



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE MEDICINA – FAMED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA SAÚDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO NA SAÚDE – MPES



SILMARA SANTOS VIEIRA

**RECURSOS DIGITAIS PARA AVALIAÇÃO E *FEEDBACK* DO ENSINO E
APRENDIZAGEM NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM**

MACEIÓ-AL
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE MEDICINA – FAMED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA SAÚDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO NA SAÚDE – MPES



SILMARA SANTOS VIEIRA

**RECURSOS DIGITAIS PARA AVALIAÇÃO E *FEEDBACK* DO ENSINO E
APRENDIZAGEM NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM**

Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino na Saúde.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Maria Silva Pedrosa
Coorientadora: Profa. Dra. Maria Viviane Lisboa de Vasconcelos.

Linha de pesquisa: Currículo e processo ensino-aprendizagem na formação em saúde (CPEAS)

MACEIÓ-AL

2021

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

- V658r Vieira, Silmara Santos.
Recursos digitais para avaliação e *feedback* do ensino e aprendizagem no curso de graduação em enfermagem / Silmara Santos Vieira. – 2021.
89 f. : il.
- Orientadora: Célia Maria Silva Pedrosa.
Coorientadora: Maria Viviane Lisboa de Vasconcelos.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Saúde) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde. Maceió.
Inclui produto educacional.
- Bibliografia: f. 66-72.
Apêndices: f. 73-84.
Anexos: f. 85-89.
1. Recursos digitais. 2. Enfermagem - *Feedback*. 3. Avaliação. 4. Avaliação do ensino. 5. Ensino remoto. I. Título.

CDU: 616-083:378.046.2

AGRADECIMENTOS

A Deus que é tudo na minha vida, meu porto seguro, que me sustenta em todos os momentos.

Ao meu esposo Elkisson Alves de Araújo, pelo apoio e incentivo nessa jornada. Por entender as ausências, por todo amor. Muito obrigada!

A minha mãe Sônia, por todo incentivo. A todos os meus irmãos que torcem por mim. Gratidão!

As professoras Célia Maria Pedrosa e Maria Viviane Lisboa, de Vasconcelos por todo tempo dedicado, pelas orientações e por acreditar no meu potencial. Vocês foram muito importantes para que essa conquista acontecesse. Obrigada

Aos colegas do mestrado, destaco aqui o meu agradecimento especial a essa pessoa maravilhosa, companheira Leda, por todos os momentos que estivemos juntas para conversar e apoiar o trabalho uma da outra.

A coordenadora do curso de enfermagem da SEUNE, Vannina Rocha por estimular a qualificação dos docentes em enfermagem.

Aos professores que participaram do estudo tornando possível a produção desta pesquisa. Muito obrigado pela confiança depositada, por todo tempo dedicado

*Consagre ao Senhor tudo o que você faz,
e os seus planos serão bem-sucedidos.*

Provérbios 16:3

RESUMO GERAL

A docência pode ser compreendida como todas as atividades dos professores voltadas para ensino, pesquisa e extensão orientadas para formação de novos profissionais. No ensino superior, a docência requer diversos processos apoiados pela dinâmica de interação e compartilhamento de saberes, em via de mão dupla entre professores e alunos, isto é, intercambiam as funções de ensinantes e aprendentes. O presente estudo tem como objetivo analisar as estratégias de avaliação e *feedback* aplicados no ensino e aprendizagem do curso de graduação em enfermagem durante o ensino remoto no curso de graduação em Enfermagem numa instituição de ensino superior em Maceió, Alagoas. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso único e instrumental, de nível exploratório, com 14 professores que atuaram no ensino remoto mediado por tecnologia no período da pandemia desde março de 2020. A coleta de dados aconteceu em fevereiro de 2021 por meio de questionário semiestruturado com vinte e quatro questões na plataforma do *Google forms*, enviado por e-mail e aplicativo de mensagem, individualmente. No tratamento e análise dos dados foi empregada a técnica de análise de conteúdo Laurence Bardin, utilizando-se três etapas interdependentes e interrelacionadas. Os resultados foram organizados em duas categorias temáticas: 1) Descrição acadêmica dos docentes do curso de graduação em enfermagem; 2) Desafios enfrentados pelos docentes no ensino e avaliação remota. Os resultados mostram que a maioria dos docentes tem, além da graduação, pós-graduação *lato sensu*, *stricto sensu*, desses 88% referem ter recebido formação para uso de tecnologia no ensino remoto. No entanto, várias dificuldades relacionadas aos gestores, professores e discentes, demonstram a influência da formação docente nas atividades pedagógicas desenvolvidas, além de retratar a necessidade de mais estratégias de aprimoramento referente à tecnologia na educação mediante o ensino remoto. As aulas remotas se tornaram alternativa viável para o período de isolamento social, e que essa prática levou os docentes a buscar novas estratégias para ensinar, avaliar e dar *feedback*, demonstrando características de superação e resiliência em meio a tantas situações adversas. Estas condições trazem aos docentes uma realidade com perspectiva na inovação tecnológica aplicada ao ensino em saúde.

Palavras-chave: Recursos digitais, *feedback*, avaliação, enfermagem, ensino remoto.

ABSTRACT

Teaching can be understood as all the activities of teachers aimed at teaching, research and extension aimed at training new professionals. In higher education, teaching requires several processes supported by the dynamics of interaction and sharing of knowledge, in a two-way way between teachers and students, that is, they exchange the roles of teachers and learners. The present study aims to understand the objectives of evaluation and feedback in teaching and learning of undergraduate nursing during remote teaching in the undergraduate nursing course of a private school in Maceió, Alagoas. This is research with a qualitative approach, of the single and instrumental case study type, at an exploratory level, with fourteen teachers who work in remote teaching mediated by technology during the pandemic period since March 2020. Data collection took place in February of 2021 through a semi-structured questionnaire with twenty-four questions on the Google forms platform, sent by email and message application individually, individually. In the treatment and analysis of the data, the Laurence Bardin content analysis technique was used, which are organized into three interdependent and interrelated stages. The results were organized into two thematic categories: 1) Academic description of the professors of the undergraduate nursing course; 2) Challenges faced by teachers in remote teaching and assessment. The results show that most teachers have a lato sensu and stricto sensu specialization level education, 88% originating from training in the use of technology in remote education. However, several difficulties related to managers, teachers and students, such as teacher training, influence the pedagogical activities developed, in addition to portraying the need for further improvement regarding technology in education through remote teaching. It is clear that remote classes have become a viable alternative for the period of social isolation, and that this practice led teachers to seek new strategies to use, evaluate and give feedback, demonstrating characteristics of resilience and resilience in the midst of so many adverse situations. These conditions lead teachers to a reality with the reality of technological innovation applied to health education.

Keywords: Assessment, feedback, higher education teaching, nursing, remote learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma das etapas da análise de conteúdo.....	19
Figura 2 - Nuvem de palavras de identificação semântica	20
Figura 3 - Percentual de docentes que receberam formação para uso de tecnologia no ensino remoto.....	36
Figura 4 – Etapas para elaboração de oficina.....	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Codificação e categorização dos dados.....	21
Quadro 2 - Distribuição de disciplinas durante o ensino remoto.	41
Quadro 3 - Execução da oficina pedagógica.....	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CETIC- Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

FAMED – Faculdade de Medicina

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES- Instituição de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MPES – Mestrado Profissional em Ensino na Saúde

NDE- Núcleo Docente Estruturante

OMS – Organização Mundial de Saúde

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

SEUNE – Sociedade de Ensino Universitário do Nordeste

SUS- Sistema Único de Saúde

TACC – Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso

TBL – *Team Based Learning*

TDICS- Tecnologia Digital da Informação e Comunicação

TICS- Tecnologia da Informação e Comunicação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	12
2 ARTIGO: RECURSOS DIGITAIS PARA AVALIAÇÃO E <i>FEEDBACK</i> DO ENSINO E APRENDIZAGEM NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM	13
2.1 INTRODUÇÃO	15
2.2 PERCURSO METODOLÓGICO	18
2.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	21
2.4 CONCLUSÃO	48
REFERÊNCIAS	50
3 PRODUTO: ESPAÇO DIGITAL DE DESENVOLVIMENTO DOCENTE: RECURSOS PARA AVALIAÇÃO E FEEDBACK NO ENSINO REMOTO	57
3.1 Tipo de Produto:	57
3.2 Público Alvo:	57
3.3 Introdução	57
3.4 Objetivos	58
3.4.1 Objetivo geral	58
3.4.2 Objetivos específicos	58
3.5 Metodologia	58
3.6 RESULTADOS	63
REFERÊNCIAS	64
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS GERAIS	66
APÊNDICE A: FORMULÁRIO DE PESQUISA	12
APÊNDICE B: QUADRO DE CODIFICAÇÃO	17
ANEXO A: PARECER COMITÊ DE ETICA E PESQUISA	24

1 APRESENTAÇÃO

A docência surgiu na minha carreira profissional como experiência ímpar, muito antes de ingressar na área da saúde já fazia graduação em licenciatura. Poder associar a enfermagem e o ensino está sendo bastante gratificante. Ao longo da jornada como enfermeira docente, observei vários desafios na prática pedagógica, na qual a avaliação do ensino e aprendizagem foi a que mais chamou minha atenção e que sempre quis aprofundar o conhecimento teórico e prático acerca da temática.

