da educação (de amplo escopo), que envolva toda a comunidade escolar (docentes e não-docentes) pode propiciar a implementação de políticas para a educação básica em que os esforços implementados não resem comprometidos (VIEIRA; MACHADO; SOUZA, 2020, p. 6).

Isso posto, devemos ter um olhar humano com os professores, enxergando-os como parte primordial do sistema educativo, mas não a única. Tendo isso em mente, frisamos a relevância dos processos de formação continuada no período da pandemia, os quais apoiaram a tarefa docente na medida em que possibilitaram novas formas de se pensar o progresso avaliativo em um contexto complexo em tão pouco tempo.

É essencial depreendermos como essas formações foram pensadas e estruturadas. Ao falarmos de tecnologias digitais e de pandemia, estamos falando de um cenário de dificuldades, tanto na reformulação dos processos avaliativos quanto no próprio uso das

tecnologias. Portanto, é preciso que as formações de professores desenvolvam-se com base no “diálogo, nas trocas, na colaboração, onde professores e alunos vivenciem experiências que ultrapassem a forma instrucional e unidirecional de ensinar e aprender” (FERREIRA *et al.*, 2022, p. 7), oportunizando experiências que provoquem a reflexão acerca da prática ao mesmo tempo em que o professor se perceba como um sujeito ativo em sua própria formação.

Em resumo, podemos dizer que as tecnologias digitais foram indispensáveis para o desenvolvimento e a compreensão do fazer pedagógico na pandemia e, conseqüentemente, nos processos avaliativos delineados no mesmo período. Contudo, observamos, também, que a maior parte dos docentes nesse momento pandêmico não detinha a formação, seja inicial ou continuada, sobre os usos dessas tecnologias para trabalhar o pensar avaliativo, evidenciando que

as dificuldades na adoção de novos meios, recursos e metodologias pelos professores reforçam ser essencial a formação continuada e o maior suporte aos profissionais na aquisição e no uso das tecnologias da informação e comunicação, sem que as mediações docentes percam seu real valor na sociedade (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021, p. 21).

Nesse panorama, abordamos a pertinência de processos formativos que produziram ações sobre a temática da avaliação no ensino remoto emergencial, sendo um deles o “Módulo Avaliação no Ensino Remoto”, de uma formação continuada para docência realizada com professores de diferentes áreas da Universidade Estadual de Londrina, o qual será foco de análise deste trabalho.

## **METODOLOGIA**

A metodologia desta pesquisa é de natureza qualitativa, na modalidade explicativa. Este estudo faz parte do projeto “Grupo de estudos em práticas de ensino - GEPE: fortalecendo ações interdisciplinares na formação docente da Universidade Estadual de Londrina”, CAAE: 98438718.0.0000.5231. A formação, intitulada “Módulo Avaliação no Ensino Remoto” e ofertada pelo GEPE, contou com a participação voluntária de 60 professores, a partir do aceite do convite enviado aos seus departamentos pela equipe coordenadora do programa.

A coleta de dados deu-se por meio de um questionário on-line, respondido ao final da formação, por 32 docentes, e de um segundo questionário, respondido após dois anos da formação, por 14 docentes. Todos os professores assinaram o TCLE, aceitando participar da pesquisa.

A formação teve como objetivo capacitar docentes dos cursos de graduação e de pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina para a realização de avaliações na modalidade ensino remoto emergencial. Esta foi organizada em dois módulos, sendo que, no primeiro, o foco se voltou para conceitos, perspectivas e funções da avaliação, e, no segundo, para as práticas avaliativas mediatizadas por tecnologias digitais para ensinos remoto e presencial.

A partir de uma proposta plural e aberta, o desenho didático dos encontros buscou contemplar um ou mais temas relacionados à avaliação da aprendizagem, considerando a necessidade dos docentes participantes. Tais encontros envolveram aspectos teóricos e práticos da avaliação, com apresentações, debates, rodas de conversa e oficinas, priorizando o diálogo, a partilha, a troca de conhecimentos e a construção conjunta de significados, e foram realizados semanalmente, durante dois meses, via plataforma *Google Meet*, de forma síncrona. Houve, ainda, atividades assíncronas, executadas no *Google Classroom*, totalizando 32h de trabalho.

