



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA**

GRAZIELA RIBEIRO LOPES

**UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DESENVOLVIDAS
NA DISCIPLINA DE FÍSICA NO ENSINO REMOTO**

**CAJAZEIRAS - PB
2023**

GRAZIELA RIBEIRO LOPES

**UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DESENVOLVIDAS
NA DISCIPLINA DE FÍSICA NO ENSINO REMOTO**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Física - Licenciatura do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) - *Campus* de Cajazeiras - PB, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Física.

Orientador: Prof. Dr. Diego Marcelli Rocha

CAJAZEIRAS - PB

2023

L864e Lopes, Graziela Ribeiro.

Um estudo de caso sobre as práticas avaliativas desenvolvidas na disciplina de Física no Ensino Remoto / Graziela Ribeiro Lopes. - Cajazeiras, 2023.

79f.: il.

Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Diego Marcell Rocha.

Monografia (Licenciatura em Física) - UFCG/CFP, 2023.

1. Avaliação escolar. 2. Física - ensino. 3. Ensino Remoto. 4. Práticas avaliativas. I. Rocha, Diego Marcell. II. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 37.091.26



FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL DE MONOGRAFIA

Discente: Graziela Ribeiro Lopes

Título do Trabalho: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS
DESENVOLVIDAS NA DISCIPLINA DE FÍSICA NO ENSINO REMOTO

Orientador(a): Prof. Dr. Diego Marcelli Rocha

Membro 1 da Banca Examinadora: Prof. Dr. Israel Soares de Sousa

Membro 2 da Banca Examinadora: Prof. Dr. João Maria da Silva

Itens avaliados	Orientador(a)	Membro 1	Membro 2
Trabalho escrito (Nota de 0,0 a 10,0 - Peso 5)	10,0	10,0	9,6
Apresentação oral (Nota de 0,0 a 10,0 - Peso 3)	10,0	10,0	9,6
Desempenho na Arguição (Nota de 0,0 a 10,0 - Peso 2)	10,0	10,0	9,5

NOTA FINAL: A nota final será calculada pela média aritmética das notas finais de
cada membro da banca.

Observações: **O(a) discente foi aprovado(a) com média final** 9,9

BANCA EXAMINADORA:


Prof. Dr. Diego Marcelli Rocha


Prof. Dr. Israel Soares de Sousa


Prof. Dr. João Maria da Silva

Cajazeiras/PB, 14 de fevereiro de
2023.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Elisângela Silva e Francinaldo Lopes, pelo amor, apoio e constante encorajamento, pois sem eles a minha caminhada não seria possível, sobretudo, seguir a carreira da docência.

Aos meus irmãos, Gabriely Lopes e Glicio Lopes, pelo carinho, confiança e incentivo que foram essenciais para que eu permanecesse firme durante esse processo de construção profissional.

Ao meu orientador, professor Diego Rocha, pelas orientações, compreensão e por dedicar seu tempo e grande experiência na construção desta pesquisa.

Aos meus professores da graduação por contribuírem tanto com a minha formação. Tenho um profundo respeito e admiração por cada um que me ensinou, sobretudo, a buscar um caminho profissional comprometido com a cidadania.

Aos professores, Israel Sousa e João Maria, por suas sugestões, comentários e por aceitarem compor a banca examinadora deste TCC.

À minha tia, Egna Silva, pela presença, amparo e pela confiança.

À minha tia, Maria Silva, pelo auxílio e conversas regadas com seu excelente senso de humor.

Aos meus avós paternos, Amadeu Lopes e Elvira Conceição, pelo estímulo, ajuda e bons momentos.

À minha avó materna, Francisca Silva, pelo apoio incondicional.

Ao meu tio-avô Pedro e à sua esposa Rita, pela calorosa hospitalidade e por me tratarem com tamanha gentileza.

Aos meus amigos na Física, em especial, Ana Karla Duarte, George Dias, Guilherme Bernardo, Jefferson Santana, João Paulo Barbosa, Jucilane Alves e Thatiane Nunes, pela paciência inesgotável, amizade e pelo compartilhamento de lutas ao longo desses anos.

Às minhas queridas colegas de quarto, especialmente, Bruna Sá, Eliane Cesar, Gleyce Melo, Jéssica Nunes, Kaline Oliveira e Laiza Melo, pelos laços fraternos e cuidado mútuo enquanto estávamos na residência.

Aos demais, incontáveis pessoas, que tornaram a minha graduação mais rica em experiências e saberes.

RESUMO

A disseminação do vírus (SARS-CoV-2), causador da COVID-19, deu início a um novo cenário global. Nesse momento, em que o convívio em locais públicos foi reduzido, a *internet*, como espaço de interação, protagonizou um papel de grande importância durante a fase de distanciamento social. O Ensino Remoto surgiu, nessa realidade, como uma alternativa temporária de ensino que trouxe como exigência a rápida adaptação da comunidade escolar às aulas mediadas pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Além disso, esse período ficou marcado por sobrecarregar diversos professores que tiveram que adaptar conteúdos, dinâmicas e avaliações com intuito de dar prosseguimento ao seu ofício. Dessa forma, optamos por direcionar nosso olhar para a avaliação da aprendizagem que é um componente essencial para o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, fundamentamos em autores como Conceição (2018), Grillo e Lima (2010), Hoffmann (2009), Luckesi (1999, 2011, 2021, 2022), Nascimento (2021), entre outros que contribuíram teoricamente para o nosso trabalho. Deste modo, por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, o presente estudo teve por objetivo principal investigar as práticas avaliativas de seis professores de Física da rede estadual de Ensino Médio do município de Cajazeiras - PB durante o período de Ensino Remoto. Para tanto, elaboramos os seguintes objetivos específicos: conhecer as concepções docentes sobre a avaliação da aprendizagem escolar; identificar os instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes de Física e, por fim, analisar os resultados advindos dos instrumentos avaliativos aplicados durante o Ensino Remoto. A fim de coletar as informações referentes às práticas empregadas pelos professores, optamos pelo uso de entrevistas semiestruturadas. Durante o desenvolvimento do estudo, pudemos analisar as experiências vivenciadas pelos docentes em suas práticas avaliativas. Como resultados, percebemos, nas falas dos professores participantes, que a avaliação escolar em Física no período remoto foi realizada por meio de instrumentos diversificados, mas destacaram-se: as provas e as atividades impressas. No entanto, o uso dos dados advindos dos instrumentos avaliativos serviu, principalmente, para o registro de notas como uma exigência do sistema educacional. Além disso, percebemos a existência de diversos condicionantes que dificultaram a construção de alternativas ao tradicional método avaliativo no Ensino Remoto. Por fim, o estudo possibilitou um maior entendimento sobre as práticas avaliativas dos professores que participaram desta pesquisa.

Palavras-chave: Avaliação Escolar; Ensino Remoto; Ensino de Física.

ABSTRACT

The spread of the virus (SARS-CoV-2), which caused COVID-19, started a new global scenario. In this moment, where the conviviality in public places was reduced, the internet, as a space for interaction, played a very important role during the phase of social distancing. Remote Learning emerged, in this reality, as a temporary teaching alternative that demanded the quick adaptation of the school community to classes mediated by Information and Communication Technologies (ICTs). In addition, this period was marked by the overload of several teachers who had to adapt content, dynamics and evaluations in order to continue their work. Thus, we chose to direct our attention to the learning evaluation, which is an essential component for the teaching and learning process. To this end, we based ourselves on authors such as Conceição (2018), Grillo and Lima (2010), Hoffmann (2009), Luckesi (1999, 2011, 2021, 2022), Nascimento (2021), among others who contributed theoretically to our work. Thus, by means of a qualitative research of case study nature, the main objective of the present study was to investigate the evaluation practices of six Physics teachers of the state high school network in the municipality of Cajazeiras - PB during the period of Remote Teaching. To this end, we have developed the following specific objectives: to know the teachers' conceptions about the evaluation of school learning; to identify the evaluation tools used by Physics teachers, and finally, to analyze the results from the evaluation tools applied during the Remote Teaching. In order to collect information about the practices used by the teachers, we chose to use semi-structured interviews. In the development of the study we were able to analyze the experiences lived by the teachers in their evaluative practices. As a result, we noticed in the speeches of the participating teachers that the school evaluation in Physics in the remote period was done through diversified instruments, but the most important ones were: the tests and the printed activities. However, the use of the data coming from the evaluative instruments served mainly for recording grades as a requirement of the educational system. In addition, we noticed the existence of several constraints that hindered the construction of alternatives to the traditional evaluative method in Remote Teaching. Finally, the study enabled a greater understanding about the evaluative practices of the teachers who participated in this research.

Key-words: School Evaluation; Remote Teaching; Physics Teaching.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR	17
2.2	PRÁTICAS AVALIATIVAS ESCOLARES	22
2.3	INSTRUMENTOS AVALIATIVOS	27
3	METODOLOGIA	32
3.1	PARTICIPANTES DA PESQUISA	33
3.2	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	34
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	36
4.1	CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR	37
4.2	INSTRUMENTOS AVALIATIVOS UTILIZADOS NO ENSINO REMOTO NA DISCIPLINA DE FÍSICA	41
4.3	O USO DOS RESULTADOS.....	55
4.4	ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO REMOTO.....	58
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
	REFERÊNCIAS	67
	APÊNDICE A	71
	APÊNDICE B	75
	ANEXO A	77

1 INTRODUÇÃO

O período pandêmico ocasionado pela rápida disseminação do vírus (SARS-CoV-2), causador da COVID-19, deu início a um novo cenário global. A população se viu refém da calamidade que poderia, rapidamente, reduzir uma grande parcela da população mundial. Como consequência, adotaram-se medidas como o distanciamento social, o uso de máscaras e a constante higienização das mãos com o intuito de promover a manutenção da saúde pública (CARVALHO; NINOMIYA; SHIOMATSU, 2020).

Nesse momento, em que o convívio em locais públicos foi reduzido, a *internet*, como espaço de interação, protagonizou um papel de suma importância durante a fase de distanciamento social. Atividades que antes eram realizadas presencialmente passaram a ser realizadas por intermédio de ambientes virtuais. No setor educacional, como relatam Moreira, Henriques e Barros (2020), professores e estudantes foram obrigados a migrarem para o que foi designado como Ensino Remoto Emergencial.

O Ensino Remoto Emergencial, rapidamente, tornou-se uma alternativa fundamental para o funcionamento de todos os níveis educacionais. Ele é definido, de acordo com Hodges *et al.* (2020), como um modo de ensino alternativo e temporário que se apresenta em um momento de crise e visa a fornecer acesso a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida. Nesse sentido, ele contribuiu para a continuidade das atividades educacionais, mas, também, apresentou desafios para a sua funcionalidade.

Como uma das consequências dessa alternativa de ensino, houve a exigência de uma rápida adaptação dos professores, profissionais que atuam na escola, alunos e pais de alunos às aulas mediadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). De acordo com Souza (2020, p. 112):

Apesar das TIC já fazerem parte, direta ou indiretamente, da rotina das escolas e da realidade de muitos professores e estudantes, a utilização delas no período de pandemia, para substituir os encontros presenciais, tem encontrado vários desafios, entre eles: a infraestrutura das casas de professores e estudantes; as tecnologias utilizadas; o acesso (ou a falta dele) dos estudantes à internet; a formação dos professores para planejar e executar atividades online.

Entende-se que a pandemia acentuou as desigualdades sociais presentes no país e, também, afetou, ainda mais, o acesso à Educação de qualidade de estudantes carentes. Além disso, sobrecarregou os professores, a partir da adaptação de conteúdos curriculares, dinâmicas de sala e de avaliações (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020).

Em virtude da situação, cabe destacar que os professores demonstraram disposição ao se adaptarem ao uso das tecnologias disponíveis para apoiarem suas práticas pedagógicas no período pandêmico. Contudo, a adaptação não foi garantia do desenvolvimento de um processo de ensino de qualidade, pois, de acordo com Souza (2020, p. 113), “o ensino remoto transferiu o que já se fazia na sala de aula presencial e, em muitos casos, aflorou uma perspectiva de educação instrucionista, conteudista”. Além disso, o uso das tecnologias que mediaram as aulas na pandemia ocorreu, na maioria dos contextos, numa perspectiva instrumental, o que contribuiu para a redução das práticas metodológicas a um processo de ensino com caráter transmissivo (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Todavia, o processo de ensino e aprendizagem no qual o aluno é visto como um mero receptor do conhecimento é duramente criticado por suas falhas no desenvolvimento da aprendizagem e da autonomia dos educandos. Isso, posto que, como defende Freire (1996, p.12), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Nesse contexto, em que a escola foi inserida em uma realidade inusitada, é importante atentarmos-nos, também, para a avaliação da aprendizagem escolar como parte integrante do ato pedagógico na pandemia. Com efeito, de acordo com Grillo e Lima (2010), a avaliação da aprendizagem escolar, como parte constituinte do processo educativo formal, tem compromisso com concepções epistemológicas, éticas, técnicas, metodológicas e interações grupais.

No Ensino de Ciências, em especial o de Física, a temática causa grande impacto na comunidade escolar. A disciplina de Física, frequentemente, é encarada pelos estudantes como uma das mais difíceis, seja pela abstração dos conteúdos curriculares ou pelo receio da reprovação. Com relação ao ensino e à avaliação em Física, Abib (2010, p. 145) relata que:

[...] as aulas de física restringem-se a exposições e a um enfoque excessivamente teórico sobre os fenômenos, a um tratamento de representações matemáticas, limitado à aplicação mecânica de fórmulas, e de seu emprego em exercícios que seguem exemplos de resolução fornecidos pelo professor ou pelo livro didático. Seguindo a lógica deste modelo, as avaliações são compostas por provas nas quais os alunos precisam apenas mostrar os procedimentos típicos de resolução de exercícios, tratados não como problemas autênticos e novos, mas como mera repetição de um operativismo padronizado.

Entende-se, desse modo, que o modelo de ensino expositivo encontrado nas aulas de Física é focado na reprodução mecânica de fórmulas e na resolução de exercícios. Entretanto, conforme as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), esse modelo, com foco na resolução de inúmeros problemas, em que o

principal desafio é memorizar as fórmulas necessárias e detectar a que deve ser utilizada em cada problema, não contribui para o desenvolvimento de outras competências (BRASIL, 2002).

Nesse sentido, o documento oficial PCN+ aponta que, nas aulas de Física, há um foco na resolução de problemas e na supervalorização da memorização. Porém, não se quer dizer com isso que os problemas e as fórmulas devam ser deixados de lado, apenas que devem ser repensados com o intuito de desenvolver novas competências pelos alunos (BRASIL, 2002). No entanto, com relação à avaliação da aprendizagem escolar em Física, como resultado da cultura do uso de questões que valorizem, exclusivamente, a memorização, os professores empregam a prova como principal instrumento de coleta de dados para a avaliação. Desta feita, nas provas, são avaliados, apenas, a reprodução dos exemplos, os exercícios e os problemas que eles resolveram em sala de aula (CHAS; MARTINS, 2017b).

Ademais, conforme Rosa, Darroz e Marcante (2012), o grau de dificuldade que os professores utilizam no planejamento das provas é definido pelo seu entendimento do que é avaliar e de como esse processo contribui para a construção do conhecimento do aluno. Então, as concepções dos professores contribuem para a elaboração e para a definição dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados por seus alunos; objetivos muitas vezes definidos, principalmente, pelo “senso comum pedagógico do que por princípios sólidos constituídos em sua formação inicial e continuada” (ROSA; DARROZ; MARCANTE, 2012, p. 53).

Além disso, ainda de acordo com Rosa, Darroz e Marcante (2012), a avaliação da aprendizagem nas aulas de Física está ligada à ideia de verificação e aferição da aprendizagem. Nesse sentido, para Rodrigues *et al.* (2016), o que vigora na escola é a pedagogia do exame. Como resultado, o professor tem como tarefa principal a de preparar o aluno para exames com a finalidade de medir o quanto ele conseguiu “reter” do conteúdo apresentado nas aulas (RODRIGUES *et al.*, 2016).

Não obstante, embora a utilização da prova, nas escolas, esteja ligada ao modelo de ensino tradicional, não há impedimentos para que o instrumento se faça presente nas aulas propostas com metodologias diversificadas. Pois, como averiguaram Chas e Martins (2017b, p. 7):

A avaliação escolar em Física tem sido realizada através de instrumentos diversificados, porém, o registro de notas por meio de provas, consideradas como uma forma tradicional, ainda é utilizado nos processos avaliativos, como uma exigência do sistema educacional. Ou seja, verificou-se que outras metodologias estão sendo desenvolvidas em sala de aula, com propostas que visam à apropriação dos conteúdos, porém, devido a uma exigência do próprio sistema acabam ficando “presos” ao registro de notas e recuperação e finalizam as propostas muitas vezes com testes e provas com um caráter essencialmente somativo.

Conseqüentemente, apesar de existirem diferentes abordagens metodológicas utilizadas nas aulas de Física, a avaliação ainda é essencialmente somativa¹. Segundo Moretto (2010), a prova escrita não é o único instrumento utilizado para a obtenção de dados para a avaliação, no entanto, é o mais comum deles em nossa cultura. Além disso, muitos professores não sabem como transformá-la em um processo que vá além da cobrança de conteúdos memorizados (MORETTO, 2010).

A esse respeito, para Chas e Martins (2017a, p. 15203):

A avaliação é uma das ações mais difíceis para qualquer professor, em qualquer disciplina, pois se corre o risco de cometer injustiças, e nem sempre se formulam ou elaboram avaliações que realmente comprovem a aprendizagem do aluno e, para além disso, que ajudem o aluno a aprender.

O processo avaliativo, segundo Abib (2010, p. 142), tem poder para “nortear ações em vários níveis das instituições educativas, no trabalho docente, nas escolas e na própria vida dos alunos”. Ademais, como ressalta Oliveira *et al.* (2020), apesar de as metodologias para o ensino de Física serem variadas, a sua eficiência depende do quão frequentemente o professor avalia a si mesmo e aos seus alunos.

Oliveira *et al.* (2020) investigaram qualitativamente, por meio de questionários e entrevistas, as concepções dos sujeitos envolvidos no processo da avaliação escolar: três professores de Física, três gestores, sessenta e três alunos e trinta e um pais/responsáveis. No estudo, foi descrito que os professores de Física, entrevistados, mostraram-se conhecedores da avaliação formativa, no entanto, ainda realizavam práticas avaliativas tradicionais. Os autores sugerem que essa dificuldade de implementação de uma prática avaliativa diferente é decorrente de uma formação inicial insuficiente. Dessa forma, os autores apontaram que esses professores estão em fase de transição de práticas tradicionais para uma prática formativa. Outrossim, a investigação com os gestores, pais/responsáveis e alunos, realizada com o auxílio de questionários, apontou que parte dos alunos entendiam a avaliação como um meio para refletir suas aprendizagens, enquanto outros a enxergavam como uma forma de classificação. Os gestores, por seu turno, aparentavam conhecer a avaliação formativa; já os pais/responsáveis, na maioria das vezes, não acompanhavam o processo avaliativo na escola, bem como, relacionaram boas notas com uma boa avaliação, apesar de alguns definirem a prática avaliativa escolar como insuficiente.

Chas e Martins (2017a) realizaram uma revisão de 52 trabalhos (artigos, dissertações e teses) compreendidos no período entre 1996 e 2016, tendo como objetivo analisar de que modo

¹ Apresentaremos uma discussão sobre a avaliação somativa no capítulo seguinte.

a avaliação escolar se apresenta nos artigos sobre o ensino de Física. Os autores observaram que a maioria dos trabalhos analisados se aproximam de uma pedagogia relacional² (construtiva), no entanto, alertam que em alguns trabalhos essa visão aparece, principalmente, no discurso dos professores, mas não em suas práticas, as quais tendem a valorizar o produto, tendo como foco o desempenho final, com caráter essencialmente somativo.

Em outro trabalho, Chas e Martins (2017b) propuseram-se a identificar de que modo as abordagens avaliativas no ensino de Física se expressam nos relatórios de pesquisa, principalmente em teses e dissertações da área de Educação e Ciências. Os autores analisaram 6 teses e 18 dissertações, e, por fim, apontaram que, nas produções, é possível observar a utilização de diversas estratégias avaliativas ou instrumentos avaliativos: ambiente virtual de aprendizagem, mapas conceituais, criação de vídeos e músicas, uso das TIC e a produção textual são exemplos citados. A partir da análise, afirmaram que a diversidade encontrada nos relatórios é um fator positivo, uma vez que amplia as possibilidades avaliativas que podem ser trabalhadas na escola. Contudo, observaram que apesar da avaliação escolar na disciplina de Física ser realizada por meio de diferentes instrumentos, a prova ainda é usada como principal instrumento avaliativo para a obtenção de notas, seguindo a exigência do sistema educacional.