No momento em que tive a oportunidade de cursar uma pós-graduação em ensino na saúde, me debrucei ainda mais sobre as questões que envolvem o processo avaliativo do estudante, optando por pesquisar sobre a avaliação e *feedback*. No decorrer da pesquisa, ajustes foram necessários em virtude da suspensão das atividades presenciais pelas instituições de ensino, resultante da pandemia causada pelo Sars-cov-2. O que nos levou ao ensino remoto emergencial, caracterizado por aulas síncronas e assíncronas mediados por tecnologias em todas as etapas do ensino, inclusive a avaliação e *feedback*. Embora com tantos desafios, os professores utilizaram novas metodologias para ensinar e avaliar, enquanto os alunos tiveram que adaptar a forma de aprender, para conseguir continuar estudando neste cenário de distanciamento social.

Observar o cenário que estamos vivenciando me levou a querer entender como os docentes da instituição, na qual trabalho estavam realizando a avaliação e *feedback* dos estudantes de graduação em Enfermagem por meio remoto. Está sendo desafiador, pois abrangem várias adaptações dos envolvidos, docentes, estudantes e gestores que ficaram diante de uma situação totalmente atípica, em que precisamos aprender a usar a tecnologia e simultaneamente continuar ensinando.

A pesquisa versa sobre recursos digitais utilizados pelos docentes durante a avaliação e *feedback* por ocasião do ensino remoto. Sabe-se que mudanças na prática pedagógica precisam ser contínuas, mesmo diante de muitos entraves, e mesmo nesse momento de distanciamento, os professores tiveram que buscar conhecimentos teóricos e práticos sobre tecnologias na educação e aplicá-los em todas as etapas do ensino, aprendizagem e avaliação.

2 ARTIGO: RECURSOS DIGITAIS PARA AVALIAÇÃO E *FEEDBACK* DO ENSINO E APRENDIZAGEM NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

RESUMO

Objetivo: Analisar os recursos digitais utilizados como estratégia de avaliação e *feedback* aplicados no ensino e aprendizagem do curso de graduação em enfermagem durante o ensino remoto. **Métodos:** Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso único e instrumental, de nível exploratório, com 14 professores que atuaram no ensino remoto mediado por tecnologia no período da pandemia desde março de 2020. A coleta de dados aconteceu em fevereiro de 2021 por meio de questionário semiestruturado com vinte e quatro questões na plataforma do *Google forms*, enviado por e-mail e aplicativo de mensagem, individualmente. **Resultados e discussão:** Os docentes participantes mostram que a tecnologia possibilitou a mediação do ensino durante o ensino remoto, mesmo com tantos desafios a principais as ferramentas digitais utilizadas, são classificadas em síncronas e assíncronas utilizadas, como Google classroom, Zoom, Kahoot e Socrative. **Conclusão:** Destaca-se que os docentes participantes foram extremamente hábeis na mudança de metodologia presencial para ensino remoto, diante dos recursos disponíveis, o que revela a capacidade de adaptação e superação de muitos professores, em virtude dos desafios encontrados para avaliar e dar *feedback* utilizando plataformas digitais.

Palavras-chave: Avaliação, *feedback*, docência do ensino superior, enfermagem, ensino remoto.

ARTICLE: DIGITAL RESOURCES FOR ASSESSMENT AND FEEDBACK OF TEACHING AND LEARNING IN THE UNDERGRADUATE NURSING COURSE

ABSTRACT

Objective: To analyze the digital resources used as an assessment and feedback strategy applied in teaching and learning in the undergraduate nursing course during remote teaching. **Methods:** This is research with a qualitative approach, of a single and instrumental case study type, at an exploratory level, with fourteen teachers who worked in remote teaching mediated by technology during the pandemic period since March 2020. Data collection took place in February 2021 through a semi-structured questionnaire with twenty-four questions on the Google forms platform, sent by email and a message application, individually. **Results and discussion:** The participating teachers clearly show the challenges encountered in remote education, the synchronous and asynchronous digital tools used. In addition, one can see the need for greater encouragement in teacher education. **Conclusion:** It is noteworthy that the participating professors were extremely adept at changing classroom methodology to remote teaching, given the resources available, which reveals the adaptability and overcoming capacity of many professors, due to the challenges encountered in evaluating and giving feedback using digital platforms.

Keywords: Assessment, feedback, higher education teaching, nursing, remote learning.

2.1 INTRODUÇÃO

O Ensino Remoto, pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos, os quais estão impedidos, por decreto, de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus causador da Covid-19. Além disso, essa modalidade foi adotada de forma temporária, com caráter emergencial, fazendo com que o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 e 2021 fosse reestruturado nos diferentes níveis de ensino pelas instituições educacionais do mundo inteiro, para que as atividades escolares não fossem totalmente interrompidas. No entanto, tal estratégia contribuiu de forma significativa na busca por tecnologias que tornassem o ensino e aprendizagem um processo mais dinâmico com maior protagonismo do estudante (BEHAR, 2020).

Nesse contexto, após a confirmação da doença, o mundo ficou em alerta para uma possível pandemia, que se tornou realidade desde o primeiro trimestre de 2020. No Brasil as medidas de isolamento social foram recomendadas desde março de 2020, visando evitar a aglomeração de pessoas em ambientes abertos e/ou fechados, higienização das mãos com frequência e uso de máscara, entre outras medidas. Com isso vários setores do país precisaram se adequar às novas exigências, levando ao fechamento de escolas, faculdades, creches, estabelecimentos comerciais e espaços de lazer, após portarias instituídas por cada estado brasileiro (BRASIL, 2020).

No âmbito da educação, em 17 de março de 2020 o Ministério da Educação publicou a portaria n.º 353 que "*Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais por 30 dias ou enquanto durar a situação de pandemia da Covid-19*". Em dezembro de 2020 foi publicado o parecer número de 19/2020 que trata sobre a ampliação das aulas remotas até dezembro de 2021, podendo influenciar também o calendário de 2022 (BRASIL, 2020). Após esta autorização, as instituições de ensino superior começaram a se preparar para suprir a demanda de aulas e concluir o calendário acadêmico do ano de 2020 mediado por tecnologias, assim como planejar as atividades de 2021.

A inserção da tecnologia no ambiente pedagógico, antes da pandemia acontecia a passos lentos, no entanto, após esse advento tivemos a necessidade imediata de dominar conhecimentos relacionados ao ensino remoto, com o uso de ferramentas tecnológicas para webaula, quiz, webnário e *softwares* que permitissem a avaliação formativa e somativa dos discentes. Mas, independentemente do método

de avaliação empregado é preciso levar em consideração os “*determinantes de alta qualidade para o processo, que engloba a validade, confiabilidade, viabilidade, aceitabilidade, o impacto educacional e o efeito catalisador*” como alguns atributos relatados por Panúncio-Pinto e Trocon (2014).

Segundo Moran (2013), essas atribuições requerem do professor o aperfeiçoamento da prática pedagógica, com vista a alcançar a qualidade desse ensino e da avaliação, que permita aprendizagem significativa com pensamento crítico. Além disso, a “*tecnologia nos permite ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar juntas fisicamente e virtualmente*”. (MORAN; MASETO; BEHRENS, 2006).

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) vêm modificando a forma de ensinar, trabalhar e aprender da sociedade. Na educação, estas têm sido incorporadas na prática docente como ferramentas que potencializam o ensino e a aprendizagem, por meio de metodologia ativa, com vista a oferecer educação com o mínimo de iniquidades a todos os estudantes. (SILUS; FONSECA; JESUS,2020).

Corroboram com isso Holges et al. (2020) ao afirmar que surge nesse cenário o ensino remoto, que a princípio não requer um ambiente on-line estruturado com a mesma característica do ensino a distância, mas com formatos síncronos e assíncronos. Assim, as TDICs possibilitam a continuação do ensino planejado na modalidade presencial, para que possa acontecer remotamente, sem prejuízos nos objetivos dos componentes curriculares.

Desse modo as ferramentas síncronas são aquelas em que é necessária a participação do aluno e professor simultaneamente no ambiente virtual, como acontece na plataforma Zoom, por exemplo. Enquanto as assíncronas possibilitam a realização de atividades de forma desconectada, ou seja, não é necessário que o professor aluno esteja conectado ao mesmo tempo (SILVA, 2020).

Essas tecnologias permitem a imersão dos professores e alunos no *e-learning*, entendido como ensino eletrônico apoiado em tecnologias digitais, introduzindo-os no processo de letramento digital, conceituado como agrupamento de conhecimentos e habilidades para atuar com diversos dispositivos eletrônicos, inclusive, dispositivos móveis, necessitando do entendimento acerca das funções básicas dos *softwares* para melhor aproveitamento dos recursos disponíveis nas ferramentas usadas na educação (SUGUIMOTO et al.,2017).