Para subsidiar o processo formativo, vários materiais foram disponibilizados no ambiente de aprendizagem *Google Classroom*. Estes contavam com textos que serviam de apoio para discussões, rodas de conversa e orientações sobre a elaboração de instrumentos avaliativos, além de vídeos, de *links*, de tutoriais, de material orientador formulado de maneira autoral pelos ministrantes e direcionado especificamente ao auxílio do professor em relação aos instrumentos, como mapa conceitual e portfólio, e de gravações dos encontros, para que os docentes pudessem assistir quando necessário ou para aqueles que não conseguiam participar do encontro síncrono.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de iniciarmos nossa análise, cabe uma contextualização do público-alvo e do processo de aplicação do formulário da formação do GEPE. A pesquisa foi realizada com um grupo de professores da Universidade Estadual de Londrina com formações em

diversas áreas, tendo como foco conceitual o processo avaliativo no ensino remoto. Ao fim desse processo formativo, aplicamos um questionário, com o objetivo de buscar evidências acerca das contribuições proporcionadas pela formação do GEPE na atuação dos professores participantes. Dois anos após a formação, aplicamos um segundo questionário com o mesmo público, visando traçar paralelos entre as potencialidades da formação destacadas anteriormente e a realidade em sala de aulas dos professores participantes.

Quanto ao primeiro questionário, iniciamos com as percepções sobre a formação continuada pelos professores. Aqui, 81,3% dos professores responderam que a formação promovida pelo GEPE foi “muito favorável” para sua atuação docente, 15,6% responderam que esta foi “favorável” e 3,1% responderam que esta foi “pouco favorável”.

Diante das respostas dos professores que consideram a formação “muito favorável” (81,3%), as justificativas se referem principalmente ao modo como a formação foi conduzida, dando ênfase ao seu caráter formativo, no sentido de que ela aproximou-se da realidade docente e foi capaz de proporcionar encontros em que os professores conseguiam envolver-se e sentir-se motivados a participar do processo.

Os dados ainda revelam que a formação contribuiu para um melhor entendimento a respeito da avaliação, bem como para ressignificar aquelas concepções que já eram colocadas em prática, como menciona um professor:

Eu já vinha aplicando algumas formas de avaliação diferentes, mas via que tinha algumas lacunas que eu não conseguia solucionar. Com a formação do GEPE, me sinto mais segura e mais apta a utilizar a metodologias de forma mais adequada (P16).

Além disso, outros professores citam que a formação propiciou:

reflexões sobre a docência (P17).

mudança conceitual com relação a avaliações (P19).

fazê-la de modo integrado às aulas e com caráter formativo (P24).

troca de experiências entre colegas (P29).

Um processo de formação de professores sobre avaliação da aprendizagem deve, inicialmente, oportunizar o real significado do que é avaliar, de modo que os professores entendam e utilizem a avaliação no seu sentido informativo, e não classificatório,

destacando a importância da atuação em parceria, mas sem perder a seriedade imposta pela atividade, tornando-se mais densa e exigente pela sua transparência (VILLAS BOAS, 2006). Em vista disso, salientamos a relevância de um processo formativo que possibilite um tempo-espaço em que os professores possam contribuir com ideias e compartilhar suas experiências, e não apenas receber uma instrução pronta e formatada.

Os docentes que consideram que a formação foi “favorável” (15,6%) compreendem que esta gera contribuições pertinentes, tanto para o ensino remoto quanto para o retorno presencial, como fica visível na fala do professor a seguir:

Eu acho que foi bastante favorável à minha formação para o ensino tanto remoto quanto presencial (P5).

Tal resposta justifica-se justamente porque a formação ocasiona o conhecimento de diferentes instrumentos com o suporte das tecnologias digitais e dos seus aspectos didáticos, favorecendo o entendimento dos professores acerca das funcionalidades desses instrumentos tanto para o ensino remoto quanto para o presencial. Assim, ao pensarmos no ensino remoto, devemos frisar como a diversificação dos instrumentos avaliativos é essencial, bem como levar em conta todo o cenário em que os estudantes estão inseridos, para que, dessa forma, os professores procurem por instrumentos que sejam flexíveis e colaborem com as reais necessidades dos estudantes (HOFFMANN, 2011).

Por fim, os professores que consideram a formação “pouco favorável” (3,1%) entendem que esta:

Abordou excessivamente aspectos teóricos e alguns são pouco aplicáveis em aulas com grande número de alunos (P20).

Mesmo compreendendo que tais percepções correspondem ao aproveitamento da formação para um número baixo de professores, esses dados revelam que nem toda formação agrega valor da mesma maneira para todos os participantes, visto as distintas realidades e perspectivas sobre a ação docente, fator primordial a ser repensado ao se propor um processo formativo.

No tocante às superações das concepções e das compreensões que os professores tinham sobre avaliação antes dos encontros, deparamo-nos com os seguintes dados: 31,3%

dos professores consideram que as concepções foram parcialmente alteradas e 68,7% dos professores consideram que suas concepções foram totalmente alteradas.

Os docentes que consideram que suas compreensões a respeito da avaliação da aprendizagem “foram parcialmente alteradas” após a formação (31,3%) entendem que esta possibilitou um melhor entendimento sobre a importância da avaliação da aprendizagem para que uma turma seja avaliada corretamente, tornando-se uma avaliação mais orientada para a aprendizagem (REYES GARCÍA *et al.*, 2020).

