

## (IN)EXPERIÊNCIA DOCENTE NA ESCOLHA DE INSTRUMENTOS AVALIATIVOS PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

TEACHING (IN)EXPERIENCE IN CHOOSING EVALUATION INSTRUMENTS FOR DISTANCE EDUCATION AND REMOTE EMERGENCY TEACHING

Dayse Patrícia Pereira Barbosa<sup>1</sup>  
Ivanda Maria Martins Silva<sup>2</sup>

**RESUMO:** A avaliação da aprendizagem na Educação Superior configura-se como temática relevante, principalmente, quando visualizamos os desafios enfrentados pelos docentes no cenário da pandemia de Covid-19. Neste contexto, reflexões sobre abordagens e instrumentos avaliativos tornaram-se necessárias, tendo em vista redimensionamentos de processos de ensino e aprendizagem mediados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). As discussões sobre avaliação da aprendizagem e escolha de instrumentos avaliativos, no contexto da Educação a Distância (EAD) e do Ensino Remoto Emergencial (ERE), precisam contemplar as concepções docentes, fornecendo evidências mais aprofundadas em torno das concepções docentes sobre a utilização de instrumentos avaliativos. Esta investigação tem como objetivo principal analisar as concepções docentes acerca da escolha de instrumentos avaliativos da aprendizagem nos contextos da Educação a Distância e do Ensino Remoto Emergencial. Quanto ao aporte teórico, a pesquisa norteou-se em abordagens que discutem avaliação da aprendizagem na Educação Superior, além de trabalhos sobre a avaliação nos campos da EAD e do ERE. Quanto ao desenho metodológico, trata-se de pesquisa aplicada, com abordagem qualitativa. Como instrumentos de coleta, foram utilizados questionário para caracterização dos participantes, entrevistas semiestruturadas e observação sistemática não participante para imersão nas salas virtuais. A partir da análise e discussão dos dados percebeu-se que a dificuldade dos docentes, em avaliar remotamente, estava mais vinculada à preocupação na identificação do aluno e na viabilidade de correção das avaliações aplicadas. Os resultados evidenciaram que a escolha dos instrumentos avaliativos leva em consideração os seguintes aspectos: o tamanho da turma, a necessidade de evitar o plágio e, por isso, os docentes realizavam mais de um tipo prova, além das particularidades das disciplinas.

**Palavras-chave:** Docência; Instrumentos Avaliativos; Educação a Distância; Ensino Remoto Emergencial; (in)Experiência.

**ABSTRACT:** The assessment of learning in Higher Education is a relevant topic, especially when we look at the challenges faced by teachers in the context of the Covid-19 pandemic. In this context, reflections on assessment approaches and instruments have become necessary, with a view to resizing the teaching and learning processes mediated by Digital Information and Communication Technologies (TDIC). Discussions on learning assessment and choice of evaluative instruments, in the context of Distance Education (EAD) and Emergency Remote Teaching (ERE), need to contemplate the teaching conceptions, providing more in-depth evidence around the teaching conceptions about the use of instruments evaluative. The main objective of this investigation is to analyze the teaching conceptions about the choice of evaluative learning instruments in the contexts of Distance Education and Emergency Remote Teaching. As for the theoretical contribution, the research was guided by approaches that discuss learning evaluation in Higher Education, in addition to work on evaluation in the fields

<sup>1</sup> Dayse Patrícia Pereira Barbosa, Mestrado em Tecnologia e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, daysepatriaciap@hotmail.com

<sup>2</sup> Ivanda Maria Martins Silva, Doutorado em Letras pela Universidade Federal Pernambuco, ivanda.martins@ufrpe.br

of Distance Learning and ERE. As for the methodological design, it is applied research, with a qualitative approach. As collection instruments, a questionnaire was used to characterize the participants, semi-structured interviews and systematic non-participant observation for immersion in the virtual rooms. From the analysis and discussion of the data, it was noticed that the difficulty of the professors, in evaluating remotely, was more linked to the concern in identifying the student and in the viability of correcting the applied evaluations. The results showed that the choice of assessment instruments takes into account the following aspects: the size of the class, the need to avoid plagiarism and, therefore, professors took more than one type of test, in addition to the particularities of the disciplines.

**Keywords:** Teaching; Evaluative Instruments; Distance Education; Emergency Remote Teaching; (in)Experience.

## 1 PERCURSOS INICIAIS

No cenário da pandemia de Covid-19, os formatos de educação mediada por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC assumiram um papel especial na continuidade dos processos de ensino e aprendizagem diante do contexto de interrupção de aulas e atividades acadêmicas nas universidades brasileiras. A Educação a Distância (EAD), já consolidada como modalidade educacional e regulamentada pelo MEC, assumiu protagonismo em diversas universidades que já estavam atuando com a EAD. Quando aos modelos presenciais de ensino, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) configurou-se como uma solução educacional para apoiar a aprendizagem dos estudantes em tempos de isolamento social.

A partir da nova realidade instaurada pelas adversidades da pandemia de Covid-19, as instituições educacionais e os professores tiveram que criar estratégias de adaptação para viabilizar a avaliação da aprendizagem de forma não presencial, por meio da utilização das TDIC. Mesmo os docentes que já utilizam as TDIC como meios para realização de suas atividades de ensino e avaliação, como ocorre na EAD, também se viram obrigados a repensar suas práticas avaliativas, pelo impedimento pandêmico, diante da impossibilidade de realização dos encontros presenciais previstos nos instrumentos legais que norteiam esta modalidade de ensino. Nesse contexto, é preciso que sejam estabelecidos parâmetros para que a escolha no formato da avaliação não fique limitada ao espaço e tempo em que será aplicada, seja este físico ou virtual.