A partir desse conceito, o letramento digital proporciona novas formas de interação que ressignificam o ensino e a aprendizagem na percepção dos docentes e discentes. Por outro lado, Antunes, Oliveira, Apostólico e Puggina (2020) apontam que essa modalidade de ensino chama a atenção da IES para a fragilidade relacionada à inserção das tecnologias no campo do ensino e aprendizagem.

Deste modo, a implantação da tecnologia no ensino precisa levar em consideração todos os envolvidos nesse processo. Contudo, aspectos voltados para o empoderamento do professor e a valorização da autonomia discente precisam ser o centro dessa engrenagem, visto que a implementação é executada por esses atores. No entanto, atribui-se ao docente, colocar em prática todos os recursos disponíveis para ensinar, e fazer com que o discente se sinta acolhido nessa trajetória, de modo a aprender a partir dessas ferramentas (BACICH; TANZI NETO; TREVESANY, 2015).

Diante do cenário atual, a temática precisa ser explorada levando em consideração as condições dos docentes, discentes e da instituição de ensino superior, nos quais todos precisaram adaptar-se simultaneamente ao ensino remoto, o que nos leva a refletir sobre as estratégias estabelecidas, desde o planejamento da aula até a avaliação e o *feedback*. *O conceito de feedback é definido por Fonseca et al. (2015) como “Informação dada ao aluno sobre seu desempenho e desenvolvimento em vista de alcançar um determinado objetivo”.*

Com base no exposto, a opção em tratar dessa temática surge a partir da experiência da pesquisadora como docente ao acompanhar a mudança para o ensino remoto emergencial na IES que leciona. Essa transição, mesmo abrupta, delineou a construção do estudo para que pudesse, a partir dos resultados contribuir para o fortalecimento e instrumentalização dos docentes na avaliação da aprendizagem voltada para domínio das tecnologias, além de potencializar o *feedback* como estratégia de ensino.

O que nos leva à formulação da seguinte questão norteadora: *Quais foram as estratégias mediadas por recursos digitais para avaliação e feedback aplicados no ensino e aprendizagem do curso de graduação em enfermagem durante o ensino remoto?*

Objetivo geral

Analisar os recursos digitais utilizados como estratégia de avaliação e *feedback* aplicados no ensino e aprendizagem do curso de graduação em enfermagem durante o ensino remoto.

Objetivo específico

Verificar como os docentes avaliam e dão *feedback*;

Descrever os recursos digitais aplicados na avaliação e *feedback*;

Identificar os desafios encontrados no processo avaliativo.

2.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso único e instrumental, de nível exploratório. Este tipo de estudo visa à separação do fenômeno no contexto social, trabalhando a subjetividade na busca das construções e replicações teóricas acerca da realidade. Para Malheiros (2011) o estudo de caso constitui-se em pesquisar condições cotidianas delimitadas para compreender a relação de causa e efeito, podendo ser implementado individual ou coletivamente.

Nesta perspectiva Yin (2015) corrobora ao afirmar que esse método, caracteriza-se por uma investigação empírica, que examina caso ou casos, abordando “como” ou “porquê” referente fenômeno é analisado, devendo contemplar as seguintes etapas: Coleta, análise, interpretação e validação dos dados.

No que se refere à característica instrumental, esta ocorre, “*quando um caso é examinado para proporcionar aprofundamento sobre uma temática específica, após uma alteração no contexto de um grupo ou caso* (MALHEIROS, 2011).

O fenômeno analisado neste estudo é o uso de tecnologias no ensino remoto durante a avaliação e *feedback*, utilizando como cenário o curso de graduação em enfermagem pertencente à Sociedade de Ensino Universitário do Nordeste -SEUNE.

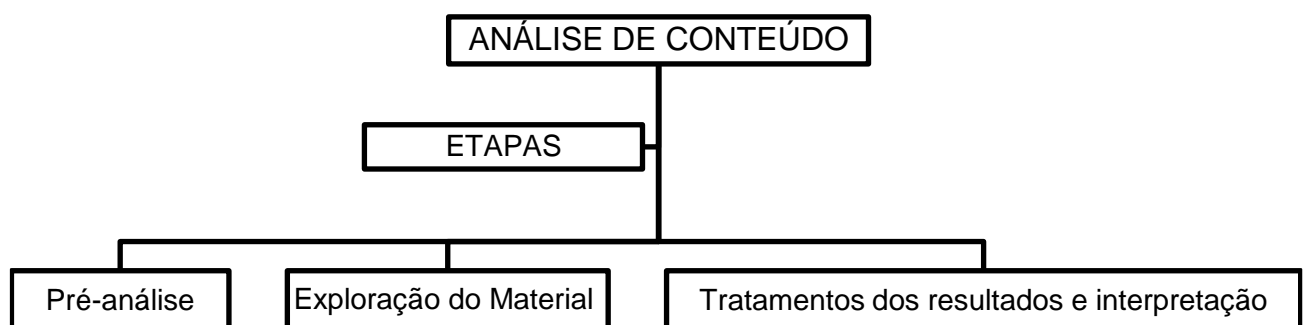
A base para formulação do projeto pedagógico de curso leva em consideração as diretrizes nacionais curriculares do curso de enfermagem, que direciona o curso para acontecer prioritariamente na modalidade presencial, porém com algumas disciplinas *on-line* de acordo com a Portaria n.º 2.117/2019 que permite até 40% da carga horária do curso não presencial (PPC, 2016; BRASIL,2019)

A pesquisa desenvolvida na IES foi submetida à apreciação do Comitê De Ética e Pesquisa da UFAL, aprovada pelo parecer n.º 4482450/2020. Após a aprovação pelo CEP, o instrumento de coleta de dados foi analisado pelo Núcleo Docente Estruturante da instituição, recebendo sua anuência, foi dado seguimento a pesquisa, avançando para a coleta de dados. Esta etapa foi realizada com pleno consentimento dos participantes, através de assinatura digital do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A coleta dos dados ocorreu *on-line*, com envio por e-mail e aplicativo de mensagens (*WhatsApp*) permanecendo disponível durante o mês de fevereiro de 2021; utilizando-se a plataforma do *Google Forms*, com link do questionário semiestruturado em dezoito questões, elaboradas pelas pesquisadoras e organizadas em três seções diferentes: 1) Caracterização da amostra com relação formação e tempo de experiência docente; 2) Ferramentas de ensino e aprendizagem usadas na *avaliação e feedback*; 3) Perspectivas docentes sobre *avaliação e feedback* no ensino remoto. Assim, as perguntas detalhadas estão apresentadas no instrumento de coleta de dados no apêndice A.

No tratamento e análise dos dados foi empregada a técnica de análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2016), se organizam de acordo com as seguintes fases, apresentadas na figura 1.

Figura 1- Fluxograma das etapas da análise de conteúdo,



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Na pré-análise, realiza-se a organização dos materiais textuais, separação de documentos relevantes para análise de dados, leitura flutuante do material coletado, cujo objetivo é organizar as ideias. Nesta etapa foi possível acompanhar as respostas recebidas no questionário e sintetizar ideias-chaves a serem abordadas na pesquisa, além da definição de hipóteses e objetivos.

Com base nessa leitura e embasamento teórico realizamos a codificação dedutiva, a partir de conceitos existentes na literatura, os códigos selecionados foram “recurso didático”, “aprendizagem” e “professoralidade”. A exploração do material consiste na codificação e categorização em unidade de registro, o que nos permitiu condensar os dados coletados em um quadro, cuja finalidade é identificar categorias existentes nas questões subjetivas.

No apêndice B está apresentado o quadro com toda pré-análise e exploração dos materiais, assim como codificação com suas respectivas definições e unidades de registros.

O critério aplicado à categorização foi semântico que busca avaliar semelhanças e distinções com relação ao significado dos vocábulos presentes no conteúdo analisado. Para favorecer essa, o recurso da nuvem de palavra (figura 2) foi utilizado com intuito de visualizar a ocorrência de cada termo nas falas dos participantes.

Figura 2 - Nuvem de palavras de identificação semântica



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Após a organização da codificação dos dados foram importados para *software WordArt* que fez análise da repetição de termos nas falas dos participantes e os organizou conforme a figura acima.

A nuvem de palavras auxiliou na construção das categorias temáticas deste estudo, etapa apresentada no Quadro 1. Por fim, na última etapa, encontra-se o tratamento dos resultados com inferência e interpretação, obtidas a partir das reflexões das pesquisadoras e embasamento teórico, uma vez que, essa etapa exige

um aprofundamento para um tratamento e direcionamento mais assertivo das informações analisadas (BARDIN, 2016).

Para este estudo o número de participantes pretendidos eram 20, no entanto após a submissão dos critérios de inclusão apenas 14 responderam ao questionário de pesquisa. Os participantes estão identificados de forma alfanumérica, com a letra D (docente) associado número em algarismo arábico: D1 a D14.