Outro dado interessante, apresentado pelos autores, é a descoberta de uma predominância de pesquisas que abordam a avaliação no Ensino Médio, de forma que os pesquisadores buscam enfatizar a importância da articulação entre domínio metodológico, conhecimento e aplicação. A partir desse dado, afirmam que “o desafio não está somente em desenvolver metodologias de avaliação para a educação básica, mas também em refletir sobre como estas podem contribuir para o entendimento de que a avaliação se constitui como parte do processo de ensino-aprendizagem” (CHAS; MARTINS, 2017b, p. 8).

Já Rosa, Darroz e Marcante (2012) realizaram uma pesquisa de campo, buscando investigar a prática avaliativa na disciplina de Física, analisando as concepções de dez docentes de Física do Ensino Médio. Nesta pesquisa foi observado que os professores tinham clareza da necessidade de trabalhar com mecanismos avaliativos que incluíssem e acompanhassem os diferentes ritmos de aprendizagem. No entanto, apesar de defenderem a possibilidade de transformar a escola e a avaliação, por vários motivos, as suas práticas não refletiam o seu discurso. Os autores afirmam que as práticas avaliativas na escola, em especial na disciplina de Física, são pautadas na ideia do professor que ensina e avalia e dos alunos que devem aprender

² Para maiores informações, consultar Chas e Martins (2017a).

de forma igualitária, em um mesmo período, para que possam devolver as informações ao professor. Por fim, apontam que na escola de Ensino Médio, na disciplina de Física, o que vigora é o modelo avaliativo somativo.

Rodrigues *et al.* (2016), mediante pesquisa qualitativa e por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com cinco professores de Física, observaram uma excessiva preocupação dos professores com notas, execução de tarefas e atitudes. Os autores concluíram que o percurso cognitivo dos estudantes não é considerado, visto que a ênfase é dada aos resultados finais.

Chas (2018), por sua vez, por meio de uma pesquisa qualitativa e da realização de um questionário *on-line* com cinco professores de Física, verificou que um dos principais fatores que influenciam a implementação de outras estratégias avaliativas em sala de aula é o tempo. Com isso, enumerou com base nos relatos dos professores entrevistados uma série de fatores condicionantes que dificultam a modificação do método tradicional de avaliação, como:

a) a quantidade de escolas que o professor trabalha para cumprir sua carga horária; b) o reduzido número de aulas da disciplina (duas aulas por semana), diante do tamanho do conteúdo proposto para a disciplina; c) o número excessivo de alunos em sala de aula (30, 35 e até 45 alunos por turma), onde, como registrado pela maioria dos professores participantes, as individualidades acabam não sendo consideradas, a menos que os alunos apresentem um laudo à pedagoga, encaminhando ao professor e, mesmo assim, o professor ainda necessitaria de ajuda para realizar ações; d) as diversidades das aprendizagens dos estudantes e as formas possíveis de expressão dos assuntos e conteúdos apropriados pelos jovens; e) o escasso tempo de trabalho remunerado destinado para a correção e análise dos instrumentos avaliativos que, para a sua efetiva realização, demanda tempo não remunerado e fora do ambiente escolar, ou seja, correções e análises em casa. (CHAS, 2018, p. 106).

Na mesma linha, Campos, Gomes e Furtado (2012), em uma abordagem qualitativa, concluíram que a avaliação praticada na disciplina de Física é, majoritariamente, somativa, carregando marcas tradicionais, isto é, “o professor elabora as avaliações – usam com maior frequência provas escritas – e no final liberam o resultado” (CAMPOS; GOMES; FURTADO, 2012, p. 79). Os autores sugerem, diante disso, que a carga de trabalho excessiva e as turmas numerosas são indicativos da dificuldade de mudança de concepções dos participantes. No entanto, detectaram um caso em que mesmo o professor com a menor carga horária e o maior salário praticava uma avaliação considerada tradicional. No estudo, também foram descritos alguns anseios dos professores participantes, como: recursos didáticos e atividades laboratoriais nas escolas. Segundo os autores, esses recursos poderiam contribuir para o desenvolvimento de uma avaliação diferenciada e mais crítica na escola e, em especial, na disciplina de Física.

Amaral, Sarmiento e Mota (2020) realizaram uma pesquisa qualitativa caracterizada como um estudo de caso, com intuito de averiguar as formas de avaliação empreendidas por

docentes de Física. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário *on-line*, em decorrência da pandemia, sendo respondido por nove professores. No estudo, as autoras conheceram, principalmente, os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores participantes, a saber, a prova (instrumento principal), os testes, os mapas conceituais, os seminários e os trabalhos em grupo. Além disso, identificaram que, em meio à pandemia, a maioria dos professores não era adepta ao uso de TICs na elaboração dos instrumentos avaliativos. Nesse ponto, as autoras demonstraram, então, uma preocupação em relação ao modo como e ao quanto os estudantes estariam sendo avaliados nesse período, tendo em vista a prática frequente da avaliação tradicional.

Partindo das discussões sobre a realidade escolar no contexto pandêmico e sobre a avaliação da aprendizagem escolar em Física, podemos inferir alguns questionamentos acerca das práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores de Física na pandemia. Afinal, por ser uma situação nova para a sociedade do século XXI, gerou uma série de problemáticas, particularmente, no campo da Educação, haja vista que as práticas educacionais antes delimitadas precisaram passar por uma remodelagem rápida. Nesse prisma, a avaliação da aprendizagem escolar, no que lhe concerne como uma das práticas educacionais que orientam os professores, também sofreu modificações, restando-nos conhecer mais sobre elas.

Observamos ao longo da revisão que existem outras pesquisas que tratam da avaliação da aprendizagem escolar na disciplina de Física. No entanto, nossa intenção, neste trabalho, é apresentar uma discussão a respeito de um contexto singular que não estava presente nesses estudos. Assim, o interesse para a realização desta pesquisa a respeito da avaliação da aprendizagem escolar no Ensino Remoto parte das reflexões apresentadas anteriormente e das minhas experiências ao longo da graduação, participações: em monitorias, no Pibid e em disciplinas como as práticas de ensino e o Estágio Supervisionado I. Mas, especialmente, das vivências no Programa de Residência Pedagógica e nos Estágios Supervisionados II, III e IV, que ocorreram entre os anos de 2020 e 2022, durante o Ensino Remoto, em que algumas das minhas principais preocupações, além das metodologias e dos conteúdos, eram: O que avaliar? Como avaliar? Por que avaliar?

Nessa perspectiva, essa pesquisa tem como objetivo geral investigar as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores de Física, durante o Ensino Remoto, em escolas públicas da rede estadual de Ensino Médio localizadas no município de Cajazeiras - PB. E, como objetivos específicos: conhecer as concepções docentes sobre a avaliação da aprendizagem escolar; identificar os instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes de

Física e, por fim, analisar os resultados advindos dos instrumentos avaliativos aplicados durante o Ensino Remoto.

Dessa forma, visamos conhecer as concepções docentes a respeito do processo avaliativo, bem como, saber mais sobre os instrumentos avaliativos dispostos pelos profissionais da Educação, durante o Ensino Remoto. Neste trabalho, realizamos um estudo de caso sobre as práticas avaliativas de seis professores de Física que atuaram nas escolas públicas da rede estadual de Ensino Médio do município de Cajazeiras - PB durante o período de Ensino Remoto.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Em nossa vida cotidiana, comumente, fazemos escolhas, contudo, elas não são feitas arbitrariamente. Isto acontece porque esperamos obter os melhores resultados ao tomar nossas decisões. Então, visamos avaliar constantemente quais as melhores opções pelo caminho. Luckesi (2021) afirma que avaliar é um dos três atos comuns à humanidade. Segundo o autor, naturalmente o ser humano busca:

Primeiro, *conhecer os fatos*, ato por meio do qual se produz os conhecimentos do senso comum e da ciência a respeito *do que é e de como funciona a realidade*; segundo, conhecer *qualidades e valores relativos à realidade*, fator que subsidia o ser humano a fazer escolhas e tomar decisões; e, por último – com base no conhecimento do que é a realidade, de como elas funciona, e, de sua qualidade -, o ato de tomar decisões tendo em vista o agir. (LUCKESI, 2021, p. 18, grifos do autor).

Assim, quando buscamos o sentido epistemológico do ato de avaliar, podemos compreendê-lo como um ato de investigar a qualidade da realidade, cujo resultado pode auxiliar na tomada de decisões.

Para Freitas, Costa e Miranda (2014), em um sentido amplo, a avaliação pode ser classificada como formal e informal, sendo a informal algo instintivo do ser humano e a formal uma ação sistemática na busca da compreensão do desenvolvimento de atividades, dados e conhecimentos previamente estabelecidos. Além disso, ainda segundo as autoras, a avaliação apresenta múltiplas dimensões e pode ser ordenada em níveis, como: internacional, nacional, institucional, curricular e de sala de aula.

No ambiente escolar, são muitos os indivíduos que participam do processo de ensino e aprendizagem, mas destacam-se, principalmente, o professor e o aluno. Nessa relação, a responsabilidade de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos recai sobre o professor, que, frequentemente, está em uma posição em que pode, ou não, utilizar a avaliação da aprendizagem para identificar se os alunos aprenderam e, também, para planejar ações que visem a efetiva aprendizagem dos alunos (LUCKESI, 2011).

Nesse cenário, de acordo com Luckesi (2011), a avaliação compreendida como um subsídio para o ensino e a aprendizagem não está, predominantemente, presente nas escolas brasileiras. Observa-se que a avaliação escolar ocorre, pontualmente, sem a devida preocupação com a aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, o autor afirma que nossa prática avaliativa é mais próxima do ato de examinar do que do ato de avaliar.

Todavia, a despeito de praticarmos exames, no lugar de avaliações, utilizamos o termo “avaliação” para denominar essa prática (LUCKESI, 2011). Segundo o autor, apesar de mudarmos a expressão examinar a aprendizagem para avaliar a aprendizagem dos estudantes, na realidade, continuamos a realizar exames. Partindo dessa afirmação, Luckesi (2011) elenca uma série de características que servem para diferenciar a avaliação e o exame. Apresentam-se, no **QUADRO 1** a seguir, de forma sintética, as diferenças entre as duas ações.

QUADRO 1 COMPARAÇÃO ENTRE AS CARACTERÍSTICAS DO EXAME E DA AVALIAÇÃO

Variáveis	Exame	Avaliação
Temporalidade	Volta-se para o passado. Numa prática de exame vale somente o que o estudante aprendeu até o momento.	Volta-se para o futuro. A avaliação investiga o desempenho presente do educando, importando-se com o desenvolvimento da sua aprendizagem. Por isso, busca saber o que já aprendeu, o que precisa aprender, assim como o que impede o desenvolvimento do educando.
Solução de problemas	Concentra-se nos problemas. Ele revela problemas, no entanto, na prática, ele não se preocupa em buscar soluções.	Ela visa soluções. A avaliação, essencialmente, visa soluções tendo por base um diagnóstico.
Expectativa dos resultados	Preocupa-se, unicamente, com o desempenho final do educando.	Ocupa-se do processo de construção até o resultado final.
Abrangência das variáveis consideradas	Atribui o estudante como único responsável pela sua aprendizagem.	Volta-se para a melhoria do desempenho do educando. Para isso, considera os fatores que interferem na produção dos resultados.
Momento do desempenho do educando	É pontual. O exame considera, apenas, o que ocorre no presente.	Não é pontual. A avaliação considera o que ocorre antes, durante e depois do processo. Ela não se vincula apenas ao instante atual, mas considera as variáveis presentes na situação avaliada, assim como a perspectiva de construir resultados mais satisfatórios no futuro.
Função	É classificatório, pois sua função é aprovar ou reprovar o educando.	Não é classificatória. Importa-se somente em constatar a qualidade da situação para, se necessário, realizar uma intervenção.
Consequência da função	É seletivo. Na sala de aula, os exames, por serem classificatórios, implicam a seletividade e promovem a exclusão.	É inclusiva. É utilizada para subsidiar o processo de ensino e aprendizagem.
Dimensão política	Ele é antidemocrático, posto que a seleção e a exclusão, quando praticadas em sala de aula, expressam condutas antidemocráticas, visto que, na escola, todos têm o direito de aprender.	Ela é democrática, haja vista que o objetivo da ação pedagógica é que todos aprendam e se desenvolvam, o que implica que ninguém seja excluído.
Ato pedagógico	Em sala de aula, ele pode ser usado de forma autoritária.	Em sala de aula, exige o diálogo. Ela não oferece à autoridade pedagógica o poder de classificar, mas, sim, um

		subsídio, para construir com o educando os melhores resultados.
--	--	---

FONTE: A autora (2023), baseado em Luckesi (2011).

Na escola trabalhamos, principalmente, com o desempenho final, as manifestações pontuais de desempenho, a classificação do aluno em uma escala e a exclusão temporária ou definitiva dos que não atingem o desempenho esperado (LUCKESI, 2011). Assim, compreende-se que o que vigora na escola é um sistema de classificações e promoções, logo, os discentes que atingirem um desempenho aceitável serão promovidos ao ano seguinte.

Luckesi (1999) revela, ainda, que, nas ocasiões em que a aferição da aprendizagem possibilita uma revisão de conteúdos, o foco não é a aprendizagem, mas sim a melhoria da nota do discente. Dessa forma, percebe-se que a prática avaliativa escolar tem como base concepções pedagógicas tradicionais, ao passo que, numa perspectiva tradicional, a avaliação é empregada como instrumento de controle, medida, comparação e classificação (FREITAS; COSTA; MIRANDA, 2014).

De acordo com Cortesão (2002, p. 41), quando se privilegia uma prática avaliativa que recorre a resultados numéricos, nota-se que:

[...] se comunga a ideia de que oferecendo a todos o mesmo ensino, logicamente sobreviverão e obterão melhores resultados os que tiverem mais mérito, forem “mais dotados”, mais esforçados mais organizados no seu trabalho. Aposta-se assim prioritariamente na responsabilização do aluno no seu próprio êxito ou fracasso considerando que uma das missões da escola, depois de ensinar, é a de selecionar os mais aptos; não se questiona a possibilidade de o currículo, das metodologias e/ou a relação pedagógica poder ser mais ou menos adequada àquele tipo de aluno.

Sob essa ótica, Freitas, Costa e Miranda (2014) destacam que, numa visão tradicional, a prática avaliativa se aproxima de uma prática de reprodução de um sistema pré-estabelecido, em que o professor e a escola exercem o papel de detentores do saber, e o aluno de um mero receptor de conteúdos. Sobre o ambiente escolar, Luckesi (2011) afirma que os exames atuam como um dos mediadores das relações de poder na instituição, pois o ato de examinar, que, inicialmente, contém marcas pedagógicas, tem em si expressões autoritárias.

Segundo Moretto (2010), avaliar a aprendizagem é um processo angustiante para muitos docentes, dado que eles não sabem como transformá-la em num processo que não seja reduzido à cobrança de conteúdos decorados e sem muito significado para os alunos. Além do mais, em alguns contextos, os instrumentos avaliativos são utilizados como recurso de repressão e como meios de garantir que uma aula se torne interessante.

Todavia, no que diz respeito à avaliação na legislação, a Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB 9.394/96 - (BRASIL, 1996) estabelece que:

[...] a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. (BRASIL, 1996, Art. 24).

Embora a LDB esclareça que os aspectos qualitativos têm mais importância que os aspectos quantitativos, percebe-se que a avaliação da aprendizagem realizada na escola, muitas vezes, é contrária ao que dispõe o documento oficial. Além disso, alguns professores tendem a avaliar como foram avaliados, inspirando-se em práticas realizadas por seus professores no decorrer da sua trajetória acadêmica. Logo, o modelo de avaliação tende a permanecer o mesmo com o passar dos anos (FREITAS; COSTA; MIRANDA, 2014).

Segundo Hoffmann (2009, p.37), existe “[...] uma grande dificuldade em iniciar as discussões abordando diretamente o tema avaliação e seus pressupostos conceituais”. Isso se deve, geralmente, pois, as discussões sobre esse tema encontram barreiras conceituais preservadas pelos docentes, como: “dar nota é avaliar”, “fazer prova é avaliar” (HOFFMANN, 2009).

Conforme Grillo e Lima (2010), ensinar, aprender e avaliar são fenômenos distintos que pertencem a uma mesma atividade pedagógica. Usando esse fato como justificativa, as autoras ressaltam a importância de continuarmos discutindo a avaliação como uma atividade intrínseca à ação educativa, já que ambos os fenômenos estão presentes nos ambientes educacionais e, apesar de distintos, relacionam-se. Dessa forma, é importante compreender a prática pedagógica como um conjunto.

Scriven (1967) define a avaliação como:

[...] uma atividade metodológica essencialmente similar em qualquer contexto: não importa se estamos avaliando máquinas de café ou máquinas de ensinar, planos para uma casa ou planos para um curso. Trata-se de uma atividade que consiste simplesmente na junção e combinação de dados de desempenho com um conjunto ponderado de escalas de objetivos para gerar listas comparativas ou numéricas, com base (a) nos instrumentos de coleta de dados, (b) nas ponderações e (c) na seleção dos objetivos. (SCRIVEN, 1967 apud TARAS, 2010, p. 125).

Para o autor, o processo avaliativo possui tópicos que lhe são indissociáveis, independentemente do tipo de avaliação que seja adotado. Sob tal perspectiva, Taras (2010) afirma que avaliar é um processo complexo no qual todos os elementos citados por Scriven (1967) estão em constante interação.

Embora a avaliação da aprendizagem seja complexa, ela faz parte da realidade escolar e pode ser definida como um ato de investigação. Apesar de a avaliação da aprendizagem dos estudantes, ao longo do tempo, vir sendo realizada independentemente de suas características –

investigativa e subsidiária de decisões construtivas (LUCKESI, 2020), compreende-se que o objeto de investigação da avaliação escolar é a qualidade da aprendizagem. Por conseguinte, ela tem como principal objetivo dar suporte ao professor para que ele aja em prol da efetiva aprendizagem de seus alunos (LUCKESI, 2011).

Nessas circunstâncias, o docente, avaliador da aprendizagem, agirá como um pesquisador. Assumindo esse papel, segundo Luckesi (2011), o docente necessitará seguir algumas especificidades, sendo elas: entender que a atividade avaliativa tem por objetivo contribuir com a aprendizagem do discente e, para isso, precisará ter uma boa compreensão do que está sendo investigado; também, deverá estar comprometido com uma visão pedagógica que valorize o ser humano enquanto construtor do saber e, em paralelo a isso, ter um plano de ensino consistente e disposição de investir na aprendizagem do discente; ter consciência de que essa ação dependerá de suas abordagens teóricas, das variáveis consideradas e dos instrumentos utilizados para a coleta de dados; entender que a prática avaliativa só faz sentido quando nos preocupamos com a aprendizagem, se realizarmos o acompanhamento do processo para que, por fim, possamos ter um testemunho final sobre a aprendizagem do discente.

Segundo Luckesi (2021), o ato de avaliar, sendo um ato de investigar, gera conhecimento, ao passo que conhecimento é construído constantemente nas escolas. Nesse contexto, para Luckesi (2021, p. 376), “a avaliação é, então, a parceira do professor, revelando-lhe se o estudante, que fora por ele ensinado, aprendera, ou não, os conteúdos e habilidades trabalhados”. Assim sendo, é através da avaliação da aprendizagem dos estudantes que o professor pode decidir traçar novos objetivos ou traçar metodologias diversificadas para atingir os objetivos iniciais.

Conforme Grillo e Lima (2010, p.17):

[...] para o professor, a avaliação da aprendizagem é de reconhecida utilidade, na medida em que permite a reflexão sobre a prática – o exame da coerência entre os objetivos buscados, os procedimentos de ensino utilizados e os resultados obtidos – e orienta a tomada de decisões pertinentes para a continuidade do ensino.

Nesse caso, a autora aponta a importância da avaliação da aprendizagem para a prática docente. Ademais, numa perspectiva de avaliação da aprendizagem como prática investigativa, podemos defini-la como “uma atribuição de qualidade, com base em dados relevantes da aprendizagem dos educandos, para uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2011, p. 264).

Segundo Luckesi (2020), assumir e praticar o ato de avaliar como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos nossos educandos está diretamente ligado à investigação do ensino em nossas escolas. Então, praticar esse tipo de avaliação é subsidiar o nosso trabalho

enquanto docentes comprometidos com a aprendizagem e com o desenvolvimento dos nossos educandos enquanto cidadãos (LUCKESI, 2020).

2.2 PRÁTICAS AVALIATIVAS ESCOLARES

Segundo Conceição (2018), no século XIX, predominava a compreensão da avaliação como um momento final, cujo objetivo era descobrir se o aluno conseguiu aprender ou não os conteúdos ensinados pelo professor. No entanto, com o passar do tempo houve mudanças no objetivo da avaliação; o ato de verificar e medir os resultados do processo de aprendizagem se juntou ao ato de acompanhar/monitorar o processo de ensino e aprendizagem com o intuito de providenciar ações para torná-lo mais eficaz (CONCEIÇÃO, 2018).