Desse modo, é necessário compreender a relação entre as atividades dos espaços educacionais mediados por tecnologias e a escolha na aplicação destas como instrumento avaliativo, uma vez que nem sempre as atividades serão utilizadas como objetos de avaliação.

No intuito de verificar as marcas registradas pela urgência em se aplicar estratégias de atuação no Ensino Superior no período de pandemia através das especificidades que são inerentes aos processos de ensino e aprendizagem nos cenários de EAD e ERE, aflorou a necessidade de entender melhor as escolhas e a execução de práticas avaliativas nestes cenários. Diante deste cenário, propomos esta pesquisa, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância – PPGTEG/UFRPE. Trata-se de um recorte da Dissertação de Mestrado, intitulada: *Instrumentos de avaliação da aprendizagem na educação superior:*

*interfaces com as concepções de docentes nos cenários da educação a distância e do ensino remoto.*

As discussões acerca da avaliação da aprendizagem e a escolha de instrumentos avaliativos, nos contextos de EAD e ERE, precisam contemplar as concepções docentes de modo que possa fornecer evidências com maior profundidade em torno das concepções docentes sobre a utilização de instrumentos avaliativos em espaços de educação mediados pelas tecnologias digitais.

Como questão norteadora desta pesquisa, propomos o seguinte questionamento: Como a (in)experiência e a formação docente, no contexto da educação mediada por tecnologias, EaD e ERE, podem influenciar a escolha dos instrumentos avaliativos utilizados para avaliação da aprendizagem?

Nessa perspectiva, a pesquisa teve como objetivo geral analisar as concepções de docentes acerca da escolha de instrumentos avaliativos da aprendizagem nos contextos de EAD e ERE. Como objetivos específicos, propomos: 1) Mapear a incidência na utilização dos instrumentos avaliativos, considerando a experiência e a formação docente nos contextos de EAD e ERE; 2) Comparar os instrumentos avaliativos utilizados nos cenários de EAD e ERE; 3) Descrever de que forma a escolha de instrumentos avaliativos refletem a (in)experiência docente nos contextos da EAD e do ERE; Elaborar Caderno Didático, contendo estratégias e instrumentos avaliativos que sirvam de suporte metodológico para docentes, no que tange ao uso das tecnologias digitais em práticas avaliativas da aprendizagem no Ensino Superior.

Neste artigo, traçamos um recorte da pesquisa e iremos nos ater aos dados referentes ao objetivo específico 3, com foco nas percepções de docentes da Educação Superior sobre instrumentos avaliativos utilizados nos cenários da EAD e do ERE.

## 2 TRILHAS TEÓRICAS: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

### 2.1 Avaliação da aprendizagem no contexto da Educação a Distância - EAD

Na Educação a Distância, as práticas avaliativas já estão regulamentadas pelo Ministério da Educação. Na EAD, a avaliação da aprendizagem pode ocorrer, conforme os formatos: presencial, para apresentação de trabalho ou para realização de provas, na maioria das vezes ainda em formato físico (papel), com hora e local previamente informados, em geral ocorre no polo de apoio presencial e com acompanhamento de um professor ou tutor responsável pela aplicação do instrumento; a distância, com aplicação *on-line* com aplicação de provas/exames/exercícios por meios digitais, através de formulários ou questionários eletrônicos, com datas-limite para realização e entrega das atividades. A avaliação, também, pode ser realizada durante o curso, de forma processual, geralmente através de plataforma virtual, de modo contínuo, por meio das atividades, envio de arquivos, participação em fóruns, chats, exposições orais em momentos síncronos, etc.

A aprendizagem digital coloca os alunos no centro do ensino. Este formato pedagógico possibilita fornecer aos alunos as ferramentas necessárias para se

autoavaliarem e, assim, propiciar mais autonomia no desenvolvimento das suas competências. Nesse aspecto, para professores e formadores, as ferramentas digitais permitem monitorizar em tempo real o progresso dos estudantes.

Amante, Oliveira e Araújo (2017) defendem a utilização das tecnologias digitais para uma aprendizagem centrada no discente e uma variedade de ferramentas que proporcionam interação e colaboração. As tecnologias digitais e o seu crescente uso vieram acelerar a transição para outras formas de avaliação, permitindo trabalhar com uma diversidade de ferramentas e atividades que centram a aprendizagem no estudante e proporcionam múltiplas formas de interação, designadamente a colaborativa (AMANTE; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2017, p. 137). Outra vantagem significativa da tecnologia digital é a possibilidade de personalizar a formação de acordo com os objetivos de formação definidos, mas também de acordo com os diferentes níveis e necessidades dos alunos (PEREIRA et al., 2015). Tanto Pereira (2015) quanto Amante, Oliveira e Araújo (2017) veem a utilização de tecnologias digitais como aspecto positivo nos processos de ensino e aprendizagem.

Para Amante (2011), os ambientes virtuais de aprendizagem- AVA requerem um repensar nas formas de avaliação com a inserção dos recursos digitais. Dessa forma, um rearranjo acerca da qualidade da avaliação no âmbito educacional de Ensino Superior, bem como uma construção de novos contextos de aprendizagem e avaliação são muito relevantes na atualidade. Assim, torna-se importante a concepção da chamada “avaliação alternativa”, ou seja, é um instrumento avaliativo que foca no processo, na aproximação dos contextos reais e profissionais e sucede ao aluno uma reflexão autônoma sobre o que aprendeu. Além disso, cabe destacar que a clareza da avaliação quanto a finalidade é considerada uma etapa que contempla o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, há uma enorme dificuldade em superar a “cultura da prova” já que:

Alguns professores acreditam que a elaboração-aplicação de provas é um ato técnico do trabalho docente, um instrumento neutro para medir e controlar o aprendizado, imprescindível para definir o fluxo de quem pode prosseguir e quem deve repetir ou ser eliminado do sistema – porque, afinal, é assim que o sistema educacional funciona (PIMENTEL; CARVALHO, 2020, *on-line*).