Quadro 1- CODIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

Categoria	Subcategoria	Unidades de registro	Ocorrência (semântica)	Códigos
1. Perspectiva docente	Ferramentas de ensino	Plataformas digitais	20	Recurso didático Aprendizagem
		Metodologia	18	
		Conhecimento	11	
		Capacitação	10	
	Dificuldades encontradas	Aluno	18	
		Internet	12	
		Habilidades	10	
2. Caracterização docente	Formação docente	Experiência docente	14	Professoralidade Aprendizagem
		Mestrado	10	
		Enfermagem	11	
		Pós-graduação Lato Sensu	09	
	Avaliação	Feedback	12	
		Avaliar	9	
		Remota	6	

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

2.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da nuvem de palavras (figura 2), observou-se os vocábulos destacados “*plataforma, metodologia, capacitação, habilidade, internet e digital*”, nesse sentido podemos inferir que tais palavras representam pontos chaves do desenvolvimento do ensino e avaliação remota, uma vez que são determinantes para a prática docente no ensino não presencial. Além disso, os termos “*desafio e motivação*” são citados por muitos participantes o que nos permite entender que existem diversas nuances associadas diretamente a aprendizagem do aluno.

Assim, para a interpretação dos resultados, os dados estão organizados a partir da categorização apresentada do quadro 1, que foram denominadas: “Estratégias de avaliação e *feedback* mediado por tecnologia” e “Desafios enfrentados no ensino e avaliação”, títulos que emergiram da categoria 1. Enquanto a categoria 2 deu origem ao subtítulo “Caracterização e formação docente”.

Estratégias de avaliação e *feedback* mediado por tecnologia

Nesta categoria, foram identificados os principais aspectos relacionados às estratégias de avaliação e *feedback* descritos pelos docentes e apoiadas pela literatura. O primeiro aspecto observado refere-se às perspectivas distintas que os docentes esboçam sobre o conceito de tecnologia, no qual a maioria deles acredita estar diretamente relacionada ao uso de software, aplicativos ou ferramentas de gamificação, como destaca D1:

“uso plataforma zoom, Gsuits em outra instituição, aqui para avaliação usamos muito o Socrative para fazer as provas com questões de múltiplas escolhas”. (D1)

O G Suite, atualmente denominado Google *Workspace*, consiste num pacote corporativo de serviços que dispõe de várias ferramentas digitais que podem ser aplicadas a prática docente para avaliação e *feedback* instantâneo, como o Google *forms*, *Classroom*, *Jamboard*, *Meet*, essas durante o período pandêmico ficaram disponíveis gratuitamente. Enquanto o socrative permite a elaboração de questões objetivas, que podem ser respondidas no ritmo do aluno ou com o professor discutindo e apresentando o *feedback* antes de passar para a próxima questão.

Por outro lado, outros docentes deixam implícitos que a tecnologia educacional pode ser entendida dentro de uma definição ampla que contempla as ferramentas digitais e inclui a adaptação de estratégias presenciais ao ensino remoto. Como relata o participante D14:

“O envio e recebimentos das atividades como estudo de caso, estudo dirigido e TBL (aprendizagem baseada em equipe) por e-mail disponibilizado pela faculdade foi uma saída para ajudar nesse período remoto [...], adaptar à simulação para a forma online”. (D14).

O uso de tecnologia em educação permite a utilização de diversos recursos, não se restringindo apenas a equipamentos informatizados, mas amplia para as estratégias que possibilitam a mudança no comportamento dos indivíduos frente a necessidades cotidianas. Para o docente a necessidade de adaptação ao ensino remoto, o leva a reconstruir e construir novos métodos que fortaleçam a relação entre os sujeitos envolvidos no ensino e avaliação para a produção de conhecimento e formação profissional.

Outro aspecto observado nesta categoria refere-se à compreensão do docente sobre os objetivos da avaliação da aprendizagem. A partir deste questionamento os verbos “*medir, verificar, identificar e avaliar*” são vistos com bastante frequência nas falas, exemplificado com D3:

“Medir o conhecimento absorvido durante a disciplina, conhecimento teórico e prático” (D3)

De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o Processo de Avaliação do Ensino e da Aprendizagem da IES, “*tem por filosofia precípua o caráter processual e formativo e, quando de natureza somativa, apurará os resultados por meio de mais de um instrumento de avaliação ao longo do semestre*” (PPC, 2016). Na avaliação descrita neste documento as diretrizes se voltam para avaliação formativa, entretanto mesmo com este direcionamento, os resultados apontam que há uma predominância na avaliação somativa no ensino remoto.

A fala de D3, denota uma atribuição de sentido quantitativo a avaliação. No entanto, para que a avaliação seja aplicada, o professor precisa entender a aprendizagem proporcionada pela avaliação, que rotineiramente é vista de forma destoadada, na qual o docente aplica instrumentos que visam apenas examinar o aluno e não avaliar sua aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades e competências, características qualitativas inerentes a este processo.

Sob outra perspectiva, esta interpretação de sentido por parte dos docentes não representa o significado completo do termo avaliação, uma vez que, o processo avaliativo pode ser aplicado de forma qualitativa e quantitativa. As estratégias de

avaliação precisam surgir a partir do objetivo da aprendizagem do aluno, nesse contexto, os docentes afirmam ser um processo reflexivo que auxilia na avaliação das metodologias usadas e possibilita a alteração ou aprimoramento na forma de ensinar e avaliar:

“Vejo a avaliação como um momento reflexivo para discentes e docentes, momento de perceber se é à hora de modificar os métodos de ensino e aprendizagem de forma a facilitar a compreensão e assimilação dos conteúdos e simulação da aplicabilidade desse conhecimento (D2)”

A partir deste relato, fica claro que a avaliação precisa estar coesa com os objetivos da aprendizagem, para possibilitarem reflexão contínua, haja vista que a definição dos objetivos serve como preceitos para o planejamento do processo de avaliação e *feedback*, assim como culminará em mudanças, quando necessárias.

“O processo avaliativo faz parte da formação do aluno (como um processo contínuo), à medida que o aluno tem conhecimento do processo de avaliação, onde este pode ser apresentado pelo docente e/ou construído com a turma, ele [aluno] consegue acompanhar sua evolução e ter consciência das necessidades que ainda precisam ser alcançadas. Acredito que diante dessa organização, há um aprendizado significativo, visto que, quando estamos inseridos no processo, temos discernimento de que fazemos parte dele e conseguimos ter maiores alcances do conhecimento.” (D13)

“Verificar o aprendizado do aluno nas atividades teóricas e vivenciais, tentando suprir as dificuldades durante todo o desenvolvimento da disciplina. Reconhecer as fragilidades dos alunos e/ou do professor para aprimorar a metodologia durante a caminhada (D11)”

Por meio das avaliações o docente reconhece as fragilidades apontadas pelo estudante e consegue reorganizar a metodologia escolhida para potencializar a aprendizagem, que no ensino remoto também estão vinculadas aos recursos digitais escolhidos, pois a dificuldade pode ser desfecho da inabilidade para manusear tais ferramentas. Bem como, o aluno também precisa entender que, para alcançar bons resultados na avaliação é preciso ter organização, disciplina nos estudos e aprender sobre o recurso usando em cada avaliação.

De acordo com Luckesi (1997) “avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória, nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva”. Complementa que:

O ato de avaliar, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de tudo, implica a disposição de acolher. Isso significa a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória agradável ou desagradável, bonita ou feia. Ela é assim, nada mais. Acolhê-la como está é o ponto de partida para se fazer qualquer coisa que possa ser feita com ela. Avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer. (LUCKESI, 2000).

Percebe-se que o ato de avaliar precisa partir do objetivo e então surgem às diversas estratégias, nesta perspectiva a avaliação precisa estar incorporada dentro do processo de aprendizagem avaliativo amplo, como relatam os docentes acima, não podendo ser vista como instrumento punitivo, mas como forma de reflexão da prática docente.

Este grupo de participantes compreende com clareza como o ato de avaliar pode impactar na aprendizagem do aluno, além de possibilitar ajustes na metodologia aplicada, permitindo a reflexão do processo avaliativo. Para Freire (2001) através da ação-reflexão-ação que a *práxis* docente se eleva, na qual o senso crítico e a capacidade de adaptar o método as necessidades pedagógicas, os tornam agentes de mudança da sua realidade. Além disso, a partir destas afirmações é possível refletir sobre a avaliação dentro do currículo integrado, como sendo mais um instrumento de ensino, devendo ser aplicado continuamente, de modo a respeitar as peculiaridades dos docentes e discentes.