Neste sentido, a avaliação, como componente constituinte do meio educacional, não é regida por uma única concepção. Para Luckesi (2011), existem muitos modelos de avaliação, estruturados conforme o momento de utilização/aplicação dos instrumentos de coleta de dados. Na perspectiva avaliativa, encontramos três modalidades principais de avaliação, são elas, a somativa, a formativa e a diagnóstica (CONCEIÇÃO, 2018; OLIVEIRA; MOTA; SOUSA, 2022; ZEFERINO; PASSERI, 2007).

Segundo Nascimento (2021), cada modelo de avaliação está atrelado a uma função: diagnosticar/investigar, controlar/acompanhar e classificar/valorar. De acordo com Conceição (2018), a avaliação diagnóstica sonda o ponto de partida do estudante, a avaliação formativa preocupa-se em acompanhar o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação somativa foca no rendimento escolar. Embora organizemos a discussão sobre os modelos em sequência, não significa nenhum tipo de posicionamento em relação à sua prioridade no processo de ensino e aprendizagem.

Para começar, a avaliação somativa é aquela em que o desempenho do estudante é verificado e expresso, principalmente, em uma nota. Ela é realizada em momentos específicos, como ao final de um curso, de uma unidade de ensino ou de um ano letivo (CORTESÃO, 2002; OLIVEIRA; MOTA; SOUSA, 2022; ZEFERINO; PASSERI, 2007). Segundo Zeferino e Passeri (2007), a avaliação somativa visa identificar se o estudante está apto a prosseguir e desenvolver novas etapas do processo de aprendizagem.

Para Cortesão (2002), esse tipo de avaliação planeja traduzir, brevemente, a distância que os alunos ficaram dos objetivos de aprendizagem pretendidos, de forma explícita ou implícita pelo professor. Na perspectiva de Oliveira, Mota e Sousa (2022), a avaliação somativa tem como função verificar o nível de aprendizagem do aluno por meio de notas, movimento

que permite uma classificação quando se finaliza uma unidade, semestre ou ano letivo. Ainda segundo os autores, ela tem em vista analisar o desempenho individual de cada estudante, confirmando o aprendizado ou indicando a necessidade da realização de uma recuperação e, também, oferece a possibilidade de comparar o desempenho obtido sobre diferentes turmas na escola.

Zeferino e Passeri (2007) apontam que, dentro de um contexto educacional organizado por currículos com objetivos e pré-requisitos, dificilmente a avaliação somativa abandonará seu caráter classificatório e seletivo. Além disso, afirmam que apesar de não haver um consenso sobre a desmistificação com relação ao caráter punitivo da avaliação somativa, na realidade, dentro desse modelo, ela necessita ser seletiva para não comprometer o avanço dos estudantes.

Taras (2010) explica que, geralmente, a avaliação somativa é igualada a provas e testes utilizados ao final de algum processo de ensino. Contudo, a autora não compreende esse tipo de avaliação como algo completamente falho. Nesse sentido, ela afirma que nem todos os resultados obtidos mediante esse modelo são negativos, o problema está nas práticas distorcidas realizadas pelos agentes do processo de ensino e aprendizagem.

Para Conceição (2018), a avaliação somativa se caracteriza como verificadora e informativa, tendo como principal objetivo determinar os níveis de rendimento da aprendizagem dos alunos. Em adição, afirma que, ao praticar esse modelo de avaliação, o professor assume o papel de detentor absoluto do conhecimento, “tornando-se o centro das relações entre o conhecimento e o aluno” (CONCEIÇÃO, 2018, p. 28).

Luckesi (2021) afirma que usar os resultados da investigação avaliativa dessa forma é útil em situações de competição, como concursos, por exemplo. No entanto, essa modalidade não contribui no processo de construção dos resultados, indo no sentido contrário ao que deve ocorrer no processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar.

Discutindo agora a perspectiva de avaliação formativa, de acordo com Perrenoud (1999), tal modalidade de avaliação leva o professor a observar e compreender melhor o desenvolvimento dos seus alunos, de modo a ajustar, de maneira sistemática, quando necessário, suas intervenções pedagógicas e situações didáticas em prol de otimizar a aprendizagem. Nesse prisma, a avaliação formativa está centrada na gestão das aprendizagens dos alunos para ajudá-los a aprender e o professor a ensinar.

Outrossim, segundo Perrenoud (1999), uma avaliação só pode ser definida como formativa se ela conseguir regular a ação pedagógica ou as aprendizagens dos discentes. Segundo o autor:

O professor que constata que uma noção não foi entendida, que suas instruções não são compreendidas ou que os métodos de trabalho e as atitudes que exige estão ausentes, retomará o problema em sua base, renunciará a certos objetivos de desenvolvimento para retrabalhar os fundamentos, modificará seu planejamento didático, etc. (PERRENOUD, 1999, p. 148).

Assim, quando buscamos uma avaliação formativa, “ela não funciona sem regulação individualizada das aprendizagens” (PERRENOUD, 1999, p. 149). Segundo Zeferino e Passeri (2007), a avaliação formativa é realizada no decorrer do curso e visa identificar se os alunos estão construindo gradualmente o que é proposto. Consoante a isso, conforme Cortesão (2002), ela tem como principal objetivo a obtenção de dados para reorientação do processo de ensino e aprendizagem. Logo, podemos apresentá-la como uma “bússola orientadora” desse processo, pois, a partir da coleta de dados, professores e alunos podem reorientar as suas ações no sentido de apontar falhas, necessidades de aprendizagem e aspectos a melhorar.

Haydt (1988) destaca que “[...] é principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistêmico” (HAYDT, 2018, p. 18 apud NASCIMENTO, 2021, p. 86). Nascimento (2021) defende que essa concepção de avaliação é de fundamental importância para o aluno conhecer os resultados ao final da aplicação dos instrumentos de coleta de dados para a avaliação.

Além disso, a autora afirma que alguns professores utilizam esse tipo de avaliação para identificar se os recursos, as estratégias e os objetivos usados para ensinar estão sendo satisfatórios. Como também, destaca que a avaliação formativa funciona como uma forma de controle para assegurar o êxito da aprendizagem. Não obstante, para que essa concepção tenha resultados positivos na aprendizagem dos estudantes, o professor tem que assumir uma postura mediadora (NASCIMENTO, 2021). Na perspectiva de Hoffmann (2009), quando o professor assume o papel de mediador, a ação avaliativa pode contribuir para a superação de posicionamentos radicais que reforçam as relações de poder no ambiente escolar.

Vicentini, Gallego e Silva (2013) afirmam que, se quisermos uma escola preocupada com a aprendizagem dos estudantes, é preciso transformar o ensino, a gestão de sala de aula e os cuidados com os alunos que possuem dificuldades. Quando nos propomos a realizar uma avaliação formativa, devemos abandonar a característica seletiva do processo avaliativo e não fazer os alunos viverem sob a ameaça da reprovação (PERRENOUD, 1999).

Perrenoud (1999, p. 149) explica que praticar uma avaliação formativa possibilita colocar “à disposição do professor informações mais precisas, mais qualitativas, sobre os processos de aprendizagem, as atitudes e as aquisições dos alunos”. No entanto, o autor alerta que um dos principais impedimentos para a utilização dessa avaliação na escola é a

obrigatoriedade de padronização e sincronia na aplicação de provas a todos os alunos. Além disso, toda avaliação formativa necessita que o aluno esteja disposto a aprender, e disposto a expor, dessa forma, suas dúvidas e dificuldades perante as tarefas propostas.

Zeferino e Passeri (2007), nesse ponto, afirmam que vários instrumentos podem ser utilizados na avaliação formativa. São citados pelas autoras: as provas escritas, desenvolvidas sob forma de questões dissertativas ou de testagem, a prova oral, o portfólio, o conceito global e a autoavaliação. Entretanto, também alertam para o fato de que as técnicas de avaliação demandam atenção do professor para a sua utilização. Por essa razão, ao propor instrumentos, também é importante considerar as características específicas de cada curso para sua determinação, buscando torná-los efetivos e condizentes com o ensino proposto (ZEFERINO; PASSERI, 2007).

Conceição (2018), assim como Zeferino e Passeri (2007), aponta que vários instrumentos devem ser utilizados na avaliação formativa. Numa perspectiva formativa, os instrumentos são considerados ferramentas que permitem ao docente coletar diversas informações acerca da aprendizagem do discente e, conseqüentemente, propor formas de ajudá-lo a sanar as dificuldades encontradas durante o processo de ensino e aprendizagem (CONCEIÇÃO, 2018).

Diante dessa concepção, Conceição (2018, p. 36-56) organizou quatro categorias de instrumentos que podem ser utilizados em uma perspectiva formativa. A seguir temos as categorias e os respectivos instrumentos apresentados pelo autor:

- A avaliação da produção escrita: a prova escrita, os mapas conceituais, a tarefa de casa e o portfólio;
- A avaliação da produção oral: a prova oral e o seminário;
- A avaliação do comportamento: a ficha de anedotário, a ficha de verificação, a ficha de escala de classificação, a ficha cumulativa e o teste sociométrico;
- A autoavaliação do aluno: a autoavaliação e a revisão por pares.

Além da catalogação e organização de informações a respeito dos instrumentos, o autor esclarece que, numa perspectiva formativa, as escolhas e aplicabilidades deles na sala de aula devem estar diretamente ligadas ao ensino proposto. “Os instrumentos que o professor utiliza durante o processo de ensino e aprendizagem para avaliar o aluno numa determinada atividade pedagógica não podem ser construídos e aplicados na sala de aula de forma aleatórias, desorganizadas, desconectadas ou descontextualizadas do ensino” (CONCEIÇÃO, 2018, p. 36).

Para Cortesão (2002), nessa proposta avaliativa, os resultados não devem ser apresentados por notas, mas sim por meio de comentários. Tratando-se de resultados, a perspectiva formativa foca em significados, técnicas e procedimentos que possam gerar um *feedback*, pois “o feedback é um aspecto crucial da avaliação formativa” para professores e alunos (TARAS, 2010, p.127).

Por sua vez, a avaliação diagnóstica é o processo de qualificação da realidade por meio da sua descrição, com base em dados, e, pela qualificação obtida pela comparação da realidade, a partir de um critério assumido como qualidade desejada (LUCKESI, 2011). Segundo Cortesão (2002, p. 39), ela pode ter duas pretensões: “a) identificar as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho, b) colocar o aluno num grupo ou num nível de aprendizagem e/ou prever o que muito provavelmente virá a ocorrer numa sequência das situações educativas desenvolvidas”.

Segundo a autora, o primeiro caso pode ser importante, pois irá fornecer dados que permitirão ao professor adequar o tipo de trabalho que planeja desenvolver às características dos estudantes que irá desenvolver. Já o segundo caso pode classificar o aluno num determinado nível de aprendizado ou até prever o seu desempenho futuro.

Na visão de Zeferino e Passeri (2007), a avaliação diagnóstica tem como propósito constatar se os alunos possuem os conhecimentos necessários às novas aprendizagens. Para Nascimento (2021), baseada no trabalho de Haydt (1988), a avaliação diagnóstica possui potencial de determinar a presença ou a ausência de conhecimentos prévios necessários para o desenvolvimento de novas aprendizagens. Além disso, ela pode identificar as dificuldades de aprendizagem, discriminar e caracterizar suas possíveis causas.

Oliveira, Mota e Sousa (2022) concordam com Haydt (1988) e acrescentam que, a partir da identificação das possíveis causas que estão impedindo o avanço do aluno, o professor pode traçar planos e estabelecer novos critérios e ações que promovam esse avanço. Luckesi (2011) afirma que o diagnóstico caracteriza e encerra o ato avaliativo em si, no entanto, uma intervenção só acontece se a avaliação estiver a serviço da ação do acompanhamento.

Segundo Grillo e Lima (2010), é a tomada de decisões que marca a avaliação com a função essencialmente diagnóstica; investigativa. As autoras apresentam uma condição importante para a realização da avaliação diagnóstica, no âmbito educacional, que é “a intenção prévia do professor de providenciar ações reorientadoras da prática educativa” (GRILLO; LIMA, 2010, p. 15). Além disso, apontam que, com a função diagnóstica, é possível fortalecer o esforço para a retomada do estudo, logo, ela não se trata de um ponto final de chegada, mas, sim, de um processo dinâmico.

Nascimento (2021) defende que a avaliação diagnóstica precisa ser realizada no início do ano, tendo como função investigar quais os conhecimentos e habilidades os alunos preservaram de um ano para o outro. Também, preocupa-se com a heterogeneidade, afirmando que os alunos aprendem em ritmos diferentes e, por meio de uma investigação, será possível ao docente determinar um plano de ação para a retomada, ou não, do trabalho de algumas habilidades e conhecimentos antes de iniciar um novo conteúdo.

Para Conceição (2018), através da avaliação diagnóstica, podemos identificar em que nível de aprendizagem encontra-se o aluno antes de iniciarmos as atividades pedagógicas em sala de aula. Desse modo, o professor pode usar esse tipo de avaliação “sempre que houver necessidade de verificar quais são os conhecimentos prévios que os alunos possuem e que facilitaram ou, na sua ausência, dificultam o início de uma nova temática” (CONCEIÇÃO, 2018, p. 25).

Segundo Luckesi (2021), o uso dos resultados da avaliação diagnóstica tem como objetivo ajudar o professor a tomar decisões, a fim de garantir que todos os alunos aprendam o necessário. Ainda conforme o autor, trabalhando com esse objetivo, ficaremos distantes da seletividade e da exclusão.

Podemos observar, a partir das discussões apresentadas pelos autores, características relacionadas às concepções de avaliação tratadas no ambiente escolar. No entanto, não há um consenso sobre a utilização das mesmas na escola. Para Oliveira, Mota e Sousa (2022), é imprescindível o uso das três modalidades como método avaliativo, em que cada uma exerce uma função específica. Já Nascimento (2021) acredita que é preciso centrar o processo avaliativo numa perspectiva diagnóstica, formativa e mediadora ao invés da classificatória (somativa). Cortesão (2002) afirma que não podemos definir as formas de avaliação entre boas e ruins, devemos, em seu lugar, atentar-nos para o seu uso e refletir sobre os significados que se ocultam por trás das diferentes práticas. Taras (2010) defende que a avaliação somativa e a avaliação formativa são inseparáveis. Enquanto isso, Perrenoud (1999) e Luckesi (2011, 2021) posicionam-se contrários à prática avaliativa tradicional presente nas escolas.

2.3 INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

A avaliação realizada no ambiente escolar, muitas vezes, é confundida com o instrumento que lhe antecede. Não raro, é possível ouvir relatos do tipo: “Hoje vamos ter uma avaliação; a prova será difícil”; “Como eu faço para passar na prova?”. No ambiente escolar, a

maioria dos estudantes compreende que ser avaliado é fazer prova, tirar boas notas e, conseqüentemente, passar de ano (NASCIMENTO, 2021).

Dessa forma, inicialmente, torna-se importante conhecer a diferença entre avaliação e instrumentos avaliativos, ou, como defende Luckesi (2011), instrumentos de coleta de dados para avaliação. Na perspectiva de Luckesi (1999), o ato avaliativo não é definido por um instrumento, porém ele depende da utilização de um que possibilite a coleta de dados referente ao objeto da avaliação, sendo um passo imprescindível, pois, após a coleta e a análise dos dados, as decisões podem ser tomadas eficientemente. Nesse caso, pensando na sala de aula, instrumentos de coleta de dados podem ser definidos como recursos que captam informações sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes (LUCKESI, 2011).

Segundo Grillo e Lima (2010, p. 20), qualquer atividade de aprendizagem pode ser avaliada, são exemplos: um estudo de texto, a análise de um filme, uma visita a um espaço como um museu, desde que essas atividades sejam sustentadas por objetivos e critérios claros. Compreende-se, desse modo, que há uma grande variedade de instrumentos de coleta de dados, por isso cabe ao professor selecionar o que mais se adéque a sua proposta de ensino. Dessa maneira, para acompanhar o desempenho dos estudantes, o educador deve:

[...] estar presente onde ocorre uma ação do educando, tendo como instrumento uma lista de dados que deseja observar, usualmente denominada de ficha de observação. Essa ficha ordena o que o avaliador deve observar e por isso amplia sua capacidade de estar atento a fatos essenciais (e não a todos os fatos que se verificam no espaço de sua observação). (LUCKESI, 2011, p.302).

Partindo da ideia do autor, infere-se que a escolha de um instrumento deve contribuir para a observação de fatos importantes e específicos, a visão do professor deve ser delimitada ao que é essencial. Segundo Hofmann (2009), a ação avaliativa necessita de consistência metodológica e, para isso, necessitamos dominar a tecnologia de elaboração de instrumentos e a área de conhecimento em questão, pois não se deve discutir avaliação sem tratar dos procedimentos metodológicos.

Para Vasconcellos (2005), quando perguntamos aos professores como avaliam, eles apresentam em seu discurso uma série de instrumentos e de formas de avaliar. Citam instrumentos, como: trabalhos, pesquisas e provas. Entretanto, o autor acrescenta que apesar de falarem sobre instrumentos variados, os professores não tendem a falar sobre a prova com tanta frequência, haja vista que “as visões com relação às provas são conflitantes; por exemplo, alguns veem como inadequadas as provas dissertativas e outros as objetivas” (VASCONCELLOS, 2005, p. 123).

Segundo Conceição (2018), existe uma gama de instrumentos que podem ser utilizados no processo avaliativo, por exemplo: a prova escrita, o mapa conceitual, a tarefa de casa, o portfólio, a prova oral, o seminário, entre outros. O autor defende a ideia de que vários instrumentos devem ser utilizados em conjunto. Além disso, aponta que quanto mais os professores se aproveitarem da variedade de instrumentos, mais irão obter dados referentes ao desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes (CONCEIÇÃO, 2018).

No entanto, Conceição (2018) alerta que:

[...] as escolhas e as aplicabilidades desses instrumentos na sala de aula têm que estar atreladas aos objetos, objetivos propostos e procedimentos metodológicos usados no ensino. Os instrumentos que o professor utiliza durante o processo de ensino e aprendizagem para avaliar o aluno numa determinada atividade pedagógica, não podem ser construídos e aplicados na sala de aula de forma aleatórios, desorganizados, desconectados ou descontextualizados do ensino. (CONCEIÇÃO, 2018, p. 36).

Segundo Luckesi (2011), a elaboração de instrumentos para a avaliação da aprendizagem escolar é algo fundamental para a prática educativa, uma vez que instrumentos insatisfatórios não coletam os verdadeiros dados da aprendizagem dos educandos, e esse fato impede o professor de ter conhecimento sobre o que o estudante aprendeu ou o que ele não aprendeu. Do mesmo modo, instrumentos elaborados de forma apressada e repetitiva não contribuem para a avaliação (VASCONCELLOS, 2005).

Reconhecida a importância dos instrumentos de coleta de dados para a avaliação, autores como Vasconcellos (2005) e Luckesi (2011) propõem, com base em suas perspectivas, orientações para o planejamento e para a elaboração dos mesmos, com o fito de poderem ser utilizados em sala de aula.

Sob a ótica de Vasconcellos (2005), o objetivo dos instrumentos é levantar dados da realidade, que serão julgados e servirão para realização dos encaminhamentos necessários. A fim de que o julgamento seja adequado, é preciso que os dados obtidos sejam relevantes, essenciais, fidedignos e atualizados. Nesse sentido, Vasconcellos (2005, p. 128-129) elenca alguns critérios para a elaboração de instrumentos avaliativos:

1. É preciso dar ênfase ao que é fundamental, conteúdos importantes, que estejam alinhados com a proposta de ensino;
2. Têm que levar o aluno a estabelecer relações complexas, como solução de problemas, realização de experimentos e projetos, que solicitem funções psicológicas, como o pensamento abstrato, a formação de conceitos, entre outros, tendo como objetivo superar a mera repetição de informações;

3. Devem ser abrangentes, com intuito de que o professor tenha indicadores da aprendizagem do aluno de forma geral;
4. Carecem de contextualização, pois a contextualização permite o entendimento do que está sendo pedido;
5. Precisam ser claros, isto é, dizer objetivamente o que está sendo pedido;
6. Necessitam ser compatíveis com o nível de complexidade apresentado pelo professor nas aulas.

Ainda conforme o autor, durante a elaboração, o professor pode propor vários tipos de questões que possibilitem a expressão do aluno. No entanto, cabe destacar que a escolha do tipo de instrumento depende da realidade e dos objetivos almejados naquele momento (VASCONCELLOS, 2005).