O processo de avaliação, na EAD, perpetuou práticas tradicionais clássicas, permanecendo o teste presencial o principal elemento de avaliação da aprendizagem, e este colocado como algo legitimado na LDB, e com base no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que destaca em 4º artigo, parágrafo segundo, que os resultados dos exames devem prevalecer sobre os demais resultados obtidos em todas as formas de avaliação na linha da Educação a Distância ofertada *on-line*.

No contexto da EAD, são vários os instrumentos avaliativos que podem ser utilizados para avaliar os alunos: fóruns virtuais, blogs ou tarefas online individuais ou em grupo, têm sido usados com resultados interessantes e revelando serem adequados para a avaliação de competência” (PEREIRA et al., 2015, p. 16). Assim, considerar instrumentos avaliativos, diferentes da aplicação das provas tradicionais, escritas e sempre acompanhadas da presença de um docente durante sua realização, é uma prática necessária, uma vez que com o avanço das TDIC, sobretudo o uso no âmbito

educacional, torna-se viável a promoção de outras maneiras de avaliar a aprendizagem discente. É importante a utilização de instrumentos diversificados para além dos espaços presenciais de aulas.

## 2.2 Avaliação no cenário do Ensino Remoto Emergencial

O ano de 2020 ficou marcado em nossa história contemporânea pela pandemia causada pelo novo coronavírus, que se espalhou e matou milhares de pessoas ao redor do mundo. O cenário que emergiu diante da pandemia foi de incertezas, inseguranças e bruscas adaptações em todas as dimensões sociais, como saúde, política, economia e educação. De acordo com Souza (2020), o ensino remoto foi adotado pelas escolas públicas e privadas como uma alternativa para minimizar os prejuízos na aprendizagem durante a pandemia, e tem sido visto como uma opção promissora para alcançar os objetivos do ensino regular (SOUZA, 2020, p. 10).

No Brasil, o anúncio da pandemia ocorreu em março de 2020 e foi acompanhado de medidas restritivas exigindo ajustes em todos os setores da sociedade, incluindo a educação que, dadas suas especificidades, foi um dos primeiros a ter suas atividades interrompidas, deixando milhões de estudantes sem aulas. Segundo Chagas (2020), a pandemia de Covid-19 levou à suspensão de aulas de 35% dos mais de 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, enquanto 58% desses alunos passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, cerca de 26% dos alunos que estão tendo aulas online não possuem acesso à internet (CHAGAS, 2020).

A educação brasileira, em quaisquer das modalidades que se apresente, é desafiada, constantemente, pela grandeza territorial do país e pela desigualdade social, econômica e de acesso aos meios de comunicação, em especial, os digitais. Dessa forma, em decorrência da situação de isolamento social, consequência da pandemia, exigiu-se a adoção de um modelo de ensino mediado por tecnologias digitais, em substituição ao modelo presencial de ensino como medidas institucionais no atendimento discente na tentativa de minimizar os impactos que viriam, quando da retomada das aulas presenciais. Os principais obstáculos para a implementação do ensino remoto são a desigualdade no acesso à internet entre os alunos, as dificuldades dos professores em adaptar as atividades para o ambiente virtual e as disparidades socioeconômicas entre as escolas, que também conquistou sua infraestrutura (BRASIL, 2020a).

Assim, a Covid-19 fez com que a sociedade precisasse se adaptar diante desse novo cenário e a educação passou por muitas transformações, principalmente tendo que adotar o modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE) em substituição ao ensino presencial. Nesse aspecto, o aprendizado mediado por tecnologias também tem sido um diferencial na educação contemporânea, pois conecta milhões de alunos e professores e é capaz de dar continuidade ao processo educacional de ensino e aprendizagem, apesar das circunstâncias extraordinárias decorrentes da pandemia do Covid-19 que impossibilitou as aulas presenciais para estudantes do mundo inteiro. Mais de 1,5 bilhão de estudantes e jovens no mundo foram afetados pelo impacto do fechamento de escolas e universidades devido à pandemia da Covid-19 (UNESCO, 2023).

Deste modo, além da adequação no formato em como as aulas seriam ministradas, também foi necessário repensar e adaptar o processo avaliativo, “essas grandes transformações provocadas na educação pelo ensino remoto evidenciaram desigualdades que até então, pareciam camufladas pelo acesso ao ensino de forma presencial nas salas de aula (COSTA; NASCIMENTO, 2020, p. 2).

Alunos e professores precisaram se adaptar ao novo formato de avaliação para que fosse possível dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. Foi necessário “lançar mão” do aparato tecnológico, mais frequentemente utilizado na EAD, para dar conta das atividades educacionais que antes eram realizadas presencialmente. Todas essas mudanças geraram insegurança no cenário educacional.

Os danos ainda são difíceis de serem mensurados, porém, já é possível observar: O aumento das desigualdades no acesso à educação e à tecnologia, prejuízo no processo de aprendizado dos alunos, aumento de danos emocionais e impacto na saúde mental dos estudantes e professores, além do êxodo crescente do ensino tradicional (LEAL, 2020, p. 14).

Assim como ocorre na EAD, no modelo de ERE o aluno também precisa se colocar como protagonista no processo de aprendizagem. Nesse âmbito, Amante, Oliveira e Pereira (2017) abordam o conceito de “avaliação alternativa”, referindo-se à avaliação realizada em espaços educacionais não presenciais, “na educação on-line as estratégias de avaliação são mediadas pela tecnologia. Várias expressões são usadas para referir a avaliação neste cenário, digital e online, tais como: avaliação eletrônica, avaliação online e avaliação digital” (AMANTE; OLIVEIRA; PEREIRA, 2017, p. 138).