“Processo de avaliação é identificar o nível de aprendizagem para a partir daí poder realizar algumas intervenções a fim de atingir e potencializar um certo grau de competência e habilidade frente a formação dos estudantes, com vistas principalmente às competências esperadas pelo mercado de trabalho” (D11)

A fala revela a preocupação com a integração entre as competências desenvolvidas e as demandas do mercado de trabalho. Por se tratar de formação na área da saúde voltada para a atuação no Sistema Único de Saúde, Silveira et al. (2020) corrobora que o ensino e avaliação pensados com esse propósito, fortalecem

o vínculo entre a IES e os serviços de saúde, além de direcionar a prática mais crítica e reflexiva da aprendizagem, inclusive por recursos digitais.

O momento da avaliação precisa ser visualizado como a etapa que possibilita a reflexão dos métodos aplicados e impulsiona o docente a adicionar recursos tecnológicos na sua didática de ensino, no intuito de alcançar o melhor aproveitamento do estudante, com base nos resultados das avaliações e feedback anteriores.

De acordo com o resultado da pesquisa, todos os docentes fazem a avaliação do tipo formativa e somativa.

“Faço avaliação somativa e formativa através do Google forms, socrative e exercícios de fixação ao término de cada aula, entre outros” (D6).

Nesta fala o professor lança mão dos recursos vinculados ao Gsuits como estratégia de avaliação da aprendizagem após a aula. Cabe ressaltar que o emprego de pré-teste e pós-teste por meio do Google forms, permite o retorno imediato das informações aprendidas pelos discentes. Além disto, avaliação formativa como citado pelo participante D6 passa a fazer parte do processo avaliativo, contínuo e sistemático, levando o docente a desenvolver uma visão ampliada da aprendizagem do aluno e da sua prática profissional.

Enquanto a avaliação diagnóstica aparece com menos frequências nas respostas, onde quatro participantes afirmam usá-la como estratégia de avaliação, além da somativa e formativa.

“Realizo avaliação somativa, avaliação formativa e avaliação diagnóstica” (D9).

Cada tipo de avaliação tem função específica que pode ser usado em diferentes momentos do processo avaliativo. Suas funções dependem da forma de uso e dos objetivos que se busca atingir. A avaliação da aprendizagem, segundo Bloom et al. (1983) são classificadas em somativa, formativa e diagnóstica.

Os participantes mencionam a avaliação diagnóstica como integrante do processo avaliativo, esta modalidade aplicada no ensino remoto ganha ainda mais importância, pois é possível visualizar a evolução do aluno com relação aos conteúdos ministrados, por meio de atividades ao término de cada aula como na utilização de

Google forms que favorece a aplicação de questionário e teste com *feedback imediato*, permite inclusive que o docente tenha rapidamente a análise gráfica sobre o desempenho da turma com percentual de erros e acertos por questões.

Para Molon, Nicolão e Franco (2020), o acompanhamento da aprendizagem do aluno exige a utilização de instrumentos que facilitem o trabalho docente na coleta, armazenamento e análise dos dados das avaliações por meio de recurso digital, uma vez que, a não utilização desse recurso pode tornar a tarefa ineficaz. Essas estratégias contribuem para o avanço na avaliação e aumenta a interatividade entre o docente e o aluno.

O professor, que trabalha numa didática interativa e formativa, observa gradativamente a participação e produtividade do aluno, identificando suas potencialidades e fragilidades, estratégia que subsidia a avaliação formativa. Assim, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica. (LUCKESI, 1998, p. 28).

Nesta prática pedagógica a adaptação de metodologias para o ensino remoto é relatada pelos docentes:

“Solicitamos aos alunos relatório descritivo da aplicação de práticas integrativas com as percepções, dificuldades e sensações detectadas na aplicação, que são enviados por e-mail. Também foi solicitado esse mesmo formato descritivo para a autoaplicação. Diário de bordo - relatórios individuais da participação em cada aula e reflexões sobre cada temática discutida.” (D2).

O D2 utiliza o relatório e diário de bordo como ferramentas de acompanhamento do desenvolvimento discente na disciplina por meio remoto, o que possibilita intervenção que promova a melhora da aprendizagem discente frente ao material produzido. Em vista disso, Porlán e Martín (2019) afirmam que o instrumento de diário *“permite refletir sobre o ponto de vista do autor e sobre os processos mais significativos da dinâmica em que está imerso”*. É guia para reflexão sobre a prática, favorecendo a conscientização do aluno e do professor sobre a tomada de decisões mais fundamentadas relacionadas à aprendizagem.

Corroborando com isso Oliveira, Gerevini e Strohschoen (2017) ao afirmarem que o diário é uma estratégia para que o estudante registre suas atividades, comentários

e reflexões, que possibilita descrever e refletir sobre situações problemas que vão surgindo ao longo do ensino e da avaliação, e estimula o pensamento crítico voltado para a aprendizagem.

Essa diversificação dos instrumentos de avaliação permite visualizar a avaliação sobre diversos objetivos de aprendizagem do estudante, e dificulta a prática do plágio, estimulando-os a construir conhecimento mais sólido para sua formação profissional.

Conseqüentemente, é possível inferir que a adaptação de estratégias de avaliação, antes utilizadas no ensino presencial, implica no fortalecimento do ensino remoto, e demonstra a capacidade que o docente tem para se reinventar e cumprir com suas atribuições diante na nova forma de ensinar, aprender e avaliar. Frente ao exposto, as tecnologias proporcionam inúmeras possibilidades, por meios de recursos digitais e até a aplicação de metodologias ativas inovadoras.

Recursos digitais

Nessa subcategoria abordaremos os recursos digitais utilizados pelo docente para avaliação durante o ensino remoto. Observa-se que o uso de plataforma digital apresentou grande importância na prática dos participantes por permitirem as aulas síncronas e assíncronas.

Quando indagados sobre o uso de plataformas digitais os docentes responderam:

“Utilizo dos aplicativos Zoom, youtube e Socrative” (D6)

A plataforma Zoom foi a escolha da instituição para o ensino remoto, o que possibilitou a aulas síncronas, e fez com que o docente possa ministrar conteúdo por meio de apresentação da tela, além disso, o layout oportuniza que todos os participantes apareçam na tela, permite ainda o uso de salas simultâneas para realização de atividades em equipes com o acompanhamento do professor. Estas diversas funções podem justificar a utilização massiva dessa plataforma. *“O Zoom permite acessar apresentações, vídeos, documentos e outros arquivos hospedados em nuvem para apresentar aos outros usuários durante a videoconferência (ZOOM, 2020)”*

Esta mudança de metodologia representa uma reviravolta na prática docente no que concerne o uso de TICs para produzir materiais que ajudam na aprendizagem e favorece o desempenho no processo avaliativo, assim como utilizar vídeos já disponíveis nas plataformas digitais como *instagram*, *youtube*, *Google meet*, *Kahoot* entre outras, como recursos digitais para educação.

“Uso plataformas digitais, zoom, google meet e outros” (D10).

As ferramentas da Google são amplamente utilizadas como recurso educacional e traz inúmeras possibilidades de utilização sendo “o Meet uma solução de videoconferência segura e confiável que contribui para formar, conectar e incentivar as comunidades escolares” (GOOGLE, 2021).

O *Google Meet*, na pesquisa realizada por Santos et al. (2020) aparece como a plataforma mais utilizada pelos professores por proporcionar um ambiente interativo e atrativo aos estudantes. Entretanto, 37% dos docentes apresentam alguma dificuldade para manuseio das plataformas digitais, principalmente *Google meet*, nas funções de gravar e apresentar materiais de forma síncrona (SANTOS et al., 2020).

Os docentes relatam fazer uso das plataformas digitais ou software para a avaliação seja formativa ou somativa e também por meio das plataformas digitais:

“Na avaliação formativa, uso as plataformas de reunião on-line [zoom ou meet] e formulários Google” (D11)

“Aplicativo Zoom e Socrative” (D5)

O *Socrative* é uma ferramenta utilizada para elaboração de questionários que apresenta uma plataforma on-line de fácil aplicação que pode ser usada em sala de aula e possibilita o envio de *feedback* em tempo real ao discente. Aliás, pode ser incorporada como uma ferramenta de apoio à aprendizagem ao permitir que o aluno possa responder aos testes e quiz seguindo o seu próprio ritmo de trabalho, progredindo de uma questão para a seguinte, com informação sobre a correção ou não das suas respostas.

“Além do zoom, optei por utilizar o Google Classroom por ter outras ferramentas de envio de atividades e feedback com os alunos(D1)”.

Acredita-se que a escolha de D1 em utilizar também o *Google classroom*, se dá pela variedade de ferramentas que a plataforma oferece, nela é possível realizar videoconferência, enviar material, receber atividades, fazer fóruns de discussão e aplicar a avaliação e dá *feedback*.

É notório que há uma ênfase nas falas dos participantes acerca das plataformas digitais, no entanto recursos como diários de bordo e relatórios foram adaptados para modalidade remota, o que demonstra o potencial na sua utilização dentro do processo avaliativo, porquanto estes trazem relatos da vivência do discente frente às aulas ministradas, possibilitando um momento reflexivo diante das estratégias de ensino e avaliação.