Para Luckesi (2011), elaborar instrumentos de coleta de dados satisfatórios é de extrema importância para a Educação, do ponto de vista individual e social. Além disso, o autor enfatiza que o planejamento, inicialmente, é a parte essencial para a elaboração de um instrumento de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem de qualidade. Numa perspectiva construtivista, para planejar um instrumento de coleta de dados, quando se pensa na avaliação da aprendizagem, precisamos considerar os seguintes elementos: o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o planejamento do ensino, o conteúdo e as metodologias utilizados no ensino. Na perspectiva de Luckesi (2011, p. 338-342):

1. O PPP é a base do ensino e da avaliação numa escola, portanto, a construção de um instrumento de coleta de dados deve estar diretamente ligada a ele. Isso se deve ao fato de o Projeto Político Pedagógico possuir o direcionamento da ação, o objetivo da escola, o que permite ao professor traçar, delimitar o seu instrumento. Por isso, não devemos planejar um instrumento de coleta de dados sem levar em consideração os posicionamentos político, filosófico e pedagógico assumidos na escola, já que o instrumento deve ser capaz de coletar dados sobre todos os conhecimentos, atitudes e habilidades, indispensáveis, ensinados na escola;
2. O planejamento do ensino deve estar articulado com o PPP, com o nível de escolaridade dos estudantes e com os conteúdos a serem ensinados. O planejamento é responsável por orientar o ensino e a avaliação, logo, o instrumento deve se restringir ao que está no planejamento do ensino, sendo capaz de captar o desempenho dos estudantes; identificar se eles aprenderam ou não o que deveria ser aprendido como base para o seu desenvolvimento;

3. O conteúdo e as abordagens metodológicas devem ser considerados, pois o instrumento deve conseguir captar o desempenho do estudante na aprendizagem dos conteúdos ensinados, e, nesse caso, o instrumento deve conter somente os respectivos conteúdos e as suas abordagens metodológicas.

Luckesi (2011) enfatiza que o uso dos instrumentos de coleta de dados tem por objetivo diagnosticar a aprendizagem dos estudantes, com o intuito de, a partir do seu acompanhamento, reorientá-los, se necessário, para no final poder revelar socialmente a qualidade de suas aprendizagens. Ademais, segundo o autor, a coleta de dados trata-se de uma atividade que requer responsabilidade profissional e ética, em respeito a nós como profissionais, aos nossos estudantes, à escola e à Educação, portanto, não devemos utilizar os instrumentos para ameaçar, gerar medo ou disciplinar.

Assim, com base nas discussões apresentadas neste referencial teórico e considerando significativa a preocupação com a realidade da Educação Brasileira, num momento como a pandemia, desenvolvemos nossa investigação no campo de teorias e variáveis que abrangem a temática avaliação da aprendizagem escolar. Tivemos em vista conhecer as concepções docentes a respeito do processo avaliativo, em especial no Ensino de Física, como também, conhecer mais sobre os instrumentos que eles utilizaram no Ensino Remoto.

3 METODOLOGIA

Buscando investigar as práticas avaliativas desenvolvidas pelos docentes de Física da rede estadual de Ensino Médio do município de Cajazeiras - PB durante o período de Ensino Remoto, esta pesquisa apoiou-se na abordagem qualitativa visto que ela possui características pertinentes que justificaram a realização deste estudo, como: o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória. Segundo Gil (2002), as pesquisas descritivas visam a descrição das características de uma população, mas, também, podem ser utilizadas para identificar possíveis relações entre as variáveis. Enquanto isso, as pesquisas exploratórias pretendem proporcionar proximidade com o problema, tentando torná-lo mais explícito ou construir hipóteses (GIL, 2002). Prodanov e Freitas (2013) relatam que as pesquisas descritivas, assim como as exploratórias, são frequentemente utilizadas pelos pesquisadores sociais. Os autores afirmam que “as pesquisas descritivas aproximam-se das exploratórias, quando proporcionam uma nova visão do problema” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 53).

Para atingirmos nossos objetivos, adotamos o estudo de caso como modalidade de pesquisa que orientou os nossos métodos. Segundo Gil (2002), o estudo de caso é uma modalidade de pesquisa que visa o estudo aprofundado de um ou de poucos objetos, de maneira que permita um detalhamento amplo. De acordo com Lüdke e André (1986), o estudo de caso é o estudo de um caso bem delimitado que pode ser similar a outros, contudo é distinto, pois tem um interesse próprio. Também, conforme as autoras, podemos dizer que o estudo de caso qualitativo possui grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 60), para a realização do estudo de caso, são necessários alguns requisitos, dentre os quais “severidade, objetivação, originalidade e coerência”. Além disso, o estudo de caso por se tratar de uma investigação aprofundada, durante a sua execução, pode proporcionar a descoberta de novas particularidades que não foram previstas inicialmente (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Segundo Lüdke e André (1986), o estudo de caso possui algumas características fundamentais, entre elas, visa a descoberta, enfatiza a interpretação do contexto, retrata a realidade de forma abrangente, usa uma diversidade de fontes de informação, permite generalizações naturalísticas, representa diferentes pontos de vista numa dada situação e usa linguagem acessível na construção dos relatos. Ainda, segundo as autoras, os estudos de caso possuem três fases que caracterizam o seu desenvolvimento: a exploratória; a delimitação do estudo; a análise sistemática dos dados e a elaboração do relatório final.

3.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a coleta das informações, determinamos que os professores de Física selecionados teriam que ter trabalhado em escolas públicas da rede estadual de Cajazeiras - PB durante o período de Ensino Remoto. Nosso primeiro passo foi localizar as escolas e, posteriormente, contatar os professores de Física que trabalharam durante esse período. Ao conseguirmos os contatos (números de telefone), convidamos sete professores pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*³. Nas mensagens, esclarecemos o motivo do contato e, também, realizamos uma breve explicação sobre a pesquisa e como seria a sua participação caso aceitassem o convite. No entanto, por questões de disponibilidade, apenas seis professores demonstraram interesse em participar da pesquisa.

Logo, após recebermos uma devolutiva positiva, marcamos os encontros, decididos conforme a disponibilidade e a comodidade dos participantes; quatro professores preferiram ser entrevistados nas escolas onde trabalhavam, enquanto os outros dois optaram por serem entrevistados na Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Cajazeiras. Nos encontros, asseguramos aos participantes⁴ que as informações que pudessem comprometer a sua identidade seriam mantidas em sigilo. Dos seis professores, quatro possuem Licenciatura em Física, dois em Matemática e um dos licenciados em Física também possui uma Licenciatura em Química. Além disso, um dos professores que lecionou a disciplina de Física durante o período de Ensino Remoto, após o retorno das atividades presenciais nas escolas, em 2022, acabou sendo remanejado e passou a lecionar a disciplina de Matemática na mesma instituição.

³ Um fato interessante é que os professores deixaram claro que o contato pelo aplicativo de mensagens é algo normal em sua rotina de trabalho. Por ser uma ferramenta importante para a comunicação durante a pandemia, eles acabaram se adaptando ao seu uso como uma ferramenta de trabalho.

⁴ Todos os professores participantes receberam uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O Parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Centro de Formação de Professores – UFCG é apresentado no Anexo A.

Entretanto, cabe destacar que os sujeitos para esta pesquisa não foram selecionados pela sua formação acadêmica ou área de trabalho atual, mas sim, essencialmente, pela sua atuação como professores de Física no contexto de interesse.

3.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para Triviños (1987), o pesquisador qualitativo que considera a participação do sujeito como um dos elementos da sua pesquisa apoia-se em técnicas e métodos que ressaltam a sua implicação e a da pessoa que contribui fornecendo informações. Conforme Triviños (1987):

Neste sentido, talvez sejam a entrevista semi-estruturada, a entrevista aberta ou livre, o questionário aberto, a observação livre, o método clínico e o método de análise de conteúdo os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo. (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

A entrevista, como instrumento de coleta de dados, permite a obtenção imediata de informações desejadas com qualquer tipo de informante. Também, permite correções, esclarecimentos e adaptações, o que a torna eficaz na obtenção de dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Conforme Minayo e Costa (2018), a entrevista é a técnica mais utilizada em pesquisas qualitativas empíricas. Ela pode prover informações de duas naturezas: “sobre fatos cujos dados que o investigador poderia conseguir por meio de outras fontes, geralmente de cunho quantitativo; e sobre o que se refere diretamente ao indivíduo em relação à realidade que vivencia e sobre sua própria situação” (MINAYO; COSTA, 2018, p. 141). Por sua vez, Marconi e Lakatos (2003) definem a entrevista como uma técnica de coleta de dados intensiva, caracterizada por uma conversação realizada metodicamente; ela possibilita ao entrevistador, desse modo, coletar os dados verbalmente.

Conforme Minayo e Costa (2018, p. 142), existem vários tipos de entrevista individual:

[...] a entrevista individual se caracteriza por sua forma de organização e utilidade para os estudos a que se destina: (a) levantamento de opinião, quando é mediada por um questionário totalmente estruturado, no qual a escolha dos interlocutores está condicionada às respostas a perguntas formuladas pelo investigador; (b) entrevista semiestruturada, que combina um roteiro com questões previamente formuladas e outras abertas, permitindo ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo e, ao mesmo tempo, dar espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre os tópicos assinalados. Essa modalidade é a mais utilizada por principiantes. (c) Entrevista aberta ou em profundidade, que consiste numa interlocução livre, balizada pelos parâmetros do objeto de estudo.

Segundo Minayo e Costa (2018), a entrevista semiestruturada combina um roteiro com questões pré-definidas e outras abertas, permitindo ao entrevistador um controle maior sobre o

que planeja saber sobre o objeto de pesquisa e, em simultâneo, proporciona espaço para que o informante possa refletir de forma livre e espontânea. De acordo com Lüdke e André (1986), ela se desenrola a partir de um roteiro básico, porém, permite que o entrevistador faça adaptações necessárias, pois a entrevista semiestruturada é flexível durante a sua realização.

Conforme Minayo e Costa (2018, p. 143), a entrevista semiestruturada

[...] difere do tipo aberta, por obedecer a um guia que é apropriado fisicamente e utilizado pelo pesquisador na interlocução. Por ter um apoio claro na sequência ordenada de um roteiro, a abordagem dos entrevistados é assegurada, sobretudo, aos investigadores menos experientes, para que tenham suas hipóteses ou pressupostos contemplados numa espécie de conversa com finalidade.

A fim de coletarmos os dados necessários para a realização do estudo, utilizamos um instrumento construído, especialmente, para obtenção de informações junto aos sujeitos da pesquisa, a partir da realização de uma entrevista semiestruturada. O roteiro utilizado nas entrevistas pode ser consultado no Apêndice A.

Dessa forma, os professores, que se propuseram a participar desse estudo de forma voluntária, foram entrevistados em dia e horário agendados previamente. Após a gravação das entrevistas, estas foram transcritas⁵ integralmente. Após transcritas, selecionamos os trechos que nortearam a discussão das principais informações fornecidas pelos entrevistados. Diante disso, as categorias de análise surgiram de um processo de reflexão e reorganização dos relatos obtidos.

⁵ As transcrições apresentadas no capítulo seguinte são literais. Em alguns trechos foram realizados pequenos ajustes de grafia e, além disso, alguns vícios de linguagem foram suprimidos para facilitar a leitura, sem, no entanto, alterar o conteúdo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

De acordo com as informações apresentadas anteriormente, a fim de analisar e discutir os dados que emergiram das entrevistas semiestruturadas e buscando manter o anonimato dos participantes da pesquisa, utilizou-se um nome fictício para identificar cada docente, que vai do Professor 1 ao Professor 6.

Em relação aos dados gerais dos participantes das entrevistas semiestruturadas, os seis professores são do sexo masculino. Quanto à formação, apresentada brevemente na metodologia, dois (Professor 3 e 5) possuem Licenciatura em Matemática, quatro (Professor 1, 2, 4 e 6) possuem Licenciatura em Física, sendo que um deles (Professor 1) também possui uma Licenciatura em Química. Três deles (Professor 3, 5 e 6) possuem Especialização, um (Professor 5) possui Mestrado completo, um (Professor 1) possui Mestrado incompleto e dois (Professor 2 e 4) não possuem pós-graduação.

No que se refere à atuação profissional, todos lecionam no Ensino Médio de escolas públicas da rede Estadual da Paraíba na cidade de Cajazeiras. Ademais, um deles (Professor 4) é concursado como professor de Física em duas escolas públicas de Ensino Médio, uma no estado da Paraíba e outra no Rio Grande do Norte. Dois deles (Professor 5 e 6) são concursados como professores de Física do Ensino Médio e como professores de Matemática do Ensino Fundamental do Município de Cajazeiras. Outros dois (Professor 1 e 2) são concursados como professores de Física do Ensino Médio. E apenas um (Professor 3) é contratado.

Os principais dados descritos, anteriormente, são apresentados no **QUADRO 2** resumidamente. Além desses, houve o acréscimo da informação referente à disciplina que os docentes lecionam atualmente.

QUADRO 2 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Sujeito	Sexo	Formação	Atuação profissional	Disciplinas que leciona (atualmente)
Professor 1	Masculino	Licenciatura em Física e Química, Mestrado incompleto	Ensino Médio	Física
Professor 2	Masculino	Licenciatura em Física	Ensino Médio	Física
Professor 3	Masculino	Licenciatura em Matemática e Especialização	Ensino Médio	Matemática
Professor 4	Masculino	Licenciatura em Física	Ensino Médio	Física
Professor 5	Masculino	Licenciatura em Matemática, Especialização e Mestrado	Ensino Médio e Ensino Fundamental	Física e Matemática

Professor 6	Masculino	Licenciatura em Física, Especialização	Ensino Médio e Ensino Fundamental	Física e Matemática
-------------	-----------	---	---	---------------------

FONTE: Dados da pesquisa (2023).

Após a caracterização dos participantes, apresentaremos a seguir os resultados e a discussão dos dados adquiridos nessa pesquisa. Para que isso acontecesse de forma organizada, elencamos quatro tópicos: concepções docentes sobre a avaliação da aprendizagem escolar; instrumentos avaliativos utilizados no Ensino Remoto na disciplina de Física; o uso dos resultados; as orientações para o Ensino Remoto.

4.1 CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Inicialmente, observamos que enquanto conversávamos sobre como foi o trabalho durante a pandemia, os professores discutiram com maior tranquilidade os tópicos elencados. No entanto, quando buscamos nos aprofundar em discussões sobre a avaliação da aprendizagem escolar, percebemos algumas modificações de comportamento e de ritmo nas entrevistas. Logo, a dinâmica de introdução desse questionamento variou de uma entrevista para a outra, visto que percebemos uma obtenção de informações mais relevantes quando ele surgiu próximo ao final das entrevistas.

A seguir apresentaremos as análises dos trechos das entrevistas em que os professores expõem as suas concepções de avaliação da aprendizagem escolar. Iniciaremos nossa análise pelo Professor 1, o qual, quando indagado sobre a sua concepção, apresentou o seguinte relato:

Então, a avaliação da aprendizagem, eu vou colocar o que eu tenho tentado fazer. Embora seja muito difícil. Avaliar é acompanhar, é mediar o processo. Isso eu estou dando um conceito da Jussara Hoffmann e de Luckesi, tá certo? Avaliar como mediação do processo e avaliação como diagnóstico do processo. Isso, para mim, é o conceito de avaliar [...]. (Professor 1)

O Professor 1 define a sua concepção de avaliação da aprendizagem como acompanhamento e mediação do processo. O entrevistado enfatiza a sua visão apresentando o nome dos autores nos quais se baseia, sendo eles Luckesi e Hoffmann. Para Luckesi (2011), avaliar é diagnosticar, e esse processo, no caso da avaliação, é qualificar a realidade por meio da sua descrição com base em dados relevantes e pela qualificação através da comparação da realidade com um critério assumido como qualidade desejada.

Enquanto para Hoffmann⁶ (2009, p. 55), a avaliação parte, primeiramente, das reflexões: “O que o meu aluno compreende? Porque não compreende?”. A autora define a avaliação mediadora como uma avaliação desvinculada de características tradicionais como a verificação de respostas certas ou erradas. Nessa concepção, o erro é valorizado e, a partir dele, em um processo de reflexão, o professor na ação avaliativa incentiva a reorganização do saber. Dessa forma, podemos inferir que o Professor 1 parece compreender a avaliação como um processo misto: diagnóstico e mediador.

Essa visão é interessante, pois, como conferimos nas bibliografias, alguns autores enxergam o uso de diferentes avaliações como algo viável. Além disso, em um alinhamento como o do Professor 1, existe a possibilidade de utilização dos dados de forma conjugada (LUCKESI, 2021). Esse apontamento pode ser um indício de mudanças em suas práticas, posto que, nesse caso, o professor visa a implementação de diferentes possibilidades avaliativas e não somente as práticas tradicionais, como os exames.

Já o Professor 2, apesar de não ser tão claro e deixar transparecer uma certa insatisfação com a pergunta durante a entrevista, esclareceu que:

Pra mim avaliar é saber [...] você ter uma prova, uma prova concreta, uma certeza que o aluno entende o que é, como é que é o processo. Essa avaliação é muito complicada. Quando nós falamos de avaliação têm várias variáveis que devem ser levadas em conta. Uma delas [...] é a vida do aluno. A vida social do aluno diz muito como é que vai ser a vida dele, como é que vai ser a prova. Porque pra quem tá com fome, pra quem sofre violência ou pra quem sofre um abuso sexual ou moral. Essa pessoa, será que ela está com a mente plena? No seu conhecimento pleno pra fazer uma avaliação? [...]. (Professor 2)

Desse extrato, podemos perceber que o Professor 2 possui uma concepção de avaliação que está ligada à ideia de verificação da aprendizagem. Essa ideia, segundo Luckesi (1999), congela o objeto e não contribui em nada com a aprendizagem do estudante, visto que o ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado.

Ademais, observamos que o Professor 2 se refere à avaliação e à prova como sinônimos. Essa barreira conceitual já era indicada por Hoffmann (2009), ao afirmar que discussões sobre o tema avaliação estão sujeitas a obstáculos conceituais, em que os professores não distinguem as diferenças entre o instrumento avaliativo e a avaliação.

Contudo, notamos, também, que o docente apresenta uma postura reflexiva sobre algumas variáveis que ele elenca e afirma que podem influenciar a avaliação, citando a vida

⁶ Para conhecer mais, vide: HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 40 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

social, as condições econômicas e os casos de violência aos quais os alunos podem estar sujeitos. Essa perspectiva contrasta com a concepção identificada anteriormente, pois quando o professor leva em consideração a abrangência das variáveis que influenciam na avaliação, o aluno não é destacado como o único responsável pela sua aprendizagem, e essa característica afasta-se da prática dos exames. Dessa forma, podemos considerar essa postura reflexiva como algo relevante, uma vez que pode ser um indicativo de que o docente está aberto a novas possibilidades avaliativas.

Em seguida, optamos por apresentar a análise dos docentes (Professor 3 e 6), os quais apresentam concepções semelhantes:

[...] olhar até que nível o aluno compreendeu o que foi ministrado. Isso é avaliar, para mim, na minha concepção. (Professor 3)

[...] Então, para mim se ele conseguiu absorver o que eu tentei passar para ele, pegando tanto o meu conhecimento como o dele e conseguiu o meu objetivo da aula, fazendo, usando os meus meios de avaliação que é saber se o aluno absorveu aquilo que foi dado, então, atingiu o objetivo da minha aula ou do meu assunto [...]. (Professor 6)

Dos relatos anteriores, observamos que tanto o Professor 3 quanto o Professor 6 compreendem a avaliação como uma forma de verificação, ou seja, de exame. Uma particularidade considerável é que durante a entrevista o Professor 3 explicou brevemente e com tranquilidade a sua concepção a respeito de sua prática avaliativa, enquanto o Professor 6 aparentou certa dificuldade para expressar o seu posicionamento. Essa variação entre os sujeitos pode estar ligada à segurança que os docentes possuem, bem como ao grau de complexidade que cada um deles apresenta para tratar sobre esse assunto.

O Professor 4 apresentou um posicionamento atrativo quando nos informou sobre a sua concepção. Ele fez uso de um exemplo claro, e, nesse dado, pudemos observar uma simulação do que ele considera avaliação na prática:

[...] Quando você vê a diferença do aluno que chega no primeiro bimestre e não sabe resolver uma equação do primeiro grau, tem problema de interpretação de texto. [...] Mas quando você pega um aluno do primeiro bimestre, quando chega no terceiro, você já vê diferença. Aí você já consegue fazer uma avaliaçãozinha. Ver que tem resultado, que o aluno melhorou, certo? Tá melhorando. Para mim, avaliar é ver resultado. (Professor 4)

Do extrato anterior, verificamos que o docente define sua concepção de avaliação como uma forma de acompanhamento da aprendizagem. Esse posicionamento afasta-se da ideia de exame, o que é relevante. Porém, percebemos que o docente se coloca como um espectador e não como um construtor de uma ação que contribua para alguma modificação em prol do desenvolvimento do discente.