Pimentel e Carvalho (2020) afirmam que a “avaliação é um tema complexo, sua discussão na literatura acadêmica é plural, há pesquisas sob diferentes perspectivas: pedagógica, histórica, política, sociológica...”. Os autores defendem que a avaliação ocorra de forma contínua (avaliação formativa) e que utilize no processo avaliativo diversos instrumentos avaliativos (PIMENTEL; CARVALHO, 2020).

Cabe estacar que o aluno terá uma autonomia maior para a construção do conhecimento: “o aluno deve se desprender de comportamentos característicos do ensino tradicional e passar a ser ativo e produtor de seus próprios conhecimentos” (CARVALHO; LIMA, 2015, p. 195).

### 3 DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa realizada foi de natureza aplicada, com abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2015, p. 21), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. A pesquisa é aplicada, segundo Appolinário (2011, p. 146), quando realizada com o intuito de “resolver problemas ou necessidades concretas e imediatas”. Em termos éticos, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRPE, na Plataforma Brasil, disponível em <https://plataformabrasil.saude.gov.br>, por meio de protocolo CAAE: 65405922.6.0000.5208. Os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE, confirmando ciência dos objetivos da pesquisa. Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes e garantirmos os

aspectos e procedimentos éticos da pesquisa, mantivemos o anonimato dos sujeitos e por isso seus nomes não foram usados na pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), nos *Campi* de Recife, Caruaru e Vitória de Santo Antão, com professores que atuam na graduação dessa instituição nas modalidades de ensino presencial e EAD. Participaram da pesquisa sete docentes que atuam no Ensino Superior, na graduação, que atuaram no período do ERE. Para que pudéssemos conhecer um pouco mais, todos responderam ao questionário eletrônico para que pudéssemos conhecer, saber o tempo de atuação na instituição, experiência na EAD e campus ao qual estão vinculados e assim, levantar o perfil dos participantes.

Como instrumentos de coleta de dados, aplicamos questionário estruturado para a caracterização do perfil dos docentes participantes, além da realização de entrevista semiestruturada, relatos de experiências docentes e imersão em salas virtuais no ambiente virtual de aprendizagem Moodle da UFPE. Neste artigo, iremos destacar os dados relativos ao perfil dos participantes, por meio dos questionários mistos aplicados, bem como iremos considerar as entrevistas realizadas.

O questionário foi organizado na plataforma digital *Google Forms* e aplicado após a confirmação dos participantes e envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram aplicadas por meio da plataforma *Google Meet* após envio do *link* de agendamento enviado por *WhatsApp*. Após a realização das sessões das entrevistas as respostas foram transcritas para uma planilha eletrônica *on-line* para facilitar a análise. As questões foram organizadas com intuito de levantar dados que pudessem mapear a utilização dos instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes pesquisados.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 4.1 Participantes da pesquisa

Conforme dados obtidos por meio da aplicação do questionário, 71,4% dos docentes têm onze ou mais anos de atuação na instituição onde foi realizada a pesquisa, o que demonstra vasta experiência no Ensino Superior. Quanto à faixa etária, os docentes têm idades entre 39 e 52 anos, sendo a maioria (28,6%) com 39 anos de idade. Os professores foram indicados pela letra P (professor/a) e números, estabelecendo-se a legenda: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 para a caracterização dos participantes em diálogo com as questões éticas de pesquisa. O quadro 1 descreve a caracterização dos participantes da pesquisa.

**Quadro 1** - Caracterização dos participantes, cursos e modalidades nos quais lecionam

| Participante | P1        | P2       | P3       | P4       | P5        | P6        | P7       |
|--------------|-----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|----------|
| Gênero       | Masculino | Feminino | Feminino | Feminino | Masculino | Masculino | Feminino |
| Idade        | 42        | 45       | 39       | 39       | 44        | 47        | 52       |

|  |                  |                  |            |                    |   |                       |            |
|--|------------------|------------------|------------|--------------------|---|-----------------------|------------|
| Tempo de atuação na instituição pesquisada | 7 a 10 anos      | 11 ou mais       | 11 ou mais | 7 a 10 anos        | 11 ou mais                                      | 11 ou mais            | 11 ou mais |
| Curso(s) nos qual(is) atua                 | Matemática       | Letras Espanhol  | Nutrição   | Ciências Contábeis | Ciência da Computação, Engenharia da Computação | Ciência da Computação | Enfermagem |
| Modalidade de Ensino                       | Presencial e EAD | Presencial e EAD | Presencial | Presencial e EAD   | Presencial                                      | Presencial            | Presencial |

Fonte: Elaboração das autoras (2022).

## 4.2 Percepções docentes acerca da Educação a Distância (EaD)

Na tentativa de conhecer as percepções docentes no que se refere à importância da Educação a Distância e com o intuito de responder ao objetivo geral de analisar as concepções de docentes acerca da escolha de instrumentos avaliativos da aprendizagem nos contextos de EAD e ERE, os docentes foram questionados a respeito de suas concepções em relação à EAD. Conforme dados da pesquisa, percebemos que alguns docentes reconhecem a importância da EAD no cenário educacional brasileiro, mas, de certa forma, mostravam uma visão limitada da abrangência e particularidades bem próprias dessa modalidade de ensino, como dito nos discursos mais adiante:

[...] eu classifico de extrema importância para a formação educacional brasileira, embora tenhamos alguns exageros na forma de ofertas principalmente em instituições privadas. Após a pandemia acredito que novas formas de ensino teremos, após este grande estágio tecnológico que tivemos, acredito que poderemos ter um meio termo na forma de ensino presencial e a distância. Sendo proporcionados um ensino em que, por exemplo, um discente do sertão de Pernambuco, pode estar fazendo um curso de forma assíncrona na universidade no campus localizado em Recife (Entrevista P1).