Os dados indicam que a formação apresentou novas formas de avaliar os estudantes nesse período e na volta do ensino presencial, como a produção de mapa conceitual e de portfólio, a prova em seu caráter formativo e a autoavaliação. Essas alternativas de avaliação e a apreensão de o que realmente é avaliar a aprendizagem abrem um leque de possibilidades que superam a perspectiva da avaliação centrada na prova como única prática avaliativa, conforme expressam alguns excertos:

entendimento da importância da avaliação como ferramenta de aprendizagem, com certeza minhas concepções e compreensões foram significativamente alteradas (P32).

Minhas concepções e compreensões sobre avaliação estavam alinhadas com o que foi apresentado. O meu maior aprendizado, esteve relacionado com os instrumentos disponíveis para alcançar os objetivos de avaliar o aluno, sob outras perspectivas diferentes da “prova”, que usualmente é voltada para memorização de temas (P28).

Nesse sentido, averiguamos que boa parte dos professores que escolheram a opção “parcialmente alteradas” fizeram-no por já terem um conhecimento teórico sobre a avaliação formativa. Aqui, os docentes manifestaram que os maiores ganhos com a participação nas formações estão diretamente relacionados aos instrumentos avaliativos e às suas possibilidades de aplicação no contexto da pandemia. Por isso, enfatizamos a importância de uma formação que possibilite aos docentes a compreensão teórica e prática da diversidade de instrumentos avaliativos no processo de aprendizagem, uma vez que, “quanto maior for o seu número, mais tipos de informações poderão ser coletadas, possibilitando uma melhor compreensão e intervenção sobre o objeto avaliativo” (SILVA, 2004, p. 66).

Cabe sublinhar que não se trata de excluir um determinado instrumento avaliativo, pois cada um responde a um determinado propósito, mas “se recomienda que su empleo

se combine con otras técnicas e instrumentos de evaluación para conseguir una apreciación más completa de los logros de aprendizaje” (MORENO-OLIVOS, 2021, p. 230).

Diante disso, percebemos que a formação do GEPE foi de grande valor para a compreensão e o aumento da diversidade de instrumentos avaliativos utilizados pelos professores, os quais, se colocados em prática, podem viabilizar novas experiências de aprendizagem.

Para os professores que consideram que suas concepções a respeito da avaliação da aprendizagem foram “totalmente alteradas” (68,7%), constatamos que a formação permitiu que os docentes compreendessem a avaliação de forma mais ampla e em sua perspectiva pedagógica, como relata um professor:

Anterior a formação a compressão sobre avaliação era muito limitada. Na minha formação desde da graduação até o doutorado a principal forma de avaliação era por meio de provas. Hoje entendo que avaliação é um processo bem mais amplo e importante para o aprendizado (P19).

Isso demonstra as consequências e as problemáticas sobre as lacunas formativas dos professores no que concerne ao processo de avaliação da aprendizagem, sobretudo quando analisamos que muitos deles são bacharéis, não tendo uma formação específica em avaliação. Nesse referente, Veiga e Castanho (2000, p. 190) afirmam que,

se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor.

Fica claro, portanto, que são indispensáveis os processos de formação continuada, tendo em vista que estes oportunizam novos caminhos conceituais e práticos para os docentes, transformam sua visão sobre o processo educativo e, conseqüentemente, potencializam novas experiências e alteram a realidade educativa dos estudantes do ensino superior. Pesquisas recentes (REYES GARCÍA *et al.*, 2020; MORENO-OLIVOS, 2021) apontam que a falta de uma formação de qualidade é um fator problemático, que vai refletir diretamente nas concepções e nas práticas avaliativas e na formação dos futuros profissionais.

Para alguns professores que já tinham certo conhecimento a respeito da temática antes da formação, esta serviu como expansão e complemento desses conhecimentos, como podemos observar no seguinte excerto:

Eu já trabalhava com avaliação formativa no presencial. Conhecia pouco sobre avaliação no ensino remoto. Agora tenho mais confiança e segurança. A avaliação pode ser prazerosa (P30).

A resposta desse professor evidencia que é fundamental estar sempre aprimorando o conhecimento e procurando novas formas de assim fazê-lo, pois,

dessa forma, a formação continuada pode ser compreendida como desdobramento dos saberes da profissão que são adquiridos na formação inicial, tendo, em serviço, a ininterrupta formação necessária frente a um cenário em que as mudanças ocorrem numa velocidade cada vez mais intensa, exigindo dos profissionais da docência que acompanhem essas mudanças no exercício de suas práticas (TAMASSIA, 2011, p. 62).

Além da compreensão mais ampla, esse grupo de professores também indicou que a formação continuada propiciou o entendimento de que, para cada momento do processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessária a utilização de uma modalidade avaliativa, tendo cada uma delas uma função específica, como podemos notar nas respostas abaixo:

Consegui enxergar que pode se ter vários métodos de avaliação, não somente a prova formal (P8).