Nesse caso, o professor assume um papel passivo em relação à prática avaliativa. Essa atitude não é favorável, pois na prática pedagógica escolar é importante que o professor assuma um papel ativo, sendo o sujeito que investe na busca por resultados, que no caso da avaliação escolar é a aprendizagem dos alunos (LUCKESI, 2011). Contudo, apesar dessa dificuldade discutida, destacamos que a sua compreensão de avaliação como uma forma de acompanhamento pode indicar uma maior possibilidade desse docente avaliar, e não examinar, durante o processo de ensino e aprendizagem dos saberes físicos.

Por fim, apresentaremos a análise da concepção do Professor 5 que, entre os nossos sujeitos, é o que possui mais tempo de trabalho e contato com o ambiente escolar, pois iniciou sua trajetória profissional em 1998:

Avaliar não é fácil [...]. Mas, por incrível que pareça, a melhor forma de avaliar o aluno é a velha e boa prova, não conheço outra. Se eu conhecesse outra, eu faria. Mas como eu não conheço, eu continuo usando a prova. (Professor 5)

Do extrato, observamos que o Professor 5 define sua concepção de avaliação da aprendizagem escolar a partir do instrumento prova. A visão apresentada pelo docente associa-se a uma visão tradicional, que, segundo Freitas, Costa e Miranda (2012), limita a avaliação a um instrumento de controle, medida, comparação e de classificação.

Acreditamos que esse posicionamento está ligado à sua experiência profissional e à segurança que o docente deposita no instrumento. Para embasar nossa análise, apresentamos o extrato a seguir:

[...] de todas as avaliações que são falhas, a menos falha é a prova. Porque existe uma maneira, porque se alguém perguntar: “Olhe, por que meu filho tirou um 7?” Eu vou lá na prova e digo, olhe. Mas se eu disser: “Não, eu avaliei”. Aí que critério usou, será que você usou de maneira correta? É tão difícil, né. É uma coisa mais segura, não é perfeita, mas é menos falha que as outras. (Professor 5)

No relato anterior, é possível observar que a prova, na visão do docente, garante um tipo de manutenção das relações na escola, visto que os pais concordam com a sua dinâmica de funcionamento, principalmente, quando se trata da comprovação do desempenho dos alunos. Além disso, na fala do Professor 5, podemos perceber evidências da valorização da cultura do exame, o que representa uma das dificuldades para implementação de avaliações na escola.

A partir das falas apresentadas anteriormente, encontramos diferentes concepções dos sujeitos para as discussões relacionadas à avaliação da aprendizagem dos alunos no Ensino de Física. Tais diferentes perspectivas são, no entanto, ainda interessantes, mesmo que pontualmente, pois possibilitam o vislumbrar de práticas associadas à avaliação que se distancia

do ato de examinar os alunos. Assim, veremos, a seguir, como essas concepções estão refletidas nas práticas avaliativas dos professores.

4.2 INSTRUMENTOS AVALIATIVOS UTILIZADOS NO ENSINO REMOTO NA DISCIPLINA DE FÍSICA

Segundo Luckesi (2011), os instrumentos de coleta de dados são os recursos que usamos para coletar os dados sobre o desempenho dos estudantes com a finalidade de ampliar a nossa capacidade de observação, enquanto avaliadores, sobre a qualidade dessa aprendizagem. Dessa forma, nesta seção, trataremos dos dados com intuito de identificar os instrumentos utilizados pelos docentes de Física durante o Ensino Remoto.

Começaremos nossa análise partindo do relato do Professor 1, que traz uma experiência singular de prática avaliativa graças à sua concepção e ao seu cargo de supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Os participantes do Programa foram citados em diferentes momentos pelo docente como auxiliares da sua prática docente durante o Ensino Remoto. Essa afirmação parte do seguinte relato:

[...] em conversa com o coordenador e os alunos do Pibid, nós tomamos a seguinte estratégia de gravarmos a aula e disponibilizarmos para o aluno. Então, nós fazíamos isso. Eu gravava a aula e, essa aula, eu mandava para os alunos do Pibid. Eles assistiam a aula e do que eles viam na aula, eles preparavam a atividade. Então, a atividade era preparada em parceria com os alunos do Pibid. Eu postava na plataforma dos alunos, ela pronta, como se fosse eu. Na verdade, da minha parte era só a aula. A atividade era toda pensada, elaborada, pelos alunos do Pibid. (Professor 1)

Nesse trecho, percebemos que o docente tinha uma rede de apoio enquanto era supervisor do Pibid. Observamos que, em comum acordo entre o Supervisor e o Coordenador do Pibid, o professor delegou a responsabilidade da elaboração das atividades referentes às aulas para os estudantes do Pibid.

Essa relação pareceu-nos benéfica para o trabalho docente, pois reduziu a sua carga de trabalho, já exaustiva, e, também, contribuiu para que os estudantes participantes do programa pudessem vivenciar a realidade profissional do período. Embora, o nosso foco estivesse, especificamente, na prática do docente é importante destacar a importância do Pibid como um fortalecedor da formação inicial dos estudantes nos cursos de licenciatura, mesmo, em condições pouco favoráveis como as encontradas na pandemia.

Dessa forma, buscando conhecer mais sobre as condições presentes nessa realidade, indagamos ao docente sobre quais instrumentos avaliativos eram utilizados em sua prática:

Então, os instrumentos, a gente já anulando o conceito de avaliação, foi um só! A gente põe o **formulário** lá e bota pro aluno responder. O formulário no *Google Classroom*. (Professor 1, grifo nosso)

No trecho anterior, além de identificar o instrumento, podemos perceber que o docente associa a variedade de recursos de coleta de dados à prática da avaliação. Essa visão tem início na percepção de que um único recurso é insuficiente para que possamos acompanhar a aprendizagem dos estudantes. Essa afirmativa, também, implica que o único instrumento utilizado, neste caso o formulário, não oferecia condições para que o Professor 1 pudesse tomar decisões, a partir dos dados coletados. Por este motivo, o sujeito afirma: “Então, os instrumentos, a gente já anulando o conceito de avaliação, foi um só!”

No decorrer da entrevista, percebemos que o formulário a que o Professor 1 faz referência em sua fala anterior também era elaborado conjuntamente com os estudantes do Pibid:

Essa avaliação, também, era planejada pelos alunos do Pibid. Era uma atividade elaborada, ou seja, de autoria. O aluno não encontrava respostas na *internet*, mas ele tinha toda a *internet* para pesquisar e colocar a sua resposta. (Professor 1)

Nesse excerto, o docente enfatiza a originalidade das atividades como algo importante, posto que os estudantes não encontrariam respostas prontas. Esse posicionamento aponta diretamente para o processo de elaboração de um instrumento, parte essencial para que os dados coletados estejam os mais próximos possíveis da realidade. Além disso, cabe destacar que apesar de atribuir essa tarefa de confecção das questões do formulário aos estudantes do Pibid, elas eram analisadas pela equipe inteira do programa antes de chegar aos alunos:

Todas eram relacionadas ao planejamento. Na verdade, as atividades só iam depois que a gente passava por reuniões que aconteciam semanalmente, tudo pelo *Meet*. (Professor 1)

Essa fala nos informa que as atividades elaboradas pelos estudantes do Pibid estavam relacionadas às fases de planejamento do Programa e, como pudemos observar em trechos anteriores, às aulas do docente. Essas são algumas das características detectadas que indicam que o processo de elaboração do recurso seguiu uma perspectiva possivelmente construtiva. Por outro lado, percebemos que o docente não ficou distante desse processo de construção, o que é importante, pois ele era o responsável pelo trabalho.

Ainda durante a entrevista, detectamos a presença do simulado em sua prática:

Cada período a gente tinha, o que se dividia entre avaliação e **simulado** [...]. (Professor 1, grifo nosso)

O professor apresenta o simulado como parte de um processo definido pelas orientações que ele recebeu, tópico que será discutido mais adiante. Quanto ao simulado, sabe-se que, comumente, ele é utilizado como forma de treino para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A esse respeito, Conceição (2018) explica que muitas escolas se preocupam com as avaliações externas, tendendo a buscar alternativas para alcançarem bons resultados, sendo uma delas treinar o aluno por meio de simulados.

Durante a entrevista, também, buscamos entender como o docente atendia os estudantes que não tinham recursos tecnológicos e não participavam de forma *on-line*. Para esses alunos, eram disponibilizados materiais impressos:

A gente tinha o seguinte, como eu já falei, têm alguns alunos que não vêm de jeito nenhum. E tinha uns que vinham e diziam que não tinham recurso, a tecnologia. Nem o celular, nem a *internet*. Então a gente disponibilizava a **prova física**, os materiais para que eles viessem aqui, pegassem na escola e devolvesse, tinha essa parte. (Professor 1, grifo nosso)

Do extrato anterior, surge uma informação que estava intrínseca à fala do sujeito. Se os estudantes não possuíam recursos para assistirem às aulas e, mesmo assim, recebiam os materiais, as provas físicas, o que na realidade estaria sendo avaliado? O que estava no material seria suficiente para que os alunos aprendessem? Esses questionamentos partem da necessidade de que o aluno tenha acesso ao ensino para que possa ser avaliado.

De maneira geral, percebemos que o Professor 1 esteve em uma posição um pouco mais favorável quando comparado a outros docentes, ele tinha o apoio de um grupo de estudantes e de um professor da Universidade, como ele mesmo enfatiza:

[...] nós tínhamos reunião com o coordenador, então, nós tínhamos um planejamento. Além do planejamento, a gente tinha discussão sobre os temas. Então, uma coisa é você elaborar e dar uma aula. Outra coisa é você ter a supervisão de alunos da Universidade com o professor da Universidade. (Professor 1)

Essa parceria entre a Universidade e a Escola pareceu positiva, principalmente quando observamos as falas do docente. Contudo, quando olhamos o percurso de uso dos instrumentos, percebemos que os instrumentos avaliativos elaborados não atingiram seus objetivos em sua completude, na perspectiva de ampliar a visão do docente quanto à aprendizagem dos estudantes:

[...] Porque você olha lá uma turma que têm trinta alunos. Você tem cinco alunos fazendo a atividade, te dando uma devolutiva. E o restante, como ficou? Entendeu? [...]. (Professor 1)

A partir desse relato, confirmamos uma das dificuldades vivenciadas pelos docentes durante o processo de Ensino Remoto: os estudantes não respondiam as atividades. Além disso, é importante destacar que a interação entre professores e alunos ficou extremamente fragilizada, visto que a maior parte da comunicação ocorria por mensagens:

Na verdade, a gente só fazia interação pelo *WhatsApp*. O *WhatsApp* e pela plataforma do *Classroom* [...]. (Professor 1)

Analisaremos a partir de agora os trechos da entrevista do Professor 2. Durante o processo de entrevista, esse sujeito declarou abertamente que possuía dificuldades para conseguir dar aulas no período remoto. Dessa forma, ele optou por gravá-las para que ficassem acessíveis aos alunos em horários diferentes, pois a maioria não conseguia participar das aulas síncronas. No entanto, entre as dificuldades observadas, uma das que se sobressaiu foi o desentendimento com a direção escolar e a necessidade formativa do docente:

Porque a direção forçava a gente a querer dar aula. Forçava que a gente desse aula ao vivo. Sendo que nós não tínhamos conhecimento. Não teve um curso de formação pra isso. Não tínhamos *softwares* pra isso. Nem pra gravar, nem pra escrever. (Professor 2)

Partindo desse relato, pudemos observar que ministrar aulas foi uma problemática central na prática do Professor 2, principalmente, em face da obrigatoriedade determinada pela direção à qual ele não seguiu, uma vez que não atendia aos seus alunos e ele não se sentia confortável. Após detectar esse impasse, buscamos nos aprofundar na discussão sobre a avaliação e perguntamos quais foram os instrumentos que ele utilizou em sua prática, tendo em vista o escasso contato com suas turmas:

Tentei **trabalho em equipe**. Mas não funcionava. Primeiro, porque eles não tinham sincronia de tempo, para eles sentarem e estudarem juntos. Eles não se organizavam. (Professor 2, grifo nosso)

Avaliação escrita, **prova** objetiva ou subjetiva. É, eu abria, por exemplo, procurava deixar mais as avaliações subjetivas. Eu abria as avaliações e dava a nota. Às vezes no *Google* Formulário mesmo, tinha como deixar ele dar a nota automaticamente. Só que não eram todas as questões. Mas as questões abertas, por exemplo, pra ele digitar, escrever. Eles fugiam. (Professor 2, grifo nosso)

Dos extratos acima, verificamos que o Professor 2 utilizou os seguintes instrumentos: o trabalho em equipe e a prova *on-line*.

Durante a entrevista, percebemos que o trabalho em equipe proposto pelo docente tinha como intuito promover a interação entre os estudantes, mas essa estratégia parece não ter alcançado os resultados desejados. Entendemos que essa dificuldade está ligada ao próprio

período, em que muitos alunos não acompanhavam as aulas, porque trabalhavam durante o horário em que elas ocorriam.

E os alunos, os pais começaram a forçar os alunos a trabalhar. Então, muitos deles trabalhavam em outros horários. E quando arrumavam emprego, era no horário da aula. Mas eles estavam matriculados naquele horário de aula. Ele nem ia largar o emprego, nem ia largar as aulas. (Professor 2)

Do extrato anterior, podemos perceber o porquê de o docente desconsiderar manter as aulas síncronas, afinal, seu público não conseguia estar presente virtualmente, e as atividades que dependiam de interação também se tornaram inviáveis. Ademais, apesar de o docente se mostrar empático em vários momentos da entrevista, na fala sobre o trabalho em equipe ele acaba culpabilizando os estudantes pela falha do instrumento, o que contradiz o posicionamento apresentado quando citou a sua concepção a respeito da avaliação. Esse cenário retira a sua responsabilidade como profissional, em especial, quando a situação não é favorável e as possibilidades estão em fase de teste, como no caso do Ensino Remoto.

No segundo trecho, o professor explica que passou a aplicar provas através dos formulários *on-line*, uma informação muito importante, pois percebemos que o recurso passa a comportar os instrumentos que antes eram utilizados no ensino presencial. Mesmo que a prova seja considerada um instrumento que caracteriza a prática tradicional, na realidade não é o instrumento que assume um posicionamento tradicional, ele reflete o que o docente entende por avaliação. Conforme Chas (2018), as provas podem ser utilizadas como recurso de coleta de dados, desde que bem elaboradas, pois, elas, assim como outros recursos, são capazes de permitir um diagnóstico das dificuldades dos alunos.

Quando nos atentamos à elaboração, percebemos um dado importante sobre as questões abertas presentes no instrumento: os alunos não as respondiam. O docente relatou que, no processo de construção, ele mesclava entre questões autorais e outras coletadas na *internet*:

Algumas, eu tentava fazer, mesclar, algumas eu tentava elaborar do cotidiano deles e outras eu, é, tirava da *internet*, só que eu fazia algumas modificações. Até hoje, eu ainda faço. Depende do tempo pra fazer. (Professor 2)

A partir do momento em que os estudantes passaram a não responder as questões abertas, essa situação tornou-se um indicativo de que o instrumento não conseguia coletar todos os dados aos quais estava destinado e, nesse caso, segundo Luckesi (2011), ele é considerado inadequado. Porém, se formos além do instrumento e observarmos o contexto, os alunos poderiam optar por não responder essas questões porque não haviam respostas prontas na *internet*. Essa hipótese baseia-se na seguinte afirmativa:

[...] eles davam “um *Google*” e até hoje eles fazem isso. Eles usavam o *site*, o *Brainly*, acho que o nome é esse. Aonde você pode deixar a questão lá, tirar uma foto e deixa a questão, alguém responde pra você. Eles tinham um tempo de menos de 24h para responder. Eles diziam a mim: “Ninguém estuda mais não professor. A gente só bota no *Brainly* e pronto.” (Professor 2)

Nesse trecho, percebemos que havia a possibilidade de os estudantes deixarem as questões apresentadas pelo Professor 2 sem respostas, uma vez que não conseguiam encontrar as respostas na *internet*. Esse dado é preocupante, pois, para os professores que dependem de informações a respeito da aprendizagem de seus alunos para acompanharem o desenvolvimento deles, a presença de *sites* desse tipo poderia gerar uma séria insegurança no profissional, o que poderia influenciar no nível das questões que eram escolhidas para compor os recursos.

Para finalizar, o Professor 2 narra o seguinte fato sobre a avaliação dos estudantes que não conseguiam participar das aulas *on-line*:

Eu peguei um PDF, coloquei da forma mais simples possível. Transformando o livro em PDF. Era pra ser impresso na escola. E deixava as **atividades**, deixava texto. Só Deus sabe como é que esse aluno interpretava. Porque não tinha a minha voz, não tinha acesso as minhas orientações. Aí, me entregavam essas atividades, pronto. (Professor 2, grifo nosso)

Apesar das dificuldades relacionadas à prática docente no Ensino Remoto, esse sujeito manteve uma atitude reflexiva quanto aos materiais que eram enviados para os alunos. Esse processo reflexivo é significativo, visto que mantém o docente num processo criativo. Vale destacar ainda a preocupação do docente sobre como o aluno interpretava o material disponível, já que este não dispunha de dados suficientes para estabelecer análises do processo de ensino e aprendizagem que ocorria, a partir do material impresso.

O Professor 3, por outro lado, foi um dos participantes que se mostrou mais positivo em relação ao Ensino Remoto. Esse docente ingressou na escola após o início da pandemia, quando o antigo professor de Física foi chamado para assumir um concurso público em outro estado. Quando o questionamos sobre como foi trabalhar com o Ensino Remoto, ele afirmou o seguinte:

Bem, eu não senti tanto problema. Assim que a gente teve conhecimento de que a gente ia ficar isolado. Eu procurei me preparar com equipamentos adequados pra mim dar aula, né? Pelo menos o básico e era suficiente. Eu me sentia confortável pra mim dar aula [...]. (Professor 3)

No entanto, como esse docente optou por realizar aulas síncronas, acabou tendo uma dificuldade maior em sua prática, pois, ele esperava que os alunos participassem de forma mais efetiva das aulas. Além disso, atribuiu que essa dificuldade de interação estava relacionada ao fato dele ser um professor novo na escola:

Era muito raro e, principalmente, nessa escola, quando eu entrei, entrei de forma *on-line*. Então, os meninos não me conheciam presencialmente. Eu não conhecia os meninos. [...] Aí, foi um desafio muito grande, muito grande mesmo. (Professor 3)

Observamos que tais barreiras influenciaram nas escolhas dos seus instrumentos avaliativos. Então, a partir de agora vamos analisar os instrumentos que o docente empregava:

Eu utilizava para tentar forçar a participação, principalmente, daqueles alunos mais dispersos, a **frequência** [...]. Estar presente na sala de aula era uma. Outra era a **entrega pontual das atividades**, também era levado em consideração no momento da avaliação. (Professor 3, grifo nosso)

Podemos perceber que o docente fez uso dos seguintes instrumentos avaliativos: a frequência e a entrega pontual das atividades. No entanto, esses dois instrumentos não se encaixam na definição apresentada por Luckesi (2011), por não captarem dados referentes à aprendizagem dos estudantes.

Ademais, cabe destacar que na fala do docente percebemos um comportamento possivelmente autoritário, o ato de tentar levar os alunos a participarem da aula a partir do instrumento de controle de frequência associado à prática avaliativa. Esse uso é considerado inadequado, pois, segundo Freitas, Costa e Miranda (2014), essa atitude sugere o uso do instrumento como uma forma de castigo para controlar a situação. Em consonância, Luckesi (2011) recorda-nos que o instrumento tem como foco diagnosticar a aprendizagem do discente e, por questões éticas, não devemos utilizá-lo para ameaçar ou controlar os alunos.

Consequentemente, apesar da intenção do docente ser promover a participação e a interação dos estudantes, esse tipo de movimento pode continuar distorcendo a relação entre os estudantes e os instrumentos. Desse modo, os instrumentos avaliativos vão continuar sendo vistos como algo a se temer e não como uma oportunidade de conhecer as suas dificuldades.

Em continuação, o Professor 3 também empregou a prova *on-line*:

E outro, método que eu fazia muito, era no momento da avaliação. Eu procurava enfatizar, exatamente, a mesma fala que foi usada na aula. Pra que eu pudesse perceber que estava realmente de olho e atento na aula. Uma era uma **prova** específica no *Forms* [...]. (Professor 3, grifo nosso)

Na descrição feita pelo docente, percebemos que a adequação do instrumento ao que foi apresentado em suas aulas não se justifica na tentativa de produzir instrumentos coerentes com o que foi ensinado. Mas, sim, na ideia de uma reprodução que comprovasse que o aluno assistiu à aula. Nesse caso, surge aqui uma ideia de verificação em que o aluno deveria ser capaz de reproduzir o que viu na aula.