Por outro lado, estratégias que abordam a gamificação aparecem com menos frequência com método de escolhas para avaliação. Ferramentas como Kahoot e Wordwall são citadas por 14% e 1% dos docentes, respectivamente. Tanto o Kahoot como o Wordwall são plataformas digitais baseadas em jogos de gamificação como tecnologia para educação.

A utilização de gamificação no ensino na saúde é uma boa estratégia para avaliar um conteúdo específico, pois são interativos e capturam a atenção do aluno. Entretanto, exige do professor habilidade para manusear o software e conhecimento que resulte na identificação do objetivo de cada *game* dentro contexto didático para que avaliação culmine numa aprendizagem significativa.

No que se refere à habilidade, a formação dos docentes participantes no uso desses recursos tecnológicos acontece de forma limitada, inclusive no manuseio de dispositivos indispensáveis para a prática do ensino remoto como celulares, computadores, *tablets* entre outros.

Essa dificuldade advém da não utilização dos dispositivos e recursos digitais antes mesmo da implantação do ensino remoto, uma vez que, não houve tempo hábil para dominar esses recursos, após o início da pandemia e estes foram aprendendo na prática a transposição das aulas presenciais para o ensino. Entretanto, a tecnologia da informação é preconizada pela DCNs desde 2013, com o intuito de estimular a criação de novos métodos didático-pedagógicos por meio de recursos digitais

(BRASIL,2013). Esta afirmativa aponta que a implantação das TICs na educação está acontecendo com muita morosidade.

Estudo realizado na Universidade Federal da Paraíba por Santos et al. (2020) mostrou que antes do isolamento social os 85% dos professores utilizavam notebook e projetor multimídia como recursos durante as aulas presenciais.

Já no ensino remoto o uso de notebook se manteve em 85%, *smartphone* 55,6% Desktop 26%, além da inserção do uso de câmeras e microfones. Percebe-se que a quantidade de dispositivo que precisa ser manuseado aumentou bastante, o que leva o docente a necessidade de formação continuada. Atrelado ao uso dos dispositivos tivemos a inserção de vários aplicativos e plataformas digitais como forma de tornar as aulas mais interessantes para o aluno (SANTOS et al., 2020).

Outro recurso utilizado pelas instituições foi a Microsoft Teams. Quando perguntamos aos participantes sobre esta plataforma 28,5% afirmam não conhecer essa ferramenta. Na fala de D14 observamos uma limitação acerca do conhecimento dessa ferramenta, visto que não foi ofertado pela instituição:

“Não conheço microsoft teams, lá [IES] usamos mais o Zoom, é a orientação da instituição” (D14).

O Microsoft Teams é uma plataforma unificada de comunicação e colaboração que combina bate-papo, videoconferências, armazenamento de arquivos e integração de aplicativos, criado para o ambiente de trabalho, atendeu prontamente às necessidades do ensino remoto emergencial (MICROSOFT, 2021).

O recurso por meio de aplicativos de anatomia em saúde, 71% afirmam nunca ter utilizado e 28% desconhecem a sua existência, apenas um docente já utilizou.

Conheço um aplicativo de anatomia, até já tentei usar na aula para que alunos revisassem conteúdos ministrados anteriormente, foi legal, mas tive limitações com relação ao sistema operacional [iOs e Android], por isso não usei mais. Mas são interessantes. (D9)

Por se tratar de um curso na área da saúde o estudo sobre anatomia e fisiologia é contínuo em toda formação da enfermagem, por meio de aulas em laboratório especializado. Contudo, a limitação em acessar esse ambiente no período de isolamento social, fez com que os aplicativos se tornassem uma alternativa para

ajudar os alunos, sobretudo nas revisões dos conteúdos da estrutura e funcionamento do organismo humano, visto que esse conhecimento é indispensável na execução de procedimentos realizados pelo enfermeiro.

Feedback no ensino remoto

Como parte integrante do processo avaliativo, o *feedback* apresenta-se como uma estratégia também de ensinar ao estudante após a realização da avaliação. Nesse sentido, a habilidade de comunicação do professor torna-se protagonista para acolher o aluno e através das fragilidades identificadas, potencializar sua aprendizagem de forma significativa. E neste momento as tecnologias para comunicação surgem como forma de aprimorar o *feedback* para o estudante.

Nessa subcategoria abordaremos aspectos relacionados às estratégias aplicadas para *feedback* no ensino remoto. Quando indagados sobre o *feedback*, 60% relataram conhecer algum tipo de *feedback* e fazê-lo na modalidade remota.

“Feedback das aulas ocorre de forma Verbal, pela plataforma zoom ou meet. Faço também de forma escrita (por e-mail, classroom), individual, coletiva” (D13).

As estratégias usadas para que o *feedback* aconteça passam primeiramente pela habilidade da comunicação por parte docente. A fala de D13 contempla diversas maneiras de se comunicar de forma remota que resultam na aplicação do *feedback* formativo. Quando realizado por meio do Zoom ou Google *meet* de forma síncrona o docente consegue interpretar as diversas expressões apresentadas pelo aluno, que permite a este uma abordagem mais atenta às demandas identificadas, algo que na forma escrita torna-se mais difícil de observar

Em conformidade com os resultados, Bordenave e Pereira (1991) apontam que o professor precisa exercer comunicação bidirecional, com vista a atender as necessidades de autonomia e interação dos alunos, que devem ser preservadas, de forma que o professor contribua para o desenvolvimento pessoal e interpessoal dos seus alunos, perfazendo essa atitude por meio do *feedback* que é compreendido como fundamental para a melhoria do aluno e do professor, a fim de fazê-lo numa conformação empática, procurando interpretar as reações do aluno frente às informações recebidas.

Ainda, ressalta-se que, independentemente da ferramenta utilizada para comunicação, o *feedback* imediato é amplamente recomendado para as avaliações de cunho formativo, uma vez que este permite que o aluno reconheça os erros cometidos, que o professor identifique as fragilidades do método de avaliação aplicados ao ensino, e ambos façam uma reflexão sobre o desempenho alcançando no momento em que acontece.

Ademais, o uso de plataformas e software como Google forms, Meet, zoom viabilizam diversas modalidades de *feedbacks*. Como relata D6 ao afirmar que faz uso do *Google forms*:

“Sim, conheço feedback e faço pelo Google forms (de forma individual sem identificação obrigatória), dinâmicas de grupo, e feedback verbal” (D6).

O *Google forms* trata-se um aplicativo que permite ao professor a elaboração de questionários com *feedback* imediato ou posterior, dependendo do objetivo da aprendizagem definido. “Esse aplicativo é eficiente na realização de avaliações formativas por contribuir para a otimização do tempo dos professores na correção das avaliações, por viabilizar, de forma imediata, *feedback* individual e coletivo dos envolvidos (RODRIGUES; ARANHA; FREITAS, 2020).

Por se tratar de uma ferramenta digital gratuita disponível na internet, sua utilização foi bastante expressiva e aparece frequentemente nas falas dos participantes. Para Bijora (2018), este é serviço gratuito para criar formulários on-line. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, avaliações em escala numérica, solicitar ou enviar *feedback*”.

O ensino remoto impulsionou a prática reflexiva da avaliação, culminando no “reconhecimento da importância do *feedback* dos vários intervenientes e à importância da escuta ativa e qualificada pelo professor, possibilitando compreender a totalidade da mensagem destes e estimulando a motivação” como refere Nobre e Guerreiro (2020), também relatado pelo participante (D8):

“Conheço a técnica Método intuitivo: manter comunicação eficiente, resgatar temáticas já trabalhadas, notificar pendências de tarefas fornecendo novas orientações, reforço em vivências que gerem resultados e motivação”. (D8)

Em suma, a maioria dos participantes, inclusive D8, responderam que realizam *feedback* verbal, individual ou coletivo, de forma escrita, por meio de e-mail ou pelas plataformas digitais, com estratégias síncronas e assíncronas.

Neste contexto, Cardoso (2018) afirma que o *feedback* pode alcançar diferentes objetivos ou informações. “Em relação aos tipos de informação/objetivos, o *feedback* pode ser de: reconhecimento; motivacional/internacional; tecnológico; informativo/avaliativo.” Já a complexidade de informação presente em seu conteúdo, o *feedback* pode ser classificado em complexo ou não-complexo. Quanto ao direcionamento, o *feedback* pode ser individualizado ou direcionado para o grupo todo. O *feedback* caracteriza-se também por ser síncrono ou assíncrono, pode ser fornecido pelo professor, pelo computador (*feedback* automático) ou pelos alunos.

Em contraponto, os dados desta pesquisa apontam que 40% dos docentes referem não conhecer nenhuma técnica de realização de *feedback*.

“Não conheço nenhuma técnica de realização de feedback” (D1).