Antes eu tinha uma ideia de avaliação quantitativa e ao final da disciplina. Hoje, vejo que a avaliação faz parte da aprendizagem, ou seja, deve ser formativa. E há meios de fazer isso, que eu desconhecia. Isso mudou também minha visão sobre avaliação e seu caráter punitivo (P24).

Proporcionou aprofundamento e uma visão mais ampla deste tema. Demonstrando de forma prática e contextualizada que o processo de aprendizagem é mais importante que a nota final (P25).

Sabendo que os professores não tinham conhecimento acerca das outras modalidades avaliativas para além da somativa, a formação continuada pôde contribuir com novas percepções, tanto para o ensino remoto quanto para o retorno do ensino presencial. Assim, podemos dizer que uma formação continuada é primordial não somente por focalizar aspectos teóricos da atividade docente, mas também que tal atividade é

capaz de promover mudanças significativas no pensar a avaliação, na medida em que as respostas aqui analisadas revelam a apreensão de que a avaliação não é simplesmente o fim do processo de aprendizagem, mas, sim, parte integral de todo o caminho de desenvolvimento do estudante.

Outra questão buscou identificar se, após a formação, os professores conseguiram colocar em prática o que aprenderam e vivenciaram no processo formativo. Dentre os participantes, 46,9% consideram que conseguiram colocar algo da formação em prática, 40,6% consideram que conseguiram colocar parcialmente e 12,5% consideram que não conseguiram colocar nada em prática.

Para os professores que consideram ter colocado algo em prática a partir das aprendizagens e das vivências que a formação continuada proporcionou (46,9%), podemos verificar, acima de tudo, respostas relativas às diferentes ferramentas digitais apresentadas durante a formação para subsidiar a prática avaliativa on-line, como o *padlet*, o *jamboard*, o *quizizz* e o *webquest*. Essas ferramentas, de acordo com alguns docentes, abriram ainda mais o leque de experiências didáticas, como vemos nas respostas abaixo:

Utilizei praticamente todas as ferramentas indicadas nos encontros e são muito boas. Continuarei testando (P21).

Utilizei o Padlet, o jamboard, mapa conceitual, quizzes. Todas estas ferramentas auxiliaram na aula e motivaram a participação (P12).

Utilizei aplicativos de jogos e quiz, e os alunos participaram bastante e deram um feedback bastante positivo (P31).

Desse modo, percebemos que a tecnologia foi uma grande aliada para que professores e estudantes pudessem não apenas dar continuidade às aulas, mas viabilizar novas práticas pedagógicas favoráveis ao processo formativo. A formação proposta pelo GEPE possibilitou conhecimento a respeito das ferramentas digitais que colaboram com o processo de ensino e aprendizagem, oportunizando que professores, das mais variadas áreas de conhecimento da universidade, pudessem conhecer suas potencialidades em meio ao ensino remoto e ofertar aulas mais interativas e participativas com os estudantes.

Com relação aos professores que responderam ter colocado “parcialmente” (40,6%) em prática os conhecimentos obtidos na formação, estes citam o fato de já serem praticantes de processos formativos mais abertos e plurais:

Já conhecia boa parte dos recursos apresentados, mas participar do curso e conhecer as experiências dos colegas foi um estímulo para a aplicação nas atividades em curso (P13).

Minha disciplina já havia sido ofertada quando da realização da formação, tentei utilizar padlet, mural.co, goconqr. Com a formação creio que posso incluir outras ferramentas e com mais propriedade para extrair seu melhor uso (P14).

Discutir a avaliação durante o processo. Geralmente preparo as avaliações e aplico, mas a eficácia é limitada [...]. Não pude ainda implementar outras coisas pois só tive até o momento uma disciplina em processo de avaliação (P15).

Assim, diante dos dados aqui exibidos, entendemos que os professores indicam ganhos significativos com relação aos conhecimentos teóricos e às novas ferramentas digitais passíveis de serem utilizadas no processo avaliativo. Contudo, eles reportam dificuldades na sua aplicabilidade completa, haja vista que a participação na formação deu-se em meio ou ao final de suas disciplinas. Não obstante, ao mesmo tempo, conseguimos observar que esses professores iniciaram um processo de reflexão e de autoavaliação em suas atividades avaliativas.

Ao entendermos que “a formação não se constrói por acúmulo (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas por intermédio de tarefas de reflexão crítica da prática e de reconstrução constante da identidade pessoal” (COSTA, 2013, p. 102-103), constatamos que a formação do GEPE promoveu experiências críticas e reflexivas sobre o fazer docente quanto à avaliação da aprendizagem.