Aqui o participante 01 (P1) afirma a importância da EAD, enfatiza de forma não positiva alguns aspectos vivenciados em instituições privadas e coloca o período da pandemia, em relação ao uso de recursos tecnológicos, como um “estágio” e que a partir daí partiremos para um “meio termo” entre EAD e ERE. Já o participante 02 (P2) compreende a EAD como recurso para interiorização da Educação Superior. O que, como sabemos, já é um dos grandes objetivos e desafios da modalidade, principalmente no que diz respeito à formação de professores.

Como um recurso importante para a interiorização da educação superior e a oferta de formação continuada para os profissionais de diversas áreas que exige, no entanto, mais investimento na formação básica dos estudantes, a fim de que possam construir suas formações com a autonomia que a EaD exige (Entrevista P2).

P2 também compreende a EAD como importante para formação continuada de diversos profissionais e aponta a necessidade de maiores investimentos para formação

básica, de forma que os discentes oriundos desta consigam atuar de forma mais autônoma quando atuarem na EAD. Entretanto, P3, pressupõe que a EAD funciona adequadamente apenas para alguns cursos e também aponta a responsabilidade do discente para que alcance os objetivos almejados.

[...] acho que a EAD funciona bem para alguns cursos, permitindo a flexibilidade de horários, mas exige do discente organização e planejamento do seu tempo, além de muita dedicação aos estudos para conseguir alcançar os objetivos desejados (Entrevista, P3).

Assim como P3, o participante 4 traz a figura do discente em relação à organização de horário e cumprimento de prazos, mas também trouxe como relevante a possibilidade de alunos de lugares diferentes poderem realizar um mesmo curso, numa mesma turma.

Modalidade de ensino em que o aluno organiza seu próprio horário de estudos e que tem prazos para cumprir e em que são utilizadas ferramentas tecnológicas (computador ou celular, internet, ambiente virtual de ensino). Além disso, o curso pode estar sendo realizado por alunos de diversos lugares do mundo ao mesmo tempo, em uma mesma turma (Entrevista P4).

Na concepção de Maia e Matar (2007, p. 6), a EAD é “uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação” que coaduna com o entendimento de Moran (2002) quando define a EAD como o “processo de ensino-aprendizagem, mediado pela tecnologia, no qual professores e alunos não se encontram no mesmo lugar ao mesmo tempo”. Os autores enfatizam as principais características dessa modalidade de ensino que vai ao encontro do que foi exposto por P4.

Alguns dos entrevistados apontaram o uso da tecnologia e autonomia dos alunos como pontos que definem a EAD, demonstrando uma percepção incompleta em relação às especificidades dessa modalidade de ensino, sem levar em consideração a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis. (BRASIL, 2017).

Como se a EAD fosse caracterizada meramente pela utilização das TDIC. Como exposto pelos participantes P5 e P6, respectivamente, que remetem à utilização de ferramentas tecnológicas “[...]de uma forma ampla, em que se usa ferramentas de TI para dar suporte a atividades de ensino não presencial”. (Entrevista, P5) e a liberdade para uma aprendizagem realizada em formato diferente do que ocorre no ensino presencial, “[...] liberdade de a aprendizagem ser presencial ou não, síncrono ou não” (Entrevista P6).

Diferente dos participantes anteriores, o respondente P7 apresenta uma percepção que coincide com o exposto por Moran (2009) quando afirma que a EAD “é vista como uma forma de atingir quem está no interior, quem tem poucos recursos econômicos, quem não pode frequentar uma instituição presencial ou para atingir rapidamente metas de grande impacto” (MORAN, 2009, p. 1).

Entendo que a EAD possibilita levar a educação a um maior número de pessoas e é possível ser realizada com qualidade desde que se desenvolva um projeto com metodologias pedagógicas específicas para o modelo EAD e com infraestrutura adequada (Entrevista P7).

Como notamos, P7 demonstra uma visão mais ampla em relação a EaD defendendo maior alcance da Educação através dessa modalidade e suas especificidades, como metodologias específicas e estrutura adequada.

#### 4.3 Percepções docentes acerca do Ensino Remoto Emergencial (ERE)

Assim como reconhecemos relevante compreender as percepções dos entrevistados acerca da EAD, também buscamos compreender o que estes pensavam sobre o ERE. Acreditamos que a compreensão que cada um tem sobre o período pode refletir sua visão da avaliação discente no período e uma possível flexibilização em relação aos formatos avaliativos escolhidos.

Para P1, o ERE foi importante para a retomada das atividades educacionais “[...] foi válido e que podemos aprender e implementar os avanços deste contexto”. Já para P2, um meio para superação do distanciamento social imposto naquele período “[...] como uma forma de superar a necessidade de distanciamento social ou vencer barreiras de tempo espaço impostas por alguma eventualidade”. Entretanto, para os entrevistados P3, P4 e P7 o ERE foi um período de adaptação para dar continuidade à educação durante o período pandêmico, mas que, de certa forma possibilitou uma maior aproximação com a oferta de aulas por meio virtual.

[...] foi uma adaptação necessária realizada durante o período mais crítico da pandemia, que teve a sua importância no período, possibilitando a continuidade do ensino ao mesmo tempo que garantia o isolamento social. Acabou sendo uma adaptação das aulas para o formato virtual síncrono ou assíncrono, mas sem o uso (ou sem a obrigatoriedade do uso) de tantos recursos tecnológicos e apoio tecnológico para as aulas e materiais disponibilizados (diferentemente do que costumamos ver nos cursos EAD) (Entrevista P3).