Não conheço nenhuma técnica, “Apenas fiz observações e interação durante as aulas [síncronas pelo zoom]”. (D5)

Ressalte-se que o D5 não consegue definir o tipo de *feedback* que realiza, no entanto, o *feedback* é praticado ao afirmar que faz “observações e interação durante a aula”, o que nos permite inferir mesmo sem conhecer as denominações técnicas para essa prática, como termo “devolutiva” que aparece no PPC, esta etapa da avaliação é contemplada instintivamente, por reconhecer a importância dessa etapa. Além disso, o docente utiliza a plataforma zoom para fazer suas observações referentes ao desempenho do estudante.

Para os docentes que relatam não fazer *feedback*, essa prática pode implicar de forma negativa na formação do aluno. Corroborar com isto Reis, Rocha e Silva (2020) ao afirmarem que os estudantes apresentam desempenho inferior nas disciplinas onde o professor não fornece *feedback* das atividades, quando comparados com os docentes que fazem no contexto da avaliação formativa.

Assim o *feedback* apresenta-se como ferramenta pedagógica que estimula a corresponsabilidade dos alunos, e nesse processo é necessário a comunicação, orientação e escuta ativa para que o objetivo do *feedback* seja alcançado,

especialmente no ensino remoto onde os discentes encontram várias dificuldades de adaptação e realização das atividades propostas. Portanto, para utilização do *feedback* como ferramenta pedagógica é imprescindível, no entanto a instrumentalização do professor, também se faz necessária para que este possa entender que o *feedback* pode ser empregado com objetivo formativo e somativo”.

De acordo com Schwartz; White (2000) “o *feedback* formativo modifica o pensamento ou comportamento de um aluno em prol da aprendizagem. O somativo avalia uma tarefa ou testa o aluno com a finalidade de lhe atribuir uma nota.” No formativo a finalidade é manter a motivação do discente e identificar suas dificuldades e limites, impulsionando a superação dessas.

Com o intuito de auxiliar na aplicação do *feedback*, estes autores afirmam que algumas frases como “dizer ao aluno que ele está certo”, “elogiar o aluno por ter tido um bom *insight* ou ter feito uma boa associação com outro texto”; “fazer o aluno refletir sobre uma determinada afirmação ou conclusão com o objetivo de fazê-lo mudar de posição”; “encorajar o aluno a fazer perguntas” e “encorajar o aluno a participar” potencializam o *feedback* formativo e fortalece o vínculo entre o discente e o professor. Enquanto no somativo há uma definição de tarefas onde o aluno precisa alcançar a nota predefinida e o registro de tarefas recebidas. Além disso, o professor emite alerta de faltas que podem culminar na perda da disciplina, essa comunicação permite que o aluno acompanhe sua frequência na aula constantemente (SCHWARTZ; WHITE, 2000; CARDOSO, 2018).

A partir disso, percebemos como o ato do *feedback* somativo e formativo pode influenciar no desempenho do aluno. Quando o professor dá o *feedback*, ele também tira ensinamentos acerca da sua prática docente no sentido de aprimoramento das metodologias que mais se adéquam a cada grupo de alunos.

Logo, a avaliação e *feedback*, no contexto atual do ensino remoto, apresenta grandes desafios para os docentes e discentes, uma vez que ambos estavam acostumados com avaliações impressas e *feedback* na maioria das vezes verbal, individual ou coletivamente presencial.

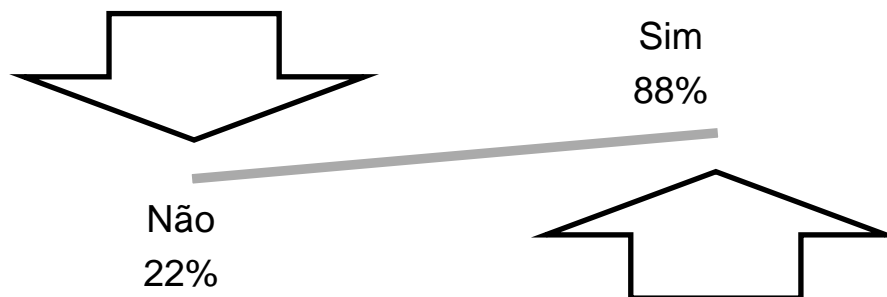
Para que essa nova realidade pudesse acontecer, as tecnologias educacionais foram incorporadas às práticas docentes, o que faz com que todos os envolvidos busquem formação rápida, o que possibilita a aplicação para suprir as demandas de ensino e aprendizagem.

Desafios enfrentados no ensino e avaliação remotamente

Nesta categoria temática abordaremos os desafios apresentados pelos participantes durante a execução do ensino remoto. Essa modalidade surge como estratégia para atender as necessidades educacionais geradas pela pandemia de Covid-19 que mudou drasticamente a rotina da população, inclusive instituições de ensino. Com isso surge a necessidade de adaptação de professores e alunos para ensinar e aprender, abruptamente, sem muito tempo para planejamento.

Nesse contexto, a primeira dificuldade é capacitar o professor no uso de tecnologia para o ensino remoto, como mostra as informações da figura 3, que se refere aos docentes participantes do estudo.

Figura 3 - Percentual de docentes que receberam formação para uso de tecnologia no ensino remoto.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A formação pedagógica docente é extremamente necessária para o aprimoramento da sua prática, os resultados da pesquisa apontam que 22% dos professores não receberam capacitação para usar tecnologia no ensino remoto, o que reverbera desfavoravelmente no processo de ensino, aprendizagem e avaliação do aluno, pois o conhecimento docente sobre ferramentas digitais torna-se incipiente para o cenário atual. Para Menezes (2021) é de fundamental importância que os professores saibam avaliar o aluno por meio de tecnologias da informação e comunicação, sendo indispensável à formação específica para que haja melhora no desempenho docente.

A partir disso, vemos que há déficits no desenvolvimento daqueles docentes que não receberam formação para utilizar tecnologias educacionais. Dos 88% que

responderam sim, metade refere ter feito autoformação ou ter recebido de IES diferente da qual trabalha.

“Eu recebi capacitação superficial na plataforma zoom (D8)”

“Não, não recebi por parte da instituição” (D2)

O entendimento acerca da autoformação profissional para o professor, ocorre por meio da construção de saberes voltados para sua área de atuação de forma autônoma, para buscar constantemente maneiras de como ajudar, compreender e melhorar a atuação no seu campo de trabalho facilitando as soluções dos desafios encontrados nas instituições de ensino (RECIFE, 2015). Essa transição de aula presencial para ensino remoto demandou do docente tempo para autoformação e preparo técnico e emocional para conduzir essas mudanças.

Então, diversas são as dificuldades relacionadas a todos os envolvidos nessa modalidade de educação atualmente, seja no uso de tecnologias ou a própria adaptação quanto à forma de ensinar e aprender.

No que compete ao discente, estima-se que os jovens tenham mais habilidades em tecnologia, computadores e *tablets*, contudo esse conceito é equivocado, visto que as habilidades desenvolvidas para uso das redes sociais ou games são distintas das indispensáveis ao ensino remoto que contempla mais atitudes relacionadas à informática básica, inclusive ao uso da internet (ELLAWAY; MASTERS, 2008).

No cenário atual, a internet tornou-se ainda mais essencial para a sociedade, com uso frequente para ensino remoto, crescimento de videoconferência, *home office*, *streaming* de vídeo, tudo isso de forma abrupta, resultou na diminuição da qualidade das conexões para atender um número maior de usuários no Brasil. Assim, problemas relacionados à qualidade da conexão de internet em nosso país ficam cada vez mais evidentes, por não atender as necessidades da população e nesse momento do ensino essa dificuldade é maior, tornando-se um desafio na prática docente, dos gestores e alunos.

Conexão ruim por parte de alguns alunos, e até nossa própria conexão [..](D3)

Limitações de dados móveis e queda da internet (D5)

Na realidade dos professores e alunos, muitas dessas conexões de internet banda larga são precárias, dificultando e até impossibilitando o acesso às aulas remotas, além disso, é importante considerar que muitos discentes acessam as aulas utilizando dados móveis, sendo mais um empecilho a ser superado, visto que a franquia de dados é interrompida, sempre que alcança o limite contratado. Além disso, com a migração para o ensino remoto resultou numa sobrecarga da rede de internet, pelo aumento de pessoas utilizado sincronicamente.

Os resultados presentes nas falas dos docentes as dificuldades relacionadas ao uso da tecnologia são atribuídas ao próprio participante em 75% das respostas e ao aluno 95%. Enquanto, todos os respondentes concordam que há algum tipo de insegurança principalmente ao escolher a ferramenta de avaliação.

Numa tentativa de amenizar essa situação, Instituições de ensino da rede pública passaram a disponibilizar chips com conexão de internet e dispositivos para discentes de baixa renda. Algo que não acontece na rede privada, impedindo a universalização do ensino remoto para esses estudantes. Isto resulta em mais demandas para os professores que muitas vezes precisam refazer atividades para contemplar alunos nessa situação, aumentando sua carga de trabalho (BRASIL, 2020).