Os professores que consideram não ter conseguido colocar em prática nenhuma aprendizagem da formação têm suas respostas baseadas no fato de que ainda não tinham iniciado a disciplina ou de que já tinham passado toda a sua forma de avaliação aos estudantes. Todavia, eles sinalizaram o compromisso de colocar em prática as aprendizagens da formação no próximo semestre.

Na tentativa de compreender quais foram os elementos que repercutiram na prática pedagógica dos professores que participaram da referida formação continuada para docência ofertada pelo GEPE, realizamos uma nova pesquisa com os professores, por

meio de questionário, disponibilizado pela ferramenta *Google Forms*, dois anos após a formação. Enviamos o questionário para 60 professores, mas este foi respondido por apenas 14 deles.

Os respondentes são docentes que têm entre 40 e 49 anos (42,9%), seguidos, igualmente, por professores entre 30 e 39 anos (28,6%) e entre 50 e 59 anos (28,6%).

No que toca à segunda questão, “Qual sua formação?”, analisamos que as necessidades formativas não se limitam ao fator etário, caracterizando uma busca geral por formação por parte dos professores no período pandêmico, tendo em vista que eles apresentam formações diversas - somente três (21,4%) têm a mesma formação: Ciências Biológicas.

Com relação aos temas abordados na formação classificados como mais significativos para a atuação docente após dois anos, identificamos que aqueles referentes aos instrumentos avaliativos foram os mais destacados pelos docentes, sendo que o mais expressivo deles foi o mapa conceitual, com 36,7% de respostas.

O mapa conceitual pode ser conceituado como um “diagrama hierárquico de conceitos e relações entre conceito” (MOREIRA, 2006, p. 9). Segundo o autor, é hierárquico pois evidencia conceitos mais fundamentais, os quais se ligam a outros conceitos por meio de conectores, com o intuito de refletir sobre a estrutura conceitual de determinado conteúdo.

Ainda conhecido por poucos professores, o mapa conceitual pode ser um instrumento avaliativo potente, capaz de colocar a avaliação em outro patamar no processo educativo. Ademais, “este tipo de experiencias formativas muestran las aptitudes y la creatividad de los alumnos cuando se implican en actividades pedagógicas que les interesan” (MORENO-OLIVOS, 2021, p. 230). Isso se confirma com o excerto da resposta de um participante:

Os assuntos abordados em algumas das minhas disciplinas necessitavam de ligações e conexões de conceitos. Por isso o uso da ferramenta de Mapa Conceitual trouxe para este momento pandêmico, uma excelente forma de avaliação. Me surpreendi com o resultado e resposta dos alunos sobre sua construção e produto final (P14).

O segundo tema mais significativo para os professores foi a diversificação dos instrumentos avaliativos, com 28,6% das respostas. Segundo Batista (2017), os instrumentos avaliativos devem ser encarados como recursos que contribuem para a coleta e a análise de informações a respeito das aprendizagens dos estudantes. Já Vito e Szezerbatz (2017) apontam a importância da diversificação desses instrumentos, uma vez que, quanto maior a quantidade e a qualidade deles, maior a possibilidade de se obter as informações que os professores desejam, superando a ideia de prova como única opção para avaliar. Dentre as respostas dos professores, podemos realçar uma delas ao tratar desse assunto:

Na minha formação (graduação e pós) somente tive provas teóricas, redação de relatórios de experimentos práticos e (muito raramente) seminários como instrumentos de avaliação. Entretanto, durante o exercício da docência universitária (desde 1998) tive que aprender outros métodos que considero mais efetivos para a aprendizagem dos estudantes (mapas conceituais, portfólio e aprendizagem baseada em projetos) (P4).

Essa resposta corrobora a ideia de que é necessário encontrar outras formas de avaliar os estudantes, e não ficar restrito a somente algumas, principalmente aquelas que foram a base para o nosso próprio ensino e que hoje já não cabem como as únicas a servirem como instrumento de avaliação. Entretanto, culpabilizar os professores pela não diversificação das estratégias não é o caminho, pois, como se vê nos dados, o fator primordial está na possibilidade de aprender e de vivenciar experiências formativas capazes de ajudar o professor a entender sua prática e transformá-la.

O terceiro tema mais significativo para os professores foi o *feedback*, com 14,3%. Conforme Fernandes (2019, p. 3), o *feedback* é o real conteúdo da avaliação formativa, pois é por meio dele que os alunos sabem o que já aprenderam, onde se encontram em relação à aprendizagem e o que têm de fazer para aprender.