[...] Como um formato de ensino híbrido, que mescla elementos do ensino a distância (como o uso de ferramentas tecnológicas, internet, possibilidade de em uma mesma turma ter alunos de diversos lugares do mundo ao mesmo tempo) e do ensino presencial (aulas síncronas, onde a turma está reunida no mesmo horário para aprender novos conteúdos, debater, interagir com os colegas e professores através de encontros, no caso virtuais, com os professores e colegas) (Entrevista P4).

O Ensino remoto possibilitou em pouco tempo dar continuidade a educação durante a pandemia. Mas necessita de uma regulamentação e discussão acerca da metodologia de oferta das atividades, capacidade docente e discente e infraestrutura adequada (Entrevista P7).

Foram evidenciados mais debates e discussões sobre a utilização de elementos

tanto utilizados na EAD como aqueles utilizados no Ensino Presencial. Dessa forma, os entrevistados acima apontam uma visão positiva e otimista em relação ao ERE, reconhecendo sua relevância principalmente por viabilizar a retomada das aulas num momento com tantas incertezas.

Também houve participante que mostrou uma visão um pouco confusa, resumindo basicamente o ERE como o período de “[...] substituição temporária do ensino presencial por ensino a distância, por razões adversas” (P5). E ainda que expôs um pouco das suas dores nesse período, como exposto pelo P6: “[...] muito improvisado no início, depois funcionou e no final, muito desmotivante para todos”.

Evidenciam-se, nas falas apresentadas, o caráter temporário do ERE e suas dificuldades em se efetivar pela maneira em que se deu, sem planejamento e sem nenhuma certeza em relação a sua duração. Entretanto, mesmo com tantos fatores que marcaram negativamente o período do ERE também ficou claro no discurso dos respondentes que houve uma maior abertura para o diálogo e experimentação das TDIC e maior aproximação na utilização destas no ensino presencial, mesmo entre os docentes mais resistentes quanto ao seu uso antes do período pandêmico.

#### 4.4 Dificuldades docentes para avaliar remotamente

Em relação às possíveis dificuldades para realizar a avaliação de forma remota, os docentes demonstraram como momento mais crítico o período inicial da pandemia, em especial, pela necessidade de certificar se de fato era mesmo o aluno que estava realizando as atividades avaliativas, conforme evidenciado nas falas dos participantes P1, P2 e P3:

No início foi muito difícil, mas, foi avançando com a apresentação de seminário e formulários (Entrevista P1).

A avaliação da primeira disciplina de estágio que ministrei remotamente. Os relatórios foram muito díspares e tive dificuldade de avaliar o conjunto do trabalho realizado (Relato de Experiência P2).

A avaliação formal através das provas, considerando que não sabia de fato se era o próprio discente quem estava respondendo o formulário, considerando que não podia solicitar a abertura das câmeras (Relato de Experiência P3).

Além da desconfiança em relação à identidade dos alunos, por causa das câmeras desativadas, os docentes também apontaram a dificuldade para avaliar o conteúdo e quantidade das atividades.

A minha maior dificuldade foi a ausência de contatos síncronos, com alunos que estavam "presentes", mas com dificuldades de abrir câmera e microfone. Entendo que, em virtude do período, o adoecimento, questões financeiras, entre outras, afetaram o desempenho dos estudantes, e me senti sem informações suficientes para avaliar o grau de comprometimento dessas variáveis nos resultados apresentados (Entrevista P2).

A avaliação dos alunos foi feita em um contexto de muita dúvida

quanto ao formato. E, para provas síncronas online, houve muita desconfiança de plágio (fila), mesmo aplicando-se várias provas distintas (Entrevista P6).

Outras dificuldades elencadas pelos entrevistados, em relação à dificuldade de realizar a avaliação de forma remota, foram a ausência de contato síncrono, sentido principalmente pela ausência de participação daqueles que se propunham a “participar” das aulas virtuais e o grande volume de plágio e a necessidade de formular mais de um tipo de prova, como podemos perceber nas falas a seguir:

Me incomodava bastante nas correções quando identificava que os alunos simplesmente tinham copiado resoluções dos colegas. Mesmo eu permitindo consultas às notas de aulas, slides, livros, ainda assim o problema mesmo eram as cópias de resoluções. Observei que reduzir o tempo das provas ajudava a reduzir esse problema. [...] uma dificuldade era preparar mais de um tipo de prova a cada avaliação e não poder repetir questões de avaliações em períodos remotos anteriores (Entrevista P4).

Percebe-se que as dificuldades foram mudando à medida que o período do ERE se prolongava. Se, inicialmente, o receio dos entrevistados passa pela dificuldade na forma como se deu, abruptamente, posteriormente essas dificuldades se refletem na dificuldade de interações síncronas e identidade dos alunos durante a realização das atividades avaliativas. Nesse contexto, pudemos constatar que mesmo os docentes que tinham experiência no uso das TDIC no processo educacional, por atuarem no ensino regular na modalidade EAD, também se mostraram desconfortáveis em relação à avaliação realizada remotamente.

#### 4.5 Escolha dos instrumentos avaliativos

Após o levantamento dos instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes nas salas virtuais e conforme suas respostas durante a pesquisa, percebeu-se que foi possível constatar práticas avaliativas que as escolhas são influenciadas.

Pelo perfil dos alunos e natureza da disciplina a ser ministrada (Entrevista, P2).

Com base nos objetivos de aprendizagem das aulas (Entrevista, P3).

Com base na viabilidade, em especial no caso de turmas grandes (Entrevista, P5).

Percebe-se, nos registros de P1, a utilização dos mesmos instrumentos avaliativos utilizados no Ensino presencial o que reflete uma característica marcante do ERE em relação à transposição da rotina do formato educacional utilizado nas aulas e atividades presenciais para o âmbito virtual. Dessa forma, “a avaliação acaba se concretizando como medição, de forma tecnicista, autoritária, objetiva e experimental” (ARAÚJO, 2013, p. 62). De acordo com (Entrevista P1), “As disciplinas que leciono são ligadas a didática, sempre uso apresentação oral, individual ou em grupos, mesmo no ensino presencial”.