Além dos citados, o docente fez uso de materiais impressos. O Professor 3 enfatiza a dificuldade comunicativa e como isso influenciava nas respostas dos alunos:

Embora, ia o contato de cada professor pra que se eles tivessem dúvida, de alguma maneira tentassem entrar em contato pra perguntar. Mas um ou dois entravam em contato. O restante, todos, a maioria respondia coisas sem nexos. Não fazia, não tinha associação da resposta que ele colocava com o que era cobrado [...]. (Professor 3)

De maneira geral, o Professor 3 buscou por meio dos instrumentos incentivar a participação dos estudantes nas aulas. Inclusive, ele usou o receio que os próprios alunos tinham da avaliação para poder melhorar a comunicação entre eles:

A gente ficava decepcionado. Eu ficava decepcionado. Eles não viam, não perguntavam, não interagiam na aula. Eram raríssimas as conversações que tinham com os alunos. Isso dificulta muito, na hora do aprendizado. A maioria dos alunos só conseguem perceber a necessidade de buscar, de perguntar, na hora que vem uma avaliação. Porque ele entende que aquela avaliação é um fator preponderante para ele poder passar de ano. (Professor 3)

Destacamos que essa prática não contribuiu para com o processo de ensino e aprendizagem, pois alimenta um sistema, já estabelecido, de avaliação como algo ruim. No entanto, demonstra também a extrema importância que o Professor 3 dá à comunicação e ao contato direto com os seus alunos. Essa relação foi particularmente difícil na pandemia, principalmente no setor educativo, em que a formação depende das diferentes interações entre os sujeitos.

Agora, analisaremos dados referentes à experiência do Professor 4. Durante o processo de análise, esse sujeito chamou nossa atenção por ter uma jornada de trabalho dupla e por afirmar ter usado uma estratégia junto a um colega que tinha como objetivo amenizar a carga de trabalho de ambos, posto que o trabalho *on-line* era desgastante:

É muito cansativo. É cansativo, assim, você diz: “é tô em casa, mas não”. É extremamente cansativo. (Professor 4)

A estratégia consistiu num planejamento conjunto e no compartilhamento de tarefas entre os docentes, como podemos observar a seguir:

Nós tínhamos os planejamentos entre professores, inclusive, de área, certo? Planejava muito com outro professor de Física [...]. Nossas aulas eram planejadas para serem literalmente idênticas. Idênticas, para não perder tempo. Essa semana eu faço, na outra semana tu faz. Vou planejar qual que era o conteúdo para amanhã. Então, o planejamento era feito assim. Você consegue caminhar mais rápido. Tinha um planejamento anual, tinha um planejamento que a coordenação pedia que era o quinzenal e tinha o nosso planejamento que era toda semana, eu e o outro professor. (Professor 4)

Acreditamos que, para além da oportunidade que surgiu, certamente esses docentes possuíam uma relação profissional harmônica e, por isso, uniram-se com o intuito de otimizar suas demandas. A estratégia pareceu uma boa alternativa, já que o Professor 4 trabalhava em duas instituições, e no período pandêmico a carga horária dos professores excedeu, muitas vezes, o que é previsto para o cargo de Professor da Educação Básica.

Já que descobrimos que o planejamento era cooperativo, buscamos saber se o restante das atividades seguia a mesma lógica. Assim, durante a entrevista descobrimos que, sim, os docentes compartilhavam todo o material:

Também, também. A avaliação era uma questão, como era atividade toda semana, então, tinha uma avaliação. Até as questões do simulado a gente pegava porque eram turmas diferentes. (Professor 4)

Verificamos que os docentes utilizavam os mesmos instrumentos avaliativos para trabalhar com diferentes turmas. A fim de conhecer um pouco mais sobre quais eram os instrumentos compartilhados pelo Professor 4, questionamo-lo e conseguimos os seguintes dados:

Método de avaliação eram poucos, utilizei poucos formulários. Avaliação eu coloquei mais em formato de documento PDF. Porque a qualidade de quando você estuda muito pelo celular perde em *Word* [...]. Era **prova** normal. A diferença é que você podia fazer em casa. (Professor 4, grifo nosso)

[...] A gente ainda faz, é determinação do estado isso, um **simulado** todo bimestre. Escola do estado faz simulado. [...] Preparação para o Enem. (Professor 4, grifo nosso)

Dos dados anteriores, emergiram os formulários, a prova e o simulado. Diante disso, com essas informações em mãos, acabamos redirecionando o docente para que explicasse um pouco mais sobre como esses instrumentos eram elaborados. Desse redirecionamento, surgiram alguns dados referentes à forma como a Física era abordada nos instrumentos:

Aquela cobrança do presencial ser um pouco mais rígido e o retorno, foi mal, não tão bom. Notas baixas. E aí que, não é que deixei de ser rígido com as avaliações. Mas você coloca mais questões interpretativas, mais teóricas, não puxa tanto dos cálculos. Cálculo o povo é ruim. Eu não tive mais aquela exigência de cálculo, tanto cálculo. [...] Deu certo quando eu aliviei um pouco essa questão, não fui tão exigente como no presencial. (Professor 4)

Do excerto anterior, observamos que o docente identificou que os estudantes possuíam dificuldades com problemas físicos que envolvessem matemática. Entretanto, notamos que ele utilizou como estratégia reduzir a quantidade de questões que necessitassem da matemática. Segundo o professor, isso acabou gerando resultados positivos, o que, pelo contexto do relato, significa que as notas aumentaram. Nesse ponto, percebemos que o Professor 4 definiu a nota

como um indicativo para mudanças, no entanto, este foi direcionado à modificação do instrumento e não de suas aulas.

Esse dado se relaciona diretamente com a construção do instrumento avaliativo, pois as questões são solicitações às quais o estudante tem que responder. Essas solicitações devem ser elaboradas com base em todos os conteúdos abordados nas aulas, a fim de que, por meio do desempenho do aluno, o professor possa conhecer mais sobre o desenvolvimento dos conhecimentos necessários relativos ao que foi ensinado (LUCKESI, 2011).

Dessa forma, percebemos uma inversão no papel do instrumento avaliativo. Nosso objetivo não é julgar se essas atitudes estão certas ou erradas, contudo, faremos alguns apontamentos que nos pareceram pertinentes. Como os dois professores que compartilhavam basicamente todo o seu material reorganizaram as suas práticas? Pois, nesse caso, quem identificou essa necessidade dos estudantes foi o Professor 4 e não há menção de que o colega tenha identificado o mesmo problema. Os instrumentos estavam sendo modificados sem diferenciar as turmas? Esses foram alguns questionamentos que surgiram ao longo dessa análise, dado que na escola está presente uma diversidade de sujeitos e cada um possui alguma particularidade. Devido à quantidade de pessoas, muitas vezes, o professor não consegue praticar uma avaliação, contudo, considerar que todos possuem o mesmo ritmo de desenvolvimento é algo preocupante.

Por fim, observamos que o mesmo material postado para o público *on-line* era impresso e enviado aos estudantes que não participavam das aulas *on-line*:

Eram feitas apostilas, um compilado do conteúdo apresentado durante o período. Os mesmos slides que a gente apresentava para os alunos de aula remota, também, a escola fornecia o **material impresso**. O material que a gente postava, a gente enviava pra o e-mail da escola. Eles já sabiam quais os alunos que iam buscar e imprimiam, e deixava lá, para uma pessoa, geralmente, o pai, o responsável e buscar. (Professor 4, grifo nosso)

Nesse trecho detectamos outro dado alarmante, pois os estudantes que ficavam em casa tecnicamente não estavam acompanhando as aulas e, na realidade, esses estudantes não estavam sendo acompanhados de perto pela escola ou pelo docente. Então, nesse contexto, percebemos que as atividades impressas eram uma forma de provar que o estudante estava sendo acompanhado, quando na realidade não estava, na medida em que suas particularidades não eram levadas em consideração.

Agora, analisaremos os relatos do Professor 5. Entre os sujeitos, esse docente é o que possui mais tempo de trabalho com o magistério e, também, atua em duas instituições. Dito

isso, partiremos da resposta para o questionamento sobre quais instrumentos avaliativos ele aplicou no Ensino Remoto:

Eu utilizei os **exercícios** mesmo, que nós estávamos na plataforma do governo, os exercícios. Então eles, é, eles chamavam devolutiva. Porque você postava e eles tinham que devolver pra gente, tudo respondido. As atividades que a gente passava, né? A gente passava **atividade**, também, escrita. Nós recebíamos da escola, corrigíamos. E a **participação** dos alunos nas aulas. (Professor 5, grifo nosso)

Usei, o *Google Forms* usei algumas vezes, como forma de avaliação. (Professor 5, grifo nosso)

Segundo o docente, ele utilizou como instrumentos avaliativos: as listas de exercícios, as atividades, a participação e os formulários *on-line*. No entanto, sabendo que esse docente tinha uma concepção de avaliação diretamente ligada ao instrumento prova, perguntamos se ele havia usado ela no Ensino Remoto, ao que ele negou:

Mas avaliações, veja bem, não há como avaliar prova, como é que eu vou avaliar uma prova de maneira *on-line*? Hoje tinha um grupo, um fazia e repassava para todos os demais. Então, o que eu tentava era na hora da aula, era tentar interagir com ele, ver o grau de participação dele, fazia alguma pergunta. Se realmente estava assistindo as aulas *on-line*, aí eu procurava fazer isso. (Professor 5)

A negativa do sujeito parte da facilidade que os estudantes teriam em compartilhar as respostas. Esse dado nos indica que o docente possuía um cuidado especial com a individualidade na realização das provas e julgou que o instrumento não era interessante para o contexto em que se encontrava.

Esse cuidado é importante para que possamos acompanhar o nosso aluno de forma individual. Contudo, o docente não demonstra o mesmo interesse quando se trata das listas de exercícios que facilmente poderiam ser compartilhadas pelos alunos. As listas, segundo Chas (2018), fornecem ao professor informações sobre como os estudantes estão compreendendo os conceitos estudados, assim como as suas estratégias de raciocínio na resolução de problemas. Levando em consideração a sua colocação e, também, a concepção mencionada na seção anterior, possivelmente o docente não reconhece as listas de exercícios como um instrumento tão eficaz quanto a prova.

Destacamos que a participação, que foi citada pelo docente como instrumento, não se configura como um instrumento avaliativo. A decisão do docente de adotar a participação como tal deixa margem para a aleatoriedade e para uma prática avaliativa subjetiva. Ademais, o Professor 5 afirma que a participação nas aulas era muito baixa, o que provavelmente fez ele valorizar esse comportamento dos alunos:

Praticamente não existiu. E, não é só comigo não. É com todos, porque eu ouvia também os colegas [...]. (Professor 5)

Do trecho anterior, também podemos perceber que a avaliação que o Professor 5 se propunha a realizar ficava restrita a alguns alunos, visto que poucos participavam das aulas. Por fim, em nenhum momento o docente cita uma forma de registro ou critérios que embasem essa escolha.

Quanto às atividades escritas, mencionadas pelo docente, dirigidas aos estudantes que não podiam participar das atividades *on-line*, esse professor explicou que não tinha como acompanhar os estudantes devido à realidade em que eles estavam inseridos. A despeito disso, buscou uma forma de ajudá-los:

Não tinha como. Tinha, assim, é aquilo que eu falei, a gente fazia um trabalho, digitava, fazia os exercícios, entregava, ele lia. Porque ele não ia ter explicação, ele ia resolver os exercícios com base, apenas, na teoria que era repassada pra ele. Hora, se muitas vezes, o professor em sala, explicando o conteúdo, ele não entende, imagine ele apenas lendo, né? É tanto que a gente colocava essa estratégia de colocar exemplos semelhantes pra ver se mesmo assim, ele ia pegando aquela referência, como se fosse aquele espelho, ele pudesse responder os problemas. (Professor 5)

Um dado surpreendente surgiu da fala do Professor 5, em virtude de ele ter buscado construir um material específico, visto que não havia como suprir a necessidade de um professor ao lado desses alunos. Essa atitude foi importante, porque ele demonstrou enxergar, um pouco mais, as necessidades dos alunos que estavam afastados da escola. Novamente, não conhecemos os materiais e nem tivemos acesso às respostas dos alunos, mas esse movimento foi uma tentativa marcante em sua fala.

Para finalizar, encontramos um dado referente ao processo de elaboração dos instrumentos, a saber, o Professor 5 passou a elaborar questões com menos cálculos:

[...] eu procurei abordar o mínimo de cálculo e o máximo de teoria. Coisas práticas do dia a dia. Porque nessa parte teórica, eles gostam mais. Quando você traz a questão do dia a dia, ele já tem uma certa noção. Agora, quando você busca um pouco de cálculo, alguma coisa, é complicado que eles têm uma deficiência enorme desde o Ensino Fundamental. (Professor 5)

Do fragmento anterior, percebemos que o docente justifica essa ação pela dificuldade que os estudantes apresentavam para responder questões que precisassem de um desenvolvimento matemático.

Tendo em vista essa realidade, ele optou por aumentar a quantidade de problemas teóricos. Essa abordagem sugere que o docente modificou o instrumento para adequar-se às dificuldades dos estudantes, ao invés de tentar propor soluções para essas dificuldades. O foco,

nessa perspectiva, passa a ser o cumprimento das atividades e não a coleta de dados para a avaliação.

Para finalizar esse tópico, analisaremos os dados da entrevista do Professor 6. Esse docente chamou nossa atenção por atuar em duas instituições de ensino e, também, pela quantidade de instrumentos que afirmou ter utilizado no Ensino Remoto.

Inicialmente, verificamos que o docente usou alguns instrumentos avaliativos diferentes dos apresentados nos relatos anteriores: o *Padlet*⁷, o *quiz*⁸ e as apresentações de trabalhos:

[...] Por exemplo, a interação na aula que eu usava o *Padlet*, eles tinham no próprio celular esse aplicativo lá. [...] um joguinho que a gente fazia de perguntas e respostas, [...] era um *quiz* que a gente fazia e tinha a pontuação. Só que quem participava, eu dava a mesma pontuação pra todo mundo [...]. (Professor 6, grifo nosso)

Eles **apresentavam trabalhos**. Eu dividia os grupos quando a sala não era muito grande. Eu dividia os grupos, eles apresentavam, faziam um vídeo e no dia, eles passavam o vídeo com a apresentação. (Professor 6)

Inicialmente, percebemos que o *Padlet* e o *quiz* foram utilizados com intuito de promover a interação dos alunos nas aulas síncronas, assim como as apresentações de trabalhos:

[...] eles se sentiam mais ativos. Então, teve algumas atividades de grupo que eles começavam a ficar conversando entre eles. E, aí, eles ficavam se sentindo mais úteis [...]. Então, quando a gente fazia atividades de grupo, por exemplo, eles ficavam conversando entre eles, formava os grupos e ficava mais ativo na escola, ativo na aula. (Professor 6)

O uso dos instrumentos com o intuito de promover algum tipo de interação partiu da necessidade de aproximar os estudantes do ambiente escolar, já que na pandemia essa relação esteve fragilizada. Segundo o Professor 6:

Quando eu ia dar aula, por exemplo, aula de Física terceiro ano. Se tinha 100, assistia 35 a aula. Então, nem todo mundo assistia à aula devido as dificuldades e, também, outros que não queriam mesmo. Então, a interação era bem pouco, alguns alunos participavam. A interação acontecia, mas era pouco. Então, a gente procurava dinamizar as atividades que fizessem com que eles assistissem à aula e, ao mesmo tempo, participassem, mesmo não participando oralmente na aula, no momento da aula. (Professor 6)

Do trecho anterior, confirmamos que o principal objetivo desses instrumentos era o de promover a participação na aula, mesmo que não ocorresse de forma oral. Essa intenção era direcionada, principalmente, aos estudantes que conseguiam assistir as aulas *on-line*. Nesse caso, não temos o intuito de criticar esse uso dos instrumentos, inclusive, consideramos uma

⁷ Conforme Silva e Lima (2018, p. 85), “o *Padlet* é um recurso para construção de mural virtual, on-line, colaborativo e gratuito.”

⁸ Jogo de perguntas e respostas.

estratégia interessante tendo em vista a dificuldade vivenciada durante esse período em que os estudantes não apareciam nas telas e, muitas vezes, permaneciam em silêncio do início ao fim das aulas. Talvez, possamos levantar questões associadas à qualidade dos dados para a avaliação apresentadas por esses instrumentos.

Além das atividades síncronas, o Professor 6 trabalhou com as atividades *on-line* e as atividades impressas:

[...] As atividades eram feitas, todas no *Forms*. (Professor 6, grifo nosso)

[...] a gente mandou a atividade, mandava para o secretário e lá passava. Como eu disse [...] tinha **atividades on-line** e **atividades impressa**, alguns vinham pegar. Tinha o incentivo, porque o governo deu um incentivo de todo mês, no lugar da merenda escolar, uma feira para a família. Aí, eles vinham pegar essa feira e pegavam as atividades na escola. (Professor 6, grifo nosso)

Durante a entrevista, reparamos no cuidado que o Professor 6 teve quando falou das atividades, pois, no seu relato, descobrimos que os materiais impressos que antes eram destinados aos estudantes que não tinham acesso às tecnologias, em algum momento, começaram a ser distribuídos para todos e, junto do material, havia uma cesta básica que, nas palavras do sujeito, era um incentivo para que os estudantes ficassem em contato com a escola:

Então, tinha uma que eles tinham que vir só para que a gente, também, tivesse como pegar esses alunos e eles tanto entregar a ajuda, [...] como, também, ele ficar em contato com a escola. Isso, já foi, já no segundo ano. É, mas isso era só uma vez a cada bimestre. Só uma vez, só uma, era a avaliação bimestral. (Professor 6)

Novamente, surge a problemática da distribuição do mesmo material para diferentes públicos. Indo um pouco além das discussões que vêm sendo tratadas sobre a validade ou a qualidade desses materiais, percebemos que o acesso à Educação evidenciou desigualdades, na medida em que os estudantes que não tinham recursos financeiros para acompanhar as atividades *on-line* ficaram mais distanciados e sujeitos a condições menores de desenvolvimento.

A seguir, apresentamos o **QUADRO 3** contendo os instrumentos avaliativos utilizados no Ensino Remoto por cada um dos participantes do estudo. Ressaltamos que, ao longo das entrevistas, foi possível observar que alguns docentes chamavam o formulário *on-line* como sendo o próprio instrumento, enquanto outros o trataram como um meio para a aplicação do seu instrumento (atividades, simulados, provas) e, dessa forma, resolvemos manter os nomes escolhidos pelos participantes sem uma generalização.

QUADRO 3 – INSTRUMENTOS AVALIATIVOS UTILIZADOS PELOS DOCENTES NO ENSINO REMOTO NA DISCIPLINA DE FÍSICA

Instrumentos avaliativos	Sujeitos
Apresentação de trabalhos	Professor 6.
Atividades impressas	Professor 2, Professor 5, Professor 6.
Atividades <i>on-line</i>	Professor 6.
Formulários <i>on-line</i>	Professor 1, Professor 5.
Listas de Exercícios	Professor 5.
Materiais impressos	Professor 3, Professor 4.
Provas	Professor 1, Professor 4.
Provas <i>on-line</i>	Professor 2, Professor 3.
<i>Padlet</i>	Professor 6.
<i>Quiz</i>	Professor 6.
Simulados	Professor 1, Professor 4.
Trabalhos em equipe	Professor 2.

FONTE: Dados da pesquisa (2023).

4.3 O USO DOS RESULTADOS

Nesta seção, nos preocupamos em compreender como foram usados os dados obtidos por meio dos diferentes instrumentos apresentados anteriormente. Segundo Luckesi (2021), é a partir dos dados provenientes do processo investigativo que os docentes podem basear suas ações. Nesse sentido, organizamos os extratos referentes às narrativas sobre o uso dos resultados citados pelos docentes e, posteriormente, comparamos com dados referentes à prática de avaliação que eles apresentaram nas indagações referentes à seção avaliação.