Nesse sentido, a utilização do *feedback* em sala de aula permite diferentes visões acerca dos caminhos percorridos pelo estudante e pelo professor, sendo um elemento-chave do processo avaliativo e da aprendizagem como um todo. Fernandes *et al.* (2014, p. 448), ao debruçarem-se sobre a obra de Sadler (1989), ressaltam que “só existe *feedback* quando a informação recebida pelo estudante lhe permite corrigir os seus erros, melhorar ou regular o seu desempenho e atingir os objetivos definidos”. Logo, o *feedback* em um

processo de avaliação formativa proporciona um caminho de contato entre o professor e as dificuldades, as qualidades e as necessidades de seus estudantes, tornando-se um fator central para as mudanças no processo de ensino e de aprendizagem, posto que é a partir desse contato que novos caminhos serão traçados, tanto pelo professor quanto pelo estudante, para alcançar os objetivos propostos em sala.

Outra pergunta do questionário buscou identificar mudanças na prática avaliativa ao longo desses dois anos de formação. Os dados expressam que 64,3% dos professores manifestaram ter conseguido realizar mudanças em suas práticas a partir da formação, 21,4% manifestaram ter conseguido parcialmente, e 14,3% manifestaram não ter conseguido.

Examinando os dados e comparando-os às informações analisadas na pergunta “A partir das aprendizagens e vivências no processo formativo, você conseguiu colocar algo em prática?”, efetuada anteriormente, notamos que 46,9% dos docentes conseguiram colocar algo em prática e que 40,6% conseguiram parcialmente. É válido lembrar que esses dados foram coletados logo após a formação. No que concerne às respostas obtidas para a pergunta “Você conseguiu introduzir ou realizar alguma mudança na sua prática a partir da formação durante o ensino remoto ou mesmo depois?”, observamos o quanto a formação continuada ainda repercute em suas práticas docentes, com 64,3% dos professores respondendo ter conseguido introduzir ou mudar algo na sua prática avaliativa, 21,4% ter conseguido parcialmente e 13,3% não ter conseguido.

Dessa forma, ambas as perguntas procuram investigar as repercussões que a formação continuada possibilitou aos docentes, já a última pergunta, em específico, visa perceber essas contribuições após dois anos da formação e retorno ao ensino presencial. Isso porque os elementos abordados durante a formação, segundo os professores, ainda são colocados em prática, no mais, o olhar para a avaliação da aprendizagem como um processo, e não somente o final, mostra o quanto esses conhecimentos repercutiram, como podemos verificar nas respostas abaixo:

Uma avaliação menos controladora e mais formativa (P12).

Minhas avaliações agora são, muitas vezes, voltadas mais para um processo contínuo, sendo também um instrumento de aprendizagem (P11).

Respostas como essas evidenciam o quanto as aprendizagens propostas nos encontros formativos ainda são colocadas em prática e repercutem nas práticas avaliativas dos docentes após o retorno do ensino presencial, mesmo sem eles terem participado de outra formação após a do GEPE. Dessa maneira, a formação continuada torna-se “um processo emancipador e permanente de desenvolvimento profissional e pessoal e de (re)construção de saberes necessários à atuação profissional e à transformação social” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 25).

Quanto à porcentagem de professores que consideram que a formação continuada não repercutiu em suas práticas avaliativas posteriores, observamos uma mudança em comparação às respostas colhidas após a formação. À época, a maioria se justificou por ainda não ter iniciado sua disciplina ou por já estar na metade desse processo e julgar mais viável colocar os aprendizados em prática no início do próximo semestre. Por seu turno, as respostas após dois da formação demonstram que nem todas as formações conseguem atender a 100% das necessidades do público, visto que alguns professores querem sanar algum problema imediato, mas não querem olhar para a sua prática, a fim de perceber o que também pode ser mudado nela.

Por isso, o professor precisa constantemente ser provocado ao exercício da reflexão sobre suas práticas avaliativas, haja vista que é direito dos estudantes ter professores capacitados para que o processo de ensino e aprendizagem seja coerente. Ademais, “as reflexões sobre formação continuada do professor contribuem para a compreensão de que a formação desse profissional não termina com a sua diplomação na agência formadora, mas completa-se em serviço” (PEREIRA, 2000, p. 19). O ato de ensinar está além da transmissão do conhecimento, mas o processo de ensino e aprendizagem demanda conhecimentos teóricos a serem colocados em prática em determinado momento do processo avaliativo.

Como forma de compreendermos melhor as mudanças na prática dos professores por meio da formação do GEPE, fizemos o seguinte questionamento: “Das opções a seguir, assinale o que utilizou ou vivenciou em suas aulas no ensino remoto e/ou no retorno das aulas presenciais, que remetem a formação”. Dessa questão, alcançamos estes dados: 64,3% assinalaram o “Mapa conceitual”; 42,9% assinalaram o “Feedback”; 42,9% assinalaram os “Conceitos base sobre avaliação da aprendizagem e suas diferenças”; 21,4% assinalaram

o “Portfólio”; 21,4% assinalaram a “Prova formativa”; 14,3% assinalaram os “Critérios”; 7,1% assinalaram a “Avaliação em pares”; 7,1% assinalaram os “Estudos de caso”; e 7,1% não assinalaram nenhuma das opções.