O argumento utilizado por P1 demonstra uma “normalidade” na utilização nos

instrumentos avaliativos utilizados como se a afirmação “mesmo no ensino presencial” fosse o suficiente para assegurar a escolha por estes.

Obviamente o problema não está no instrumento utilizado, mas em sua intencionalidade pedagógica e a possível ideia de avaliar da mesma maneira, em um espaço e tempo diferentes da realidade das aulas presenciais.

Diante de uma situação totalmente ou quase totalmente nova (o ensino remoto) e da percepção inquestionável de que as mesmas práticas tradicionais adotadas no ensino presencial não surtiam os efeitos esperados, as avaliações exigiam olhares diferentes [...] (RODRIGUES, 2020, on-line).

Sem considerar as particularidades e limitações, ocasionadas pela situação pandêmica, onde os principais desafios foram: a grande desigualdade no acesso à internet pelos estudantes; as dificuldades dos professores em desenvolver atividades remotas; as desigualdades no índice socioeconômico das escolas. (BRASIL, 2020b).

Dentre os motivos ou justificativas para utilização de determinado instrumento avaliativo, os docentes apontaram o tipo de disciplina, os objetivos de aprendizagem e a viabilidade de aplicação, considerando o tamanho das turmas.

Penso que como minhas disciplinas são na área de métodos quantitativos tenho poucas opções ou formas de variar a avaliação. Por isso acabo usando sempre as mesmas listas de exercícios, provas e algumas vezes trabalhos práticos (Entrevista P4).

Eu prefiro projetos individuais ou em dupla. Além de capturarem melhor o conhecimento, não sofre tanto o problema do plágio. Porém, fica impraticável corrigir tantos projetos se a turma for grande ‘mais de 30 alunos (Entrevista P6).

Na graduação geralmente são avaliações presenciais escritas, mas dentro de uma abordagem que exige a análise crítica de casos. [...] na avaliação se observa, não apenas o conteúdo, o domínio do conteúdo, mas também a utilização de metodologias ativas e ferramentas digitais (Entrevista P7).

À medida que o período pandêmico foi se prolongando, os docentes testaram outras ferramentas digitais e alteraram o formato avaliativo e isso poderá ser constatado na próxima categoria sobre as experiências avaliativas.

Os dados evidenciaram que a escolha dos instrumentos avaliativos leva em consideração os seguintes aspectos: o tamanho da turma, a necessidade de evitar o plágio e por isso os docentes realizavam mais de um tipo prova e as particularidades das disciplinas. Apenas um docente apresentou, em seu discurso, a preocupação com o perfil discente. Também ficou evidente que a experiência ou in experiência, em relação à utilização de ferramentas tecnológicas não interferiu na escolha dos instrumentos avaliativos, pelos docentes participantes. Mesmo aqueles que já atuavam na EaD e tinham uma sólida experiência na mediação virtual e tecnológica, repetiam práticas avaliativas do ensino presencial. Podemos dizer que os objetivos de pesquisa foram

alcançados, mas, que o resultado foi diferente do que apresentamos nas hipóteses.

Após a finalização das análises e resultados percebemos que a dificuldade em avaliar remotamente estava mais vinculada à preocupação na identificação do aluno e na viabilidade de correção das avaliações aplicadas do que na utilização técnica dos instrumentos avaliativos disponibilizados nas salas virtuais o que, de certa forma, nos mostra grande similaridade com o que ocorre nas avaliações realizadas no ensino presencial. Mesmo os docentes que demonstraram bastante clareza nas particularidades da EAD e excepcionalidades do ERE apresentavam em suas respostas a transposição didática das práticas avaliativas do ensino tradicional. Práticas que priorizam o controle, a frequência e a participação condicionada aos imperativos docentes. Práticas que não priorizam a colaboração, a individualidade do aluno e o contexto em que este se encontra durante processo avaliativo remoto.

A amostra utilizada e o tempo de pesquisa foram relativamente pequenos se considerarmos o universo educacional brasileiro. Entretanto, foi um recorte importante, levando em consideração a representatividade dos participantes. Todos de uma instituição pública e federal, atuantes em campus da região metropolitana e do interior, idades, gênero e áreas de atuação distintas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação buscou analisar as concepções de docentes acerca da escolha de instrumentos avaliativos da aprendizagem nos contextos de EAD e ERE, como também descrever de que forma a escolha de instrumentos avaliativos refletem a (in)experiência docente nos contextos da EAD e do ERE, relacionando a incidência na utilização dos instrumentos avaliativos através de mapeamento na escolha de instrumentos avaliativos.

A variedade de instrumentos utilizados serviu principalmente para compreender aspectos que, porventura, tenham passado despercebidos num primeiro momento. Além disso, a reincidência de respostas mostrou de forma mais acentuada a percepção docente acerca do que estava sendo investigado e conseqüentemente, evitou qualquer equívoco durante a análise e interpretação dos dados.

As categorias analíticas permitiram identificar aspectos relevantes da concepção docente anterior ao processo de avaliação, pela discussão em torno da escolha e utilização dos instrumentos utilizados por cada docente participante. Além disso, com o mapeamento dos instrumentos avaliativos realizados durante a entrevista e verificação das salas virtuais, foi possível checar algumas inconsistências.

Os dados evidenciaram que a escolha dos instrumentos avaliativos leva em consideração os seguintes aspectos: o tamanho da turma, a necessidade de evitar o plágio e por isso os docentes realizavam mais de um tipo prova e as particularidades das disciplinas. Apenas um docente apresentou, em seu discurso, a preocupação com o perfil discente.