Nos relatos, notamos que os docentes apresentaram diferentes respostas sobre o uso dos resultados advindos dos instrumentos avaliativos que eles utilizaram. Então, inicialmente, partiremos do relato do Professor 1:

Acompanhar. (Professor 1)

O Professor 1 afirma que usou os dados dos instrumentos avaliativos como uma forma de acompanhamento. No entanto, não explicou o que ele estava acompanhando. Dessa forma, tendo em vista também a sua concepção, esperávamos que a sua explicação fosse além. Como o seu posicionamento não havia ficado claro, indagamos se ele havia atribuído notas e descobrimos que a ação de “acompanhar” citada por ele não era a de acompanhar a aprendizagem dos alunos, mas sim acompanhar se os alunos estavam respondendo às atividades. Essa afirmativa parte do seguinte trecho:

[...] tinha mais um sentido de acompanhar o aluno. Ele tá dando um retorno para as atividades que têm sido postadas na plataforma, esse era basicamente o papel das notas. (Professor 1)

Ao que parece, o Professor 1 não conseguiu realizar a avaliação dos dados obtidos, conforme a sua concepção. Os dados não foram usados para realizar um diagnóstico ou mediar a aprendizagem; eles foram usados para gerar notas, que, como sabemos, é uma exigência na escola. Se nos voltarmos para a seção de instrumentos, o próprio docente afirma que não realizou uma avaliação, pois, como ele mencionou, os instrumentos não eram suficientes ou adequados para a obtenção de dados junto aos alunos no contexto pandêmico.

Optamos por analisar os relatos dos Professores 3 e 4, em razão de percebermos que eram similares, já que ambos afirmaram que utilizaram os resultados com o intuito de atribuir notas:

Para a formulação da nota bimestral. (Professor 3)

Os resultados que a gente teria que avaliar os alunos serviriam para nota. Nota normal do sistema, da avaliação, nota da prova, nota bimestral. (Professor 4)

Ao resgatarmos as suas concepções, percebemos que o Professor 3 compreende a avaliação como verificação. Já o Professor 4 possui uma concepção de avaliação que se aproxima de uma ideia inicial de acompanhamento. Dos relatos anteriores, percebemos que ambos os sujeitos evidenciaram suas concepções em forma de conceitos atribuídos aos alunos e não a suas práticas.

Já o Professor 6 afirma que utilizou os resultados com o intuito de subsidiar a sua prática. Percebemos, na sua fala, que as mudanças foram constantes, pois testava e, conforme os resultados obtidos, modificava as questões, as aulas e os recursos. Esse é um posicionamento resultante de um indicativo de uma prática avaliativa investigativa, em que o docente compreende os resultados advindos dos instrumentos avaliativos como uma forma de modificar sua prática em prol da aprendizagem ou da interação, o que foi algo bastante estimado pelos docentes:

[...] Eu utilizava esses resultados pra avaliar minha prática. “Será que isso tá funcionando?” Quando não estava, eu mudava um pouco. Então, como eu disse, no início a gente pegava algumas questões dos livros mesmo dele. Aí, eles chegavam em casa, tinha o livro, tinha o livro na *internet* com todas as respostas. [...] a gente ia descobrindo essas coisas. Então, pegava e: “cara, tá do mesmo jeito!”. O que é que eu fazia? No próximo, eu já mudava. Então, serviu muito pra mudar a nossa prática. [...] mudar recurso, fazia isso, fazia de um jeito num bimestre, no outro já mudava um pouco. Então, eu pegava isso, dava uma avaliada: “Ah, a aula pode melhorar nisso”, “nessa aula foi assim, teve mais interação, na outra não teve”. A gente ia mudando. Isso foi bom porque o professor aprendeu. Eu aprendi bastante, muita coisa que eu não sabia. E, aí, a gente usa ainda hoje. (Professor 6)

A atuação do Professor 6, desse modo, ultrapassou a sua ideia de verificação. Sabemos que a avaliação depende de uma série de pressupostos para que possa ser realizada da melhor forma possível e, como vimos, as variáveis que se relacionam no processo de avaliação estiveram incertas durante o período pandêmico. No entanto, encontrar esse posicionamento foi algo singular e, naquelas condições, algo positivo.

Sabendo do uso dos dados empregados pelos docentes (Professor 1, 3 e 4), buscamos nas entrevistas dos docentes restantes saber se eles haviam feito o mesmo. Nessa rota, descobrimos que sim, porque era uma exigência do sistema de ensino, isto é, os alunos precisavam de notas para serem aprovados:

Eu abria as avaliações e dava a nota. Às vezes, eu deixava ela no *Google* Formulário mesmo, tinha como deixar ele dar a nota automaticamente [...]. (Professor 2)

As avaliações nós fazíamos através da participação e do comportamento e das atividades que eram deixadas na escola, que eles pegavam, pais e responsáveis pegavam, respondiam e devolviam à escola e a gente corrigia. [...] a gente tinha que colocar o aluno, tinha que ter uma nota no final. (Professor 5)

[...] as atividades objetivas *on-line* no *Google Classroom*, toda semana a gente passava uma atividade e eles faziam a atividade, a gente avaliava e já saía a nota dele lá, a nota semanal. E, aí, tinha a nota semanal, a atividade semanal e tinha a atividade bimestral. (Professor 6)

Nesse ponto, percebemos que não foram apenas os docentes (Professor 3 e 4) que utilizaram os dados para a formulação de notas. Esse uso concorda com o que os autores denominam de avaliação somativa, ou de exame (LUCKESI, 2011), em que o desempenho do estudante é expresso principalmente em uma nota. Essa concepção de avaliação recebe inúmeras críticas por apresentar um caráter excludente (NASCIMENTO, 2021).

Além do mais, percebemos um fator relevante na prática avaliativa no Ensino Remoto: os professores pareciam não ter certeza se estavam avaliando seus alunos. Esse dado parte do seguinte fragmento:

[...] Porque a gente tem, vamos dizer assim, um vácuo. Você põe a atividade lá e tá tudo bem. Você cumpriu o seu papel. Mas se o aluno do outro lado, ele pegou essa atividade, ele conseguiu fazer, desenvolver? Então, como eu já respondi, o número dos que davam retorno era muito pequeno. E outra coisa, a gente não tem como saber se foi ele que fez. (Professor 1)

A partir dos depoimentos dos entrevistados, ficou evidente a falta de segurança sobre os dados obtidos. Percebemos aqui que a cola se fez presente no Ensino Remoto. Na fala do Professor 3, podemos observar essa preocupação de forma mais específica:

[...] pra evitar cola, então, pegava as questões e modificava no *Forms*, porque eles estariam ali e teriam acesso a qualquer, né? E, até eu não acho tão gritante aluno do

Ensino Médio: “Ah, eu não sei isso aqui não. Meu Deus, eu vou tentar olhar pra ver o que é”. No meu entender, é uma maneira que ele está buscando para ele aprender. Agora, pegar e olhar só o resultado e clicar ali na resposta correta, ali é errado. (Professor 3)

A cola no ambiente escolar, segundo Luckesi (2011), indica a ação do aluno em copiar a resposta de um colega ou da preparação de um material prévio para usar como base para suas respostas. O autor aponta que uma das atitudes que podem estimular a cola é a inserção dos exames nas salas de aula e, também, a crença de que as notas correspondem ao sucesso do aluno. Nesse sentido, Nascimento (2021) apresenta uma crítica, apontando que o processo de verificação do rendimento escolar é um instrumento precário de avaliação, pois gera hábitos e atitudes negativas como, por exemplo, a fraude.

De maneira geral, assim como os autores, não concordamos com a prática dos exames, apesar de ela ser uma constante no ambiente escolar. Além disso, quando pensamos no Ensino Remoto, ela perde ainda mais o sentido, uma vez que os estudantes necessitavam de um acompanhamento que poderia ocorrer por meio de uma avaliação diagnóstica, formativa, entre outras que são abordadas por diferentes teóricos. O foco deveria estar na modificação das práticas docentes, tendo como objetivo melhorar a qualidade de aprendizagem dos estudantes, já que a permanente cobrança por notas, como vimos nos relatos, provavelmente, incentivou os estudantes a cometerem ainda mais fraudes, como a cola, pois, com a *internet*, essa ação ficou ainda mais fácil, como pudemos observar no decorrer dessa análise.

Agora que temos informações a respeito das concepções, instrumentos avaliativos e do uso dos dados, percebemos que, embora os professores tenham concepções diferentes, eles utilizaram praticamente os mesmos instrumentos avaliativos, com exceção do Professor 6 que incorporou alguns recursos que variaram dos demais. E, além disso, o uso dos dados foi destinado à formulação de notas em ambos os casos, com ressalvas novamente ao Professor 6 que foi uma exceção porque usou, também, como uma forma de modificar a sua prática. Dessa forma, a seguir analisaremos as orientações que nortearam as práticas docentes.

4.4 ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO REMOTO

Por fim, durante as entrevistas surgiram algumas informações que consideramos relevantes para a construção de uma reflexão acerca das práticas avaliativas dos participantes. São elas as orientações que os docentes receberam para realizar avaliações no Ensino Remoto. Alguns trechos são apresentados a seguir:

[...] A gente tinha, assim, as diretrizes que vinham da nona regional de como deveria ser a avaliação pela plataforma, dividia nesses dois, que era a prova e o simulado. A gente tinha todas essas orientações, sim. Na verdade, o planejamento que nós fizemos foi, também, olhando para essas orientações. (Professor 1)

Do extrato do Professor 1, pudemos notar que as escolas receberam orientações da regional de ensino, às quais serviram de base para fazer o planejamento e as avaliações, sendo as avaliações divididas entre prova e simulado. A partir dessa informação, percebemos que os instrumentos utilizados por alguns docentes estavam de acordo com as orientações que eles recebiam de uma instância superior, logo, muitos seguiram com o que era previsto.

Além disso, na entrevista do Professor 6, observamos que era a escola quem definia a frequência de aplicação dos instrumentos avaliativos:

[...] A gente tinha a orientação de passar atividades semanais, que eram das aulas, tinha que ter. Mandava uma atividade, todo mundo tinha o dia de postagem, o dia de aula. [...] Então, foi orientado a gente fazer atividade semanal, aula semanal e a atividade bimestrais. Então, tinha um período, um calendário, todo mundo fazia [...] naquele tempo, que eram as avaliações. Essas atividades serviam todas como avaliações. (Professor 6)

Na fala do Professor 6 não há menção ao simulado ou à prova, contudo, ele afirma que as atividades realizadas serviam como avaliações e não como recursos de obtenção de dados para a avaliação. Já o Professor 1 não faz menção à frequência de aplicação, pois o docente cita apenas os instrumentos utilizados. Nesse caso, apesar dos diferentes focos nas falas dos sujeitos, devemos nos atentar a um fato que se sobressai, as práticas docentes estavam, de modo geral, em consonância com o que era determinado pela escola ou pela gerência de ensino. Ademais, esses dados sugerem que os docentes tinham demandas específicas durante os dois anos de Ensino Remoto, e, talvez por isso, poucos deles buscaram variar seus instrumentos. Essa é uma hipótese, e não estamos descartando a possibilidade de que o próprio docente não buscou outros instrumentos.

Além dessas informações, detectamos outro dado relevante: os professores foram orientados a não reprovar os estudantes durante o Ensino Remoto. Podemos observar essa afirmativa nos seguintes relatos:

[...] Mas as orientações, uma delas e obviamente eu respeito, e isso, de início é plausível. Uma delas, **aluno não poder reprovar**. Então, quando os alunos souberam disso[...]. Tinha aluno que não fazia nada. Chegava o fim do ano e aí: “Eu queria recuperar”. E, a gente tinha que fazer. (Professor 3, grifo nosso)

[...] Mas, os governos eles determinaram que **aluno na época de pandemia não poderia ser reprovado**. O mesmo aluno que não fez nada durante esse tempo, no final do ano ele tinha direito a uma avaliação pra recuperar. Você poderia passar o ano todo sem fazer nada, mas no final teria esse direito de fazer uma avaliação geral e ser promovido de ano. (Professor 4, grifo nosso)

Olha, eu não sei se você sabe, mas o governo do estado **obrigou os professores a aprovarem todos os alunos**. Independente de fazer atividades ou não, todos nós aprovamos. Independentemente, se fazia as tarefas ou não [...]. (Professor 5, grifo nosso)

Dos trechos anteriores, observamos que os professores não estavam totalmente satisfeitos com essa determinação por não parecer uma ação justa, já que todos os alunos independentemente de fazer as atividades seriam aprovados. Além do mais, os professores eram obrigados a oferecer condições de recuperação para que todos fossem aprovados.

Essa situação foi inesperada, pois influenciou nas relações entre professores e alunos. Uma das principais características dos exames, avaliação tradicional ou avaliação somativa, é justamente a sua função de classificação. Ela é capaz de excluir os estudantes que não atingem o padrão esperado (nota) e não é considerada como uma avaliação, já que ela não permite que o professor ofereça ao aluno uma alternativa para o desenvolvimento daquela necessidade identificada pelo instrumento, posto que ela se encerra na verificação. Para Hoffmann (2009), reduzir a avaliação a uma concepção de medida demonstra a ingenuidade do professor, visto que ele se distancia das causas e consequências desses acontecimentos.

Não obstante, como foi amplamente discutido, apesar de ser criticada, a prática do exame é o que prevalece na escola brasileira. Então, essa mudança, provavelmente, gerou uma séria confusão no ambiente escolar, visto que alguns professores usam os instrumentos avaliativos como um método de manutenção autoritário. Isso acontece, segundo Luckesi (2011), porque a perspectiva da classificação põe ao alcance do professor a possibilidade de usar os recursos da avaliação de forma autoritária, como por exemplo, o disciplinamento pela ameaça. Além disso, devido a essa mudança, os alunos por não entenderem o papel da avaliação para o seu desenvolvimento podem optar por não fazer nenhum tipo de atividade.

Na fala do Professor 3, podemos observar um breve indício dessa hipótese, já que após saberem dessa informação, alguns estudantes passaram a não fazer as atividades. Essa informação acrescenta uma hipótese às análises anteriores referentes aos instrumentos avaliativos: talvez, as perguntas que não foram respondidas fossem consequência do conhecimento sobre essa orientação, então, os estudantes se limitavam a responder apenas o que queriam.

No extrato da entrevista do Professor 2, também podemos observar o receio do docente quanto a essa informação e a percepção de que os estudantes só realizam as tarefas porque existe a possibilidade de reprovação:

[...] eu recebi uma triste notícia que eu conversei com amigos meus e disse: “Olha, o que nós iremos fazer é um crime. Mas vai ter que ser feito”. O governo do estado abriu a boca pra dizer que nenhum aluno poderia ser prejudicado nesse período remoto, nenhum. Então quando você abre a boca pra dizer: “Nenhum pode ser prejudicado” [...] tudo que você fizer ali, o aluno não vai tá mais preocupado. E eles abriam a boca pra mim e diziam: “Ei professor, é verdade que nenhum de nós vai ser prejudicado? Nenhum de nós?” (Professor 2)

Contudo, foi na análise da fala do Professor 1 que encontramos uma informação muito específica sobre como funcionava essa aprovação. O docente precisou atribuir notas já que não era possível aprovar os alunos automaticamente:

[...] os alunos que não conseguiam interagir de alguma forma na plataforma, **nós tivemos que colocar nota para a aprovação dele**. Vamos dizer assim, não poderia dizer aprovação automática, ele tinha que ter uma nota para a aprovação, certo? Então, de certa forma, quem não deu uma resposta para alguma atividade, eles foram, vamos chamar assim: promovidos ao ano seguinte [...]. (Professor 1, grifo nosso)

Essa situação foi extremamente desgastante, principalmente para os professores, porque as orientações sugeriam uma prática equivocada e antiética. O docente deveria continuar aplicando instrumentos para uma prática de avaliação somativa, no entanto, eles não poderiam reprovar os alunos, e assim permaneceu, nos anos de 2020 e 2021, como indica o Professor 6:

2020. Não teve reprovação (Professor 6)

Aí, 2021 foi mudando um pouco, disseram no início que podia. Só que depois não podia. Aí, ficou do mesmo jeito. (Professor 6)

Então, tendo em mãos essas informações, buscamos conhecer o fator comum que, talvez, direcionou esse acontecimento. Por consequência, tomamos conhecimento do Parecer CNE/CP nº 11/2020 (BRASIL, 2020), o qual apresenta como objetivos apoiar decisões em prol do retorno das aulas presenciais, oferecer diretrizes que orientem o planejamento dos calendários e dos protocolos das instituições de ensino e, também, oferecer sugestões e recomendações de cunho pedagógico e organizacional que podem ser trabalhados nas escolas e sistemas de ensino.

Além disso, no documento foram elencadas uma série de fatores que provavelmente afetaram o processo de aprendizagem remoto, tais como:

[...] as diferenças no aprendizado entre os alunos que têm maiores possibilidades de apoio dos pais; as desigualdades entre as diferentes redes e escolas de apoiar remotamente a aprendizagem de seus alunos; as diferenças observadas entre os alunos de uma mesma escola em sua resiliência, motivação e habilidades para aprender de forma autônoma on-line ou off-line; as diferenças entre os sistemas de ensino em sua capacidade de implementar respostas educacionais eficazes; e, as diferenças entre os alunos que têm acesso ou não à internet e/ou aqueles que não têm oportunidades de acesso às atividades síncronas ou assíncronas. (BRASIL, 2020, p.3).

O Parecer CNE/CP nº 11/2020 também indica, a partir da análise de pesquisas realizadas junto às redes públicas de ensino, alguns dos maiores desafios enfrentados nesse período, sendo eles: “a grande desigualdade no acesso à internet pelos estudantes; as dificuldades dos professores em desenvolver atividades remotas; as desigualdades no índice socioeconômico das escolas que também se revela na desigualdade da sua infraestrutura” (BRASIL, 2020, p. 7). Ademais, de forma generalizada, afirma que durante o distanciamento social as escolas das redes públicas não faziam o monitoramento do aprendizado das atividades não presenciais.

Ao longo das nossas análises, percebemos que alguns desses desafios estiveram presentes na realidade profissional dos participantes dessa pesquisa, todavia destacamos, principalmente, as dificuldades no desenvolvimento das atividades remotas. Foi possível observar que os docentes faziam algumas atividades. No entanto, mesmo nessas, as dificuldades foram muitas.

De mesmo modo, algumas das recomendações gerais para as instituições escolares, em que encontramos a resposta para a nossa dúvida, são:

[...] um dos pontos mais importantes para a reorganização dos calendários escolares e replanejamento curricular de 2020-2021 é a revisão dos critérios adotados nos processos de avaliação com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono escolar. O CNE reconhece que as decisões acerca dos critérios de promoção são de exclusiva competência dos sistemas de ensino, das redes e de instituições, no âmbito da autonomia respectiva, responsáveis pela aplicação do processo avaliativo. No entanto, recomenda fortemente adoção de medidas que minimizem a evasão e a retenção escolar neste ano de 2020. (BRASIL, 2020, p.21).

Nesse fragmento do Parecer, observamos que não há nele uma sugestão sobre a aprovação automática. O documento sugere a revisão dos critérios adotados nos processos de avaliação, como ações para evitar o aumento da reprovação e da evasão escolar entre os anos 2020-2021.

Após a observação das recomendações, compreendemos que nas escolas houve uma distorção do que o documento propunha. Por consequência, professores e alunos foram diretamente afetados por dois anos. Entendemos que não há como mensurar todas as implicações que essa distorção causou no processo de ensino e aprendizagem durante um período em que todas as atividades educacionais passaram por mudanças.

Podemos, contudo, iniciar falando sobre o papel que os professores foram forçados a assumir no exercício de suas práticas avaliativas. Durante as entrevistas, alguns forneceram essas informações constrangidos, e outros um tanto alterados, pois eram obrigados a realizar,

principalmente, o ato de inserir notas sem receber nenhum material do discente. O principal problema parte do desrespeito com o profissional e seus valores, que não foram considerados.

Além disso, ficou claro que os professores não conheciam o Parecer, haja vista que na maioria dos relatos eles afirmam que a informação veio do governo do estado ou da regional. Isso sugere que os profissionais confiavam nas informações que recebiam e, também, não procuraram mais informações a respeito.

O Ensino Remoto poderia ter sido uma oportunidade de os docentes buscarem outras formas de avaliação que diferissem do que já é praticado na escola. No entanto, como vimos, transformou-se num emaranhado de situações complicadas que provavelmente acabou prejudicando professores e alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, investigaram-se as práticas avaliativas desenvolvidas por seis professores de Física que atuaram nas escolas públicas da rede estadual de Ensino Médio do município de Cajazeiras - PB durante o período de Ensino Remoto.

Para a realização deste estudo, foi feita uma busca de referenciais teóricos sobre a avaliação da aprendizagem escolar e, mais especificamente, sobre a avaliação da aprendizagem escolar em Física. No entanto, cabe destacar que esse estudo abordou uma realidade diferente, pois preocupou-se em investigar como os professores realizavam as avaliações da aprendizagem no período de Ensino Remoto, um ensino alternativo e temporário.

Inicialmente, nas análises das entrevistas, foi detectado o que é considerado por Hoffmann (2009) como um dos motivos pelos quais os docentes não discutem sobre a avaliação da aprendizagem escolar, a falta de domínio dos pressupostos conceituais sobre o tema, como a dificuldade de distinção entre o instrumento de coleta de dados e a avaliação. Foi possível perceber que essa barreira conceitual realmente existe e está presente no cotidiano docente, principalmente quando se tratam de discussões sobre concepções de avaliação e instrumentos avaliativos.