Ao analisarmos os dados acima e fazermos um comparativo com a pergunta “Dentre os temas trabalhados na formação, qual foi o mais significativo para sua atuação docente”, feita logo após a finalização da formação, identificamos semelhanças notáveis entre os conceitos teóricos mais relevantes para os professores e os elementos colocados em prática por eles dois anos após a formação. O Mapa Conceitual, o *Feedback*, o Portfólio, a Prova formativa e os Conceitos base sobre avaliação da aprendizagem e suas diferenças foram os elementos mais pontuados nas respostas para ambas as perguntas.

Isso posto, podemos depreender que a formação causou impactos positivos, haja vista que

entendemos como necessária a proposição de práticas que busquem romper os paradigmas instituídos da avaliação e se constituam em novas agendas pedagógicas, capazes de oportunizar ao professor possibilidades para ensinar e, aos estudantes, diferentes experiências de aprendizagem (MORAES; LIMA; SILVA, 2022, p. 902).

Diante disso, podemos afirmar que a formação oferecida pelo GEPE promoveu mudanças na forma de pensar e de agir dos professores no relativo ao processo avaliativo e o olhar crítico quanto à sua formação, bem como novas possibilidades de formação crítica e ativa, potencializando novas e variadas experiências de ensino e de aprendizagem, as quais repercutiram em suas práticas mesmo após dois anos da formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de responder ao objetivo proposto neste estudo, caracterizado por analisar as repercussões da “Formação continuada para docência: módulo Avaliação no Ensino Remoto”, ofertada pelo GEPE junto aos docentes da Universidade Estadual de Londrina durante o ensino remoto, podemos perceber que a formação continuada para docência possibilitou grandes contribuições para a atuação desses professores, refletindo tanto no ensino remoto quanto no retorno ao ensino presencial.

As repercussões aconteceram na medida em que a formação continuada propiciou diversas contribuições teóricas e práticas a respeito da avaliação, assim como meios para

que fosse possível implementar uma avaliação que respeitasse os processos de aprendizagem durante o ensino remoto e no ensino presencial. Constatamos que a natureza da formação foi um aspecto pertinente desse trabalho, visto que foi possível ter momentos de troca sobre as concepções e as experiências avaliativas dos docentes, oportunizando espaços de escuta e de construção conjunta de significados. Nessa perspectiva, para que a formação continuada fosse concretizada, foi necessário organizar o caminho que iria ser percorrido, a fim de que houvesse a articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação, promovendo diversidade de atividades, instrumentos avaliativos coerentes e entendimento das distintas modalidades avaliativas, tudo isso integrado às tecnologias digitais como mediadoras das práticas avaliativas decorrentes da formação.

A partir da análise dos dados coletados logo após a formação e depois de dois anos, podemos notar que ambos apresentam muitas semelhanças. Para grande parte dos docentes, a formação continuada pode mudar ou complementar as percepções que eles tinham acerca de suas práticas avaliativas durante o ensino remoto, já que muitos professores conseguiram colocar em prática um ou mais temas abordados na formação, tanto no ensino remoto quanto no retorno ao presencial. Nesse sentido, consideramos que, por meio das rodas de conversa, das trocas de experiência sobre suas práticas avaliativas e da indissociabilidade entre teoria e prática proporcionada pela formação, os professores conseguiram olhar para suas próprias práticas com olhar crítico e atento no tocante à condução de suas aulas.

Ao examinarmos os poucos professores que consideraram que a formação não foi tão importante para sua atuação docente, devemos estar atentos não somente ao quanto a formação não conseguiu atender às especificidades de todos os cursos da universidade, mas também à abertura dos próprios professores à compreensão das novas possibilidades avaliativas, que contemplam todo o processo avaliativo, e não apenas um ponto dele, o final. Por vezes, queremos resolver um problema imediato e não olhamos para todo o contexto que envolve determinada situação.

## REFERÊNCIAS

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A formação continuada de professores no Brasil. **Seminário de Pesquisa do PPE**, Maringá, p. 1-13, 2011. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2011/pdf/1/001.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf). Acesso em: 26 out. 2022.

BATISTA, David Espinola. **Análise da prática docente de biologia frente aos instrumentos e limitações da avaliação da aprendizagem**. 2017. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2017.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 26 out. 2022.

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

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. 1-24, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236105199>.

COSTA, Irene de Souza. **Avaliação da formação continuada de professores**: Programa Sala de Educador. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10601/1/ulsd067618\\_td\\_Irene\\_Costa.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10601/1/ulsd067618_td_Irene_Costa.pdf). Acesso em: 6 nov. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Brasília (DF): SEEDF, 2018. v. 1.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação sumativa**. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2019. Disponível em: [http://cftemplarios.com/images/MAIA/Folha\\_-\\_Avaliao\\_Sumativa.pdf](http://cftemplarios.com/images/MAIA/Folha_-_Avaliao_Sumativa.pdf). Acesso em: 6 nov. 2022.