Também ficou evidente que a experiência ou in experiência, em relação à utilização de ferramentas tecnológicas não interferiu na escolha dos instrumentos avaliativos, pelos docentes participantes. Mesmo aqueles que já atuavam na EaD e

tenham uma sólida experiência na mediação virtual e tecnológica repetiam práticas avaliativas do ensino presencial. Podemos dizer que os objetivos de pesquisa foram alcançados, mas, que o resultado foi diferente do que apresentamos nas hipóteses iniciais.

Após a finalização das análises e resultados percebemos que a dificuldade em avaliar remotamente estava mais vinculada à preocupação na identificação do aluno e na viabilidade de correção das avaliações aplicadas do que na utilização técnica dos instrumentos avaliativos disponibilizados nas salas virtuais o que, de certa forma, nos mostra grande similaridade com o que ocorre nas avaliações realizadas no ensino presencial. Mesmo os docentes que demonstraram bastante clareza nas particularidades da EAD e excepcionalidades do ERE apresentavam em suas respostas a transposição didática das práticas avaliativas do ensino tradicional. Práticas que priorizam o controle, a frequência e a participação condicionada aos imperativos docentes. Práticas que não priorizam a colaboração, a individualidade do aluno e o contexto em que este se encontra durante processo avaliativo remoto.

A amostra utilizada e o tempo de pesquisa foram relativamente pequenos, se considerarmos o universo educacional brasileiro. Entretanto, foi um recorte importante, levando em consideração a representatividade dos participantes. Todos de uma instituição pública e federal, atuantes em campus da região metropolitana e do interior, idades, gênero e áreas de atuação distintas. Entretanto, faz-se necessário maior aprofundamento com outros recortes e métodos que possam explorar mais as possibilidades não aprofundadas neste estudo.

## REFERÊNCIAS

AMANTE, L. **A Avaliação das Aprendizagens em Contexto Online: O eportefólio como Instrumento Alternativo.** In Paulo Dias & António Osório (Orgs.) *Aprendizagem (In)Formal na Web Social.* Centro de competência da Universidade do Minho, Braga, 2011.

AMANTE, L. Cultura da avaliação e contextos digitais de aprendizagem: o modelo PrACT. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 1, n. 1, p. 135-150, 2017.

AMANTE, L.; OLIVEIRA, I.; ARAÚJO, R. **O Modelo PrACT: Um novo olhar sobre a concepção e desenvolvimento de práticas de avaliação alternativa digital.** In: V Seminário Web Currículo, PUC. São Paulo, out. 2017. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/redoc/article/view/30912>. Acesso em: 13 jan. 2023.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de Metodologia Científica.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ARAÚJO, Renata Kelly de Souza. **A interatividade como processo da avaliação da aprendizagem na educação online.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

ARAÚJO, R. K. de; ABRANCHES, Sérgio Paulino. **A avaliação interativa-mediadora como proposta para avaliar a aprendizagem online.** 41 RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning. V. 4, N.2, 2021. Disponível em: [https://revistas.rcaap.pt/lead\\_read/article/view/25373/18985](https://revistas.rcaap.pt/lead_read/article/view/25373/18985) Acesso em: 26 jun. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução: Luís Augusto Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020a.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm). Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020b.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020>. Acesso em: 26 jun. 2022.

CARVALHO, M. R.; LIMA, R. L. **A importância da afetividade na EaD:** uma perspectiva de Wallon. Revista EDaPECI, São Cristóvão/SE, v. 15, n. 1, p. 196–209, 2015.

CHAGAS, Elisa. DataSenado: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia. Agência Senado. Brasília/DF, 12 ago. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso em: 29 jan. 2022.

COSTA, Antonia E. Rodrigues; NASCIMENTO, Antonio Wesley Rodrigues do. **Os Desafios do Ensino Remoto em Tempos de Pandemia no Brasil.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, nº 4, 2020, Maceió - AL. Anais... Maceió: Realize, 6, 2020. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD4\\_SA19\\_ID6370\\_30092020005800.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA19_ID6370_30092020005800.pdf). Acesso em: 25 jan. 2023

LEAL, Marina Monteiro. **Metodologias ativas no ensino remoto emergencial: estudo**

**avaliativo com discentes de administração sobre os novos desafios no aprendizado.** 2020. 70 f. Monografia (Graduação em Administração) - Departamento de Ciências Administrativas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/35242>. Acesso em: 29 jan./23.

MAIA, Carmen; MATTAR, João. **ABC da EAD: a educação a distância hoje.** São Paulo: Prentice Hall, 2007.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MORAN, J. M. **Ensino e Aprendizagem inovadores com tecnologias.** Educação, São Paulo, 2002.

MORAN, José Manuel. **Aperfeiçoando os modelos de EaD existentes na formação de professores.** Educação, Porto Alegre, 2009.

PEREIRA, A. et al. **Desafios da avaliação digital no ensino superior.** Lisboa: Universidade Aberta-LE@D, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/5774> Acesso em: Dez./2022.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. **Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante!** SBC Horizontes, maio 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online>. Acesso em: 02 de julho de 2020.

RODRIGUES, Alessandra. **Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia.** SBC Horizontes, jun. 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior>. Acesso em: 23 de agosto de 2020.

SOUZA, Márcia Cristina Sérgio de. **O Ensino Remoto Durante a Pandemia: Desafios e Perspectivas para Professores e Alunos.** Orientadora: Valdelúcia Frazão. 2020. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Curso de Especialização em Línguas Estrangeiras Modernas Inglês e Espanhol, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Da Paraíba, Cabedelo. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1228>. Acesso em: 29 jan/2023.

UNESCO. **Coalizão Global de Educação.** Brasil, 2023. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>. Acesso em: 29 jan/2023.