Dessa forma, concordamos com Chas e Martins (2017b), quando afirmam que embora as investigações sobre a temática avaliação da aprendizagem sejam de fundamental importância para o contexto escolar, visto a necessidade de entender como ela pode influenciar na aprendizagem dos alunos em Física, ainda há a necessidade de desenvolver engajamento entre os profissionais a respeito da temática.

Quanto às concepções de avaliação da aprendizagem escolar, descobrimos ao longo das entrevistas que são poucos os sujeitos que possuem uma concepção próxima ao que seria uma avaliação. Dos sujeitos, o Professor 1 possui uma concepção que se aproxima do que é defendido pelos teóricos como avaliação. No caso, esse sujeito define sua concepção como sendo diagnóstica e mediadora, enquanto os demais docentes (Professor 2, 3, 4, 5 e 6) possuem concepções próximas as dos exames, visto que nos seus relatos a ideia de verificação da aprendizagem se sobressaiu.

Além disso, na análise sobre as concepções docentes, foi possível observar que apesar de todos os sujeitos possuírem formação na área de Educação, já que todos são licenciados, alguns deles (Professor 2 e 6) tinham dificuldade em definir claramente a sua concepção de avaliação. Esse dado concorda com um dos resultados apontados por Rosa, Darroz e Marcante

(2012), visto que embora tenham formação pedagógica, a maioria dos docentes tem dificuldade para definir o que entendem por avaliação.

Na análise sobre os instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes no Ensino Remoto, observamos que a avaliação em Física foi realizada com o auxílio de diferentes instrumentos, porém, destacaram-se: as provas e as atividades impressas. Ademais, um dado que se sobressaiu na análise dos instrumentos foi o seu processo de construção. Alguns instrumentos passaram a abordar questões mais conceituais, uma vez que os professores afirmaram terem reduzido as questões que dependiam de uma linguagem matemática para serem resolvidas, ao verificarem que os estudantes não tinham um bom desempenho nestas. Nesses casos, observamos uma mudança no objetivo do instrumento avaliativo, uma vez que, os professores detectaram uma necessidade de aprendizagem e, ao invés de modificarem suas práticas ou traçarem ações para suprir essa necessidade, optaram por modificar o instrumento a fim de melhorar os resultados.

Quanto aos resultados obtidos, constatamos que, independentemente das suas concepções, todos os docentes utilizaram os dados numa perspectiva somativa, como exigência do sistema educacional. Como ponto positivo, percebemos que o Professor 6 aparece como o único que utilizou os resultados para além da prática somativa. Esse docente deu indícios de utilizar os resultados como forma de subsídio para modificar a sua prática durante o Ensino Remoto. Constatamos, também, uma das principais inseguranças que regeu as práticas avaliativas no Ensino Remoto, os professores não sabiam se estavam avaliando seus estudantes ou outras pessoas em conjunto, pois, no Ensino Remoto, a fidedignidade da informação apresentou-se como um fator ambíguo.

Por fim, na investigação sobre as orientações para o Ensino Remoto, emergiu uma informação importante sobre a prática avaliativa neste período, verificamos que nas escolas houve a distorção das orientações que estavam dispostas no documento CNE/CP nº 11/2020, na medida em que ele não prevê uma aprovação automática dos estudantes, no entanto essa ideia foi difundida na rede estadual, o que gerou uma série de situações delicadas.

Assim, ao refletirmos sobre os achados nesta pesquisa, percebemos que apesar de inicial, ela traz informações importantes sobre o papel da avaliação da aprendizagem em Física no Ensino Remoto. Cada sujeito vivenciou o Ensino Remoto dentro de uma realidade profissional específica, mas todos compartilharam alguns pontos em comum. Além disso, no decorrer deste estudo, percebemos que nossa prática de acompanhar a aprendizagem dos alunos esteve mais próxima do exame do que da avaliação.

A partir dessas considerações, apesar de não estarmos mais em regime de Ensino Remoto, seria significativo pensar em cursos de formação continuada como uma alternativa para a inclusão dos profissionais da Educação no desenvolvimento de práticas avaliativas que sirvam de subsídio para a sua atuação e que vislumbrem a melhoria da aprendizagem.

Por fim, reconhecemos as limitações de investigar as práticas avaliativas a partir de um instrumento declarativo como a entrevista semiestruturada. Limitamo-nos, por isso, a analisar os dados narrados do sujeito já que não poderíamos acompanhar as suas práticas. Seria interessante para pesquisas futuras uma análise aprofundada dos instrumentos avaliativos citados nesse trabalho e, se possível, de materiais como as aulas para que houvesse uma visão ampliada em relação à construção dos instrumentos.

REFERÊNCIAS

- ABIB, M. L. V. S. Avaliação e melhoria da aprendizagem em Física. *In*: CARVALHO, A. M. P.; RICARDO, E. C.; SASSERON, L. H.; ABIB, M. L. V. S.; PIETROCOLA, M. **Ensino de Física**. São Paulo: Cengage Learning, 2010, p. 141-158.
- AMARAL, M. A. F.; SARMENTO, G. C. P.; MOTA, A. T. Instrumentos avaliativos no Ensino de Física: como professores concursados para a disciplina em uma rede de ensino avaliam. *In*: Congresso Nacional de Educação, 7., 2020, Maceió. **Anais[...]**. Campina Grande: Realize, 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1996.
- BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, Brasília, 2002.
- BRASIL. Parecer CNE/CP nº 11/2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. **Conselho Nacional de Educação**, Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>. Acesso em: 11 dez. 2022.
- CARVALHO, R. T.; NINOMIYA, V. Y.; SHIOMATSU, G. Y. Entenda a importância do distanciamento social. *In*: **Blog Coronavírus**. Minas Gerais, 31 jul. 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.mg.gov.br/blog/108-distanciamento-social>. Acesso em: 02 jun. 2022.
- CAMPOS, R. I.; GOMES, I. C. P.; FURTADO, W. W. Avaliação da aprendizagem no ensino de Física: um olhar sobre as concepções dos professores licenciados em Física da cidade de Inhumas, GO. **Polyphonia**, v. 23, n. 1, p. 71-81, jan./jul., 2012.
- CHAS, D. M. P. **Avaliação escolar em Física: concepções de professores que atuam no Ensino Médio de Curitiba/PR**. 2018. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica). – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
- CHAS, D. M. P.; MARTINS, A. A. Avaliação escolar em Física: uma análise em artigos, teses e dissertações em educação em ciências. *In*: Congresso Nacional de Educação, 13.; Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetivas e Educação, 4.; Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, 6., 2017a, Curitiba. **Anais[...]**. Curitiba: PUCPR, 2017a, p. 15190-15204.
- CHAS, D. M. P.; MARTINS, A. A. Avaliação escolar em Física: uma análise das pesquisas em Educação em Ciências. *In*: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 11., 2017, Florianópolis. **Anais[...]**. Florianópolis: UFSC, 2017b, p. 1-10.

CONCEIÇÃO, J. L. M. **Instrumentos de avaliação formativa: panorama e percepção docente**. 2018. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação). – Universidade Federal de Sergipe, 2018.

CORTESÃO, L. Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. *In*: ABRANTES, P.; ARAÚJO, F. (Coord.). **Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas**. Lisboa: Departamento da Educação Básica, 2002. p. 35-42.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, S. L.; COSTA, M. G. N.; MIRANDA, F. S. Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 85-98, jan./abr., 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRILLO, M. C.; LIMA, V. M. R. Especificidades da avaliação que convém conhecer. *In*: GRILLO, M. C.; GESSINGER, R. M. (Org.). **Por que falar ainda em avaliação?** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 15-21.

HODGES, C.; *et al.* Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**. v. 2, p. 1-12, 2020.

HOFFMANN, J. Imprecisões da terminologia: o significado do testar e do medir. *In*: HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 40 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 37-54.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola? *In*: LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 85-101.

LUCKESI, C. C. O ato de avaliar a aprendizagem no ensino escolar. *In*: LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021. p. 357-391.

LUCKESI, C. C. Avaliação como investigação e base para sucessivas e ajustadas decisões. **Luckesi – avaliação em educação**, Salvador, jul. 2020. Disponível em: <https://luckesi.blogspot.com/search?q=investiga%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 01 dez. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. S.; COSTA, A. P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 40, n. 40, p. 139-153, ago., 2018.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr., 2020.

MORETTO, V. P. Avaliar com eficácia e eficiência. *In*: MORETTO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. p. 115-152.

NASCIMENTO, M. V. S. A prática avaliativa no espaço escolar: modalidades e funções. **Thought World Education in Debate**, Natal, v. 1, n. 1, p. 82-90, 2021.

OLIVEIRA, A. N.; *et al.* Avaliação da aprendizagem no ensino de física: o que pensam os envolvidos em duas escolas no norte do Ceará? **Revista REAMEC**, Cuiabá, v. 8, n. 3, p. 113-134, set./dez., 2020.

OLIVEIRA, S. S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 25-40, 2020.

OLIVEIRA, R. G.; MOTA, A. A.; SOUSA, J. A. Avaliação Educacional – uma análise das modalidades: diagnóstica, formativa e somativa. **Cadernos de Pedagogia**, v. 16, n. 34, p. 21-28, jan./abr. 2022.

PERRENOUD, P. Não mexa na minha avaliação! Uma abordagem sistêmica da mudança. *In*: PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 145-159.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, C. F. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Nova Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, D. B.; *et al.* Avaliação da aprendizagem no ensino médio: as concepções dos professores de física sobre o uso da observação e dos registros para avaliar. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 38, n. 5, p. 70-82, jan./jun., 2016.

ROSA, C. W.; DARROZ, L. M.; MARCANTE, T. E. A avaliação no ensino de Física: práticas e concepções dos professores. **Rev. electrón. investig. educ. cienc.**, Tandil, v. 7, n. 2, p. 41-53, dez., 2012.

SILVA, P. G.; LIMA, D. S. Padlet como ambiente virtual de aprendizagem na formação de profissionais da educação. **RENOTE**, v. 16, n. 1, p. 83-92, jul., 2018.

SOUZA, E. P. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Caderno de Ciências Sociais Aplicadas**, v. 17, n. 30, p. 110-118, jul./dez., 2020.

TARAS, M. De volta ao básico: definições e processos de avaliação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p.123-130, jul./dez., 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. Conteúdo e forma da avaliação. *In*: VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2005. p. 91-132.

VICENTINI, P. P.; GALLEGO, R. de C.; SILVA, V. B. da. **Avaliação em Sala de Aula**. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada (CEPA) do Instituto de Física da Universidade de São Paulo (USP) para o projeto Licenciatura em Ciências (USP/Univesp), 2013.

ZEFERINO, A. M. B.; PASSERI, S. M. R. R. Avaliação da aprendizagem do estudante. **Cadernos ABEM**, Brasília, v. 3, p. 39-43, out. 2007.

APÊNDICE A

Cenários	Questão principal	Questões Secundárias	Objetivos e expectativas
Abertura	Conte-me sobre sua experiência trabalhando durante a pandemia.	Quais foram as dificuldades encontradas durante esse período?	As perguntas iniciais foram formuladas com o intuito de iniciar o diálogo com os professores, para que se possa registrar quais foram as suas experiências profissionais durante o Ensino Remoto. Também, para saber como se deu a relação professor-aluno.
	Pensando na sua prática de ensino, durante o Ensino Remoto, poderia me contar mais sobre como foram as suas aulas nesse período?	Como você as descreveria?	
		Fale mais sobre a interação com os alunos.	

	Levando em consideração todos os seus alunos, quais estratégias você adotou durante o Ensino Remoto para promover a participação deles nas suas aulas?	Você atendeu alunos de forma síncrona e assíncrona?	
	Como era a relação entre você e os seus alunos?	Considerou como uma relação positiva?	
		Existiam regras que conduziam as aulas durante esse período?	
Avaliação	Em relação a avaliação, você poderia me contar como foi avaliar a aprendizagem dos estudantes no Ensino Remoto?	Quais foram os momentos de avaliação nas suas aulas?	Espera-se que o professor fale sobre o desenvolvimento da sua prática avaliativa e, também, revele a sua concepção sobre o tema avaliação da aprendizagem escolar. Além disso, busca-se conhecer a ideia que o professor tem sobre a nota no Ensino Remoto.
		Você conseguiu avaliar os alunos de forma síncrona e assíncrona?	
		Como você planejava as suas avaliações?	

	<p>Para você, o que é a avaliação da aprendizagem escolar?</p>	<p>Como você compreende o papel da avaliação da aprendizagem na escola?</p>		
		<p>Fale mais sobre o papel das notas no processo de avaliação.</p>		
	<p>Em que medida as atividades avaliativas desenvolvidas em sala de aula se relacionavam com o seu planejamento?</p>	<p>Como você articulava as estratégias de ensino e suas avaliações?</p>		
		<p>Você percebeu o envolvimento dos alunos nas atividades avaliativas propostas?</p>		
<p>Instrumentos avaliativos</p>	<p>Fale sobre os instrumentos avaliativos que você utilizou em sua prática avaliativa.</p>	<p>Como você elaborava os instrumentos?</p>	<p>Busca-se identificar os instrumentos de coleta de dados que os professores utilizaram e, também, saber sobre a sua experiência com o uso destes.</p>	
		<p>Fale mais sobre a sua experiência com eles. Quais as principais dificuldades encontradas na elaboração dos mesmos, durante o período remoto.</p>		
		<p>Em algum momento eles serviram para incentivar ou controlar as turmas?</p>		

Resultados	Você poderia nos contar sobre como você utilizava os resultados obtidos com os instrumentos?	Você atribuiu notas?	Com essas questões pretende-se analisar o uso dos resultados advindos dos instrumentos avaliativos aplicados durante o Ensino Remoto.
		Você conseguiu avaliar se os alunos atingiram ou não os objetivos de aprendizagem propostos na disciplina?	
	Os resultados influenciaram suas práticas pedagógicas posteriores?		
Fechamento	Você poderia falar sobre as orientações que recebeu para a realização das avaliações no Ensino Remoto?		Por fim, espera-se que o professor apresente suas vivências com a temática da pesquisa. Se apresente e também comente sobre as orientações que ele recebeu para realizar as avaliações no período.
	Poderia falar sobre a sua formação e experiência profissional?		
	Gostaria de acrescentar algum comentário sobre a avaliação ou outro aspecto que ache interessante?		

APÊNDICE B
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) no estudo: **Um estudo de caso sobre as práticas avaliativas desenvolvidas na disciplina de Física no Ensino Remoto**, coordenado pelo professor Diego Marcelli Rocha e vinculado a Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Formação de Professores – Unidade Acadêmica de Ciências Exatas e da Natureza.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo analisar as práticas avaliativas e as concepções a respeito da avaliação dos professores de Física durante o período de Ensino Remoto.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao seguinte procedimento: participar de uma entrevista, de aproximadamente trinta minutos, que será gravada e depois transcrita para fins de pesquisa. Os riscos envolvidos com sua participação são mínimos. Caso encontre qualquer questionamento que promova um estado de desconforto, você pode se recusar a participar do estudo a qualquer questão que gere constrangimento. O estudo trará benefícios para o reconhecimento das práticas avaliativas, no Ensino de Física, durante o período de Ensino Remoto.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você poderá buscar o direito de ser indenizado.

Esta pesquisa atende às exigências das resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), as quais estabelecem diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) é um colegiado interdisciplinar e independente de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que tem como foco central defender os interesses e a integridade dos participantes voluntários de pesquisas envolvendo seres humanos e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a Diego Marcelli Rocha, ou ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP/CFP/UFCG cujos dados para contato estão especificados abaixo.

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Diego Marcelli Rocha

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande – CFP/UFCG.

Endereço Pessoal: Rua Arsênio Rolim Araruna, 880 – Cajazeiras/PB.

Endereço Profissional: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, S/N - Cajazeiras/PB

Horário disponível: 10h às 18h.

Telefone: (83) 3532-1090

Email: diego.rocha@ufcg.edu.br

Dados do CEP

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande- CEP/CFP/UFCG, situado a rua Sergio Moreira de Figueiredo, s/n, Bairro: Casas Populares, Cajazeiras - PB; CEP: 58.900-000.

Email: cepcfufcgcz@gmail.com

Tel: (83) 3532-2075

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

Cajazeiras, __ de _____ de 2022.

Assinatura ou impressão datiloscópica do
voluntário ou responsável legal

Diego Marcelli Rocha

ANEXO A
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

<p>UFCG - CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CAMPUS DE CAJAZEIRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE</p>	
--	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DESENVOLVIDAS NA DISCIPLINA DE FÍSICA NO ENSINO REMOTO

Pesquisador: DIEGO MARCELI ROCHA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 63269222.7.0000.5575

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.715.523

Apresentação do Projeto:

As práticas avaliativas desenvolvidas

pelos professores de Física nesse contexto se tornaram um interessante objeto de estudo. Desse modo, a presente pesquisa investigará as práticas avaliativas desenvolvidas por 6 professores de Física, durante o Ensino Remoto, nas escolas públicas da rede estadual de Ensino Médio do município de Cajazeiras – PB. Por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, buscaremos conhecer as concepções de avaliação dos professores de Física, além de identificar os instrumentos de coleta de dados e analisar os resultados advindos dos instrumentos aplicados durante o Ensino Remoto. Utilizaremos como instrumento de coleta de dados qualitativo a entrevista semiestruturada

Objetivo da Pesquisa:

Investigar as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores de Física durante o Ensino Remoto nas escolas públicas da rede estadual de Ensino Médio localizada no município de Cajazeiras - PB.

Objetivos específicos:

Conhecer as concepções dos professores de Física sobre o tema avaliação da aprendizagem escolar;

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

Bairro: Casas Populares

CEP: 58.900-000

UF: PB

Município: CAJAZEIRAS

Telefone: (83)3532-2075

E-mail: cepcfpufcgz@gmail.com

UFCG - CENTRO DE
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES - CAMPUS DE
CAJAZEIRAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Continuação do Parecer: 5.715.523

Identificar os instrumentos avaliativos que os professores de Física utilizaram durante o Ensino Remoto;

Analisar os resultados advindos dos instrumentos avaliativos aplicados durante o Ensino Remoto, pelos docentes de Física.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos envolvidos com a participação são

mínimos como, por exemplo, o sentimento de incômodo com qualquer questionamento estabelecido.

O estudo trará benefícios para o reconhecimento das práticas avaliativas, no Ensino de Física, durante o período de Ensino Remoto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa apoia-se na abordagem qualitativa, o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos e exploratório. Pesquisa importante para o ensino de física contribuindo como lugar de produção de conhecimento na escola.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram dispostos corretamente e de acordo com as solicitações do comitê. O cronograma no corpo do projeto e nas informações básicas obedeceram o tempo de avaliação do projeto por esse comitê

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DESENVOLVIDAS NA DISCIPLINA DE FÍSICA NO ENSINO REMOTO, número 63269222.7.0000.5575 e sob responsabilidade de DIEGO MARCELI ROCHA atende aos preceitos éticos recomendados para trabalhos que envolvem seres humanos e, portanto, somos favoráveis à sua APROVAÇÃO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que o relatório do presente projeto de pesquisa seja enviado a este CEP em um prazo máximo de seis meses a contar da sua data de aprovação.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

Bairro: Casas Populares

CEP: 58.900-000

UF: PB

Município: CAJAZEIRAS

Telefone: (83)3532-2075

E-mail: cepcfpufcgcz@gmail.com

**UFCG - CENTRO DE
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES - CAMPUS DE
CAJAZEIRAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE**



Continuação do Parecer: 5.715.523

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2005186.pdf	12/09/2022 14:42:00		Aceito
Outros	Termo_Divulgacao.pdf	12/09/2022 14:41:38	DIEGO MARCELI ROCHA	Aceito
Outros	Termo_Compromisso.pdf	12/09/2022 14:41:17	DIEGO MARCELI ROCHA	Aceito
Outros	Anuencia.pdf	12/09/2022 14:41:03	DIEGO MARCELI ROCHA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	12/09/2022 14:40:31	DIEGO MARCELI ROCHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de Pesquisa.pdf	12/09/2022 14:40:17	DIEGO MARCELI ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	12/09/2022 14:40:02	DIEGO MARCELI ROCHA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	12/09/2022 14:39:41	DIEGO MARCELI ROCHA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	25/08/2022 08:59:52	DIEGO MARCELI ROCHA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAJAZEIRAS, 21 de Outubro de 2022

Assinado por:
Paulo Roberto de Medeiros
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

Bairro: Casas Populares

CEP: 58.900-000

UF: PB

Município: CAJAZEIRAS

Telefone: (83)3532-2075

E-mail: cepcfufogcz@gmail.com