E essa situação fica ainda mais crítica quando a perda de conectividade acontece durante a avaliação, gerando uma inconformidade quanto ao padrão de acompanhamento do docente ao estudante, além da necessidade de reaplicação do instrumento de avaliação, o que demanda a construção de um novo para garantir a confiabilidade do processo avaliativo (ELLAWAY; MASTERS, 2008).

Sob esse mesmo ponto vista, os desafios enfrentados pelos docentes participantes neste período remoto, são semelhantes ao relatados anteriormente, como apresenta o docente 1:

“Acredito que em primeiro lugar, a difícil adaptação do aluno às atividades remotas, havendo inclusive bastante resistência. Além disso, encontrei muita dificuldade em avaliar, de forma remota, as habilidades adquiridas pelo aluno na disciplina. A falta de habilidade no uso dos recursos tecnológicos, bem como a falta de qualidade nas conexões de internet também foram desafios.” (D1).

Com base na análise das respostas, identificamos os desafios que mais geraram impactos no processo de ensino e avaliação do estudante nesse período remoto:

“O primeiro desafio foi à estrutura tecnológica do aluno e um lugar adequado para participar das aulas e das atividades em geral. Outro desafio foi manter a presença do aluno na sala virtual, sua motivação em estudar e participar de todas as aulas e atividades avaliativas com responsabilidade e respeito ao esforço do professor”. (D8)

Vemos como a motivação é impactada por esses entraves, tanto o aluno quanto professor, precisam superar essas adversidades, incluído atividades assíncronas, síncronas como estratégias, avaliação personalizada e aumento da interativa de por meio de recursos de mensagens, fortalecendo o vínculo professor-aluno.

Neste contexto, a *“interatividade, a presença social e a presença cognitiva são recursos importantes para a motivação e o engajamento na aprendizagem on-line”* (HUANG et al., 2020). O que corrobora com dados desta pesquisa e no estudo realizado por Polydoro (2021), identificou que a motivação do aluno para o ensino remoto é diretamente influenciada pelos desafios vivenciados em todo o ciclo de ensino e aprendizagem.

“Um dos maiores desafios é trazer a prática ou utilizá-la de forma remota” (D6).

“Velocidade da internet, equipamento individual (notebook, celular), espaço físico para estudo e o aprendizado no uso das tecnologias para o ensino remoto” (D3).

Os desafios atribuídos a conexão de internet e citada repetidamente pelos participantes, mesmo sendo indispensável no ensino remoto. Nesse sentido, o uso da internet para as atividades educativas na modalidade remota é pertinente e necessário, ainda que ocorram várias interrupções e limitações para alunos de escolas públicas e privadas, principalmente na aplicação do currículo que precisa de inúmeras adaptações, afirmam Lunardi et al. (2021).

As dificuldades referidas com relação à conexão podem ser corroboradas por meio dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação, realizada pelo instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE) em 2018, apontou que menos de 80% da população

brasileira tem acesso à internet, enquanto em 2020 o Centro Regional para o Desenvolvimento de Estudos sobre a Sociedade da Informação, vinculado ao Comitê Gestor da Internet no Brasil constatou que pelos menos 26% da população brasileira não sabe usar à internet (IBGE, 2018; CETIC, 2020).

Diante disso, é possível relacionar as dificuldades encontradas a pessoas, equipamentos, políticas e procedimentos mediados por tecnologia, ensino e avaliação.

No que concerne à avaliação o desafio maior foi desenvolver avaliação formativa com metodologias ativas, por ser uma atividade que requer uma estrutura tecnológica e compreensão do estudante para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados. Houve uma preocupação maciça com a possibilidade de o aluno fazer uso de ferramenta de busca durante as provas para responder questões que exigisse dele raciocínio clínico e crítico, e que nessa busca, a qualidade da informação pesquisada fosse equivocada e até errônea considerando as literaturas básicas, como afirma o professor (D10):

“A inquietação constante foi à certeza da avaliação com consulta, às discussões rasas nas questões abertas, desinteresse das alunas para a realização de trabalhos em grupo” (D10).

Assim como as aulas, as avaliações precisam ser condizentes com a modalidade de ensino remoto, nesse sentido muitos docentes referiram ter dificuldade em avaliar e até o tipo de avaliação a ser utilizada. Para Almeida (2020) às atividades de avaliação da aprendizagem remota devem estar alinhados com as aulas ministradas, assim como os estudantes devem ser estimulados quanto à realização de atividades formativas como resumos, fichamentos, questionários, mapas conceituais, estudos de casos, vídeos e estudos dirigidos.

Assim, os desafios ficam particularizados a depender da disciplina que cada docente leciona principalmente, naquelas que têm atividades práticas na organização curricular. Os participantes esboçam uma grande preocupação com relação às atividades práticas por meio remoto nas disciplinas de cuidados em enfermagem. A coordenação do curso junto com esses professores elaborou um planejamento para as práticas remotas, onde ficaram descritas as possibilidades de atividades e a forma

de avaliação a ser aplicada. As disciplinas ministradas por ensino remoto estão mencionadas no quadro 2.

Quadro 2 - Distribuição de disciplinas durante o ensino remoto.

DISCIPLINA MINISTRADA NO ENSINO REMOTO
Cuidados em enfermagem I: saúde do adulto
Cuidados de Enfermagem III: Saúde da Mulher
Cuidados em enfermagem II: saúde do idoso
Práticas complementares em saúde
A enfermagem, o Ser enfermeiro e o ser humano.
Agressão e defesa
Métodos e processos de intervenção de Enfermagem
Ciências biológicas
Metodologia científica aplicada à enfermagem
Gerenciando o Cuidado de Enfermagem
Cuidados de Enfermagem V: Saúde Mental e Psiquiatria
Processo Saúde-Doença

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

As disciplinas lecionadas durante o período remoto apresentam características diversas no que se refere ao programa de disciplina, as demandam assistência direta ao paciente como ocorre nas disciplinas de cuidados, observa-se que houve mais dificuldades na mudança para o ensino remoto, visto que existe a necessidade de simulação e atividades práticas supervisionadas. Numa tentativa de suprir essa demanda os docentes relatam que optaram pela simulação remota, na qual conseguiram avaliar algumas competências inerentes ao processo de cuidar.

A simulação da prática de ensinar Enfermagem faz parte do cotidiano das escolas, por proporcionar uma situação do ambiente profissional e estimular a participação efetiva do estudante, o tornando protagonista do processo de aprendizagem significativa. Apesar disso, fazer simulação de forma remota trouxe grandes dificuldades para o docente e o estudante. Essa metodologia mostra resultados do aprendizado cognitivo, habilidades e competências desenvolvidas durante a formação profissional. Como relata D14:

“Ensinar a cuidar pelo computador foi difícil demais, tive que usar muita criatividade. Para simular uma consulta de enfermagem, às vezes pedia a um familiar para ser o paciente no momento da aula e eu simulava a consulta, depois pedia que os discentes fizessem o mesmo. [...] e a evolução deu para treinar bem, mostrei como fazer e eles me enviavam por e-mail(D14)”.

Observa-se que este docente trouxe a prática do paciente simulado para sua didática e proporcionou aos discentes a visualização do cenário real da atuação do enfermeiro, trazendo característica do cuidar através dos recursos tecnológicos. Além disso, vemos a dedicação do docente com a aprendizagem do aluno, apesar de enfrentar dificuldades por conhecimentos limitados com as tecnologias, continuou buscando estratégias para potencializar a metodologia aplicada na aula e consequentemente ampliar as possibilidades de avaliação e feedback.

Nesse sentido, a simulação proporciona aos discentes o aprimoramento de conhecimentos, e o desenvolvimento de habilidades e atitudes como interagir com o paciente, conduzir casos clínicos, obter compromisso ético social e prática em enfermagem (CASTRO et al., 2021).

Corroborar com isso Nogueira (2021) ao afirmar que a simulação se tornou uma medida promover as atividades práticas dos discentes na enfermagem, visto que a sua utilização permite o desenvolvimento de raciocínio clínico e crítico frente às situações apresentadas pelo paciente, além de ser o momento de treinamento das habilidades técnicas dos estudantes.

Diante disso, as disciplinas ministradas contemplam os níveis de aprendizagem descritas na Pirâmide de Miller, modelo conceitual que ilustra em forma triangular as bases cognitivas (saber e saber como fazer), referente à necessidade de avaliação de habilidades e competências práticas (mostrar como faz) e à prática profissional (fazer), proposto por George Miller, estudioso americano em educação médica (MILLER, 1990).

Sabe-se que todas as disciplinas não tiveram prejuízos nos desdobramentos dos conteúdos relacionados à construção de conhecimentos de base cognitiva, enquanto a avaliação de competência na prática foi severamente comprometida pelo ensino remoto, visto que a formação do profissional da saúde envolve o contato direto com paciente real ou simulado para que haja o desenvolvimento de tais competências e habilidades. Dentro do rol de competências uma das que pôde ser explorada sem grandes prejuízos na avaliação pelo docente, foi à comunicação entre o futuro enfermeiro e paciente simulado, isso fica claro nos relatos do docente ao simular uma