FERNANDES, Domingos *et al.* O feedback nas práticas de oito docentes universitários de licenciaturas de artes e humanidades. *In*: FERNANDES, Domingos *et al.* (orgs.). **Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil**: realidades e perspectivas. Lisboa: Educa, 2014. v. 2, p. 445-474.

FERREIRA, Camila Fernandes de Lima *et al.* Uma Experiência Formativa no Ensino Remoto: Possibilidades para Pensar o Processo de Formação Docente para o Uso das Tecnologias Digitais. **Revista Docência e Cibercultura**, [S.l.], v. 6, n. 5, p. 177-193, out. 2022.

Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/66564>.  
Acesso em: 17 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FORTUNA, Volnei. A relação teoria e prática na educação em Freire. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 1, n. 2, p. 64-72, out./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.18256/2447-3944/rebes.v1n2p64-72>.

GARCIA, Joe; GARCIA, Nicolas Fish. Impactos da pandemia de COVID-19 nas práticas de avaliação da aprendizagem na graduação. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 55, p. 1-14, out./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n55.18870>.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

JESUS, Ana Karina Barbosa de et al. A Avaliação da aprendizagem e os procedimentos avaliativos no processo de ensino e aprendizagem do curso de educação física licenciatura da UEL. In: FRANCO, Sandra Aparecida Pires; LUPPI, Mônica Aparecida Rodrigues (orgs.). **Trabalho Pedagógico na educação superior: saberes necessários à docência**. 1. ed. Londrina: Madrepérola, 2020. p. 141-156.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MELCHIOR, Maria Celina. Avaliar para construir competências. **Educação em Revista**, n. 59, nov./dez. 2006.

MENDES, Olenir Maria. **Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de et al. Formação continuada sobre avaliação da aprendizagem no ensino remoto: contribuições para a atuação docente. In: TORRES, Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião; FAQUIN, Evelyn Secco; MOURA, Jeani Delgado Paschoal (orgs.). **Diálogos sobre a docência universitária: desafios e superações do Grupo de Estudos de Práticas em Ensino (GEPE)**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. p. 45-61. Disponível em: [https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/05/EBOOK\\_Dialogos-sobre-a-docencia-universitaria-1-1.pdf](https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/05/EBOOK_Dialogos-sobre-a-docencia-universitaria-1-1.pdf). Acesso em: 10 nov. 2022.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de; LIMA, Claudia Maria de; SILVA, Analígia Miranda da. Avaliação da aprendizagem como mediação pedagógica na formação conceitual de universitários. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0901-0919, mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.15814>.

MOREIRA, Marco Antonio. **Mapas conceituais e diagramas em V**. Porto Alegre: UFRGS/Instituto de Física, 2006.

MORENO-OLIVOS, Tibúrcio. Cambiar la evaluación: Un imperativo en tiempos de incertidumbre. **Alteridad**, v. 16, n. 2, p. 223-234, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.05>.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

REYES GARCÍA, Carmen Isabel et al. A avaliação da aprendizagem: percepções e práticas de docentes universitários. **Revista de Curriculum y formación del profesorado**, v. 24, n. 1, p. 136-162, 2020. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/8449/pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

SADLER, D. Royce. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, v. 18, n. 2, p. 119-144, jun. 1989.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes (orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2006. p. 231-248.

TAMASSIA, Silvana Aparecida Santana. **Ação da coordenação pedagógica e a formação continuada dos professores do ensino fundamental I: desafios e possibilidades**. 2011. 285 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes (orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000.

VIEIRA, Andrea; MACHADO, Célia Tanajura; SOUZA, Diogo. Formação docente, tecnologia educacional e educação ambiental pós-pandemia da Covid-19. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, Sergipe, v. 7, n. especial, p. 1-17, out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.47401/revisea.v7iEspecial.14402>.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 12, n. 22, p. 75-90, jun. 2006. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v12i22.3283>.

VITO, Daniela Ziolli; SZEZERBATZ, Rosemari Pedroso. A avaliação no ensino superior: a importância da diversificação dos instrumentos no processo avaliativo. **EDUCERE - Revista**

da Educação, Umuarama, v. 17, n. 2, p. 221-236, jul./dez. 2017. DOI:  
<https://doi.org/10.25110/educere.v17i2.2017.6598>.

Texto revisado por Josyelle Bonfante Curti, doutoranda e mestre em Estudos do Texto pelo programa de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Língua Portuguesa e graduada em Letras Vernáculas, licenciatura, pela mesma instituição.

Recebido em: 31/01/2023  
Parecer em: 15/06/2023  
Aprovado em: 23/06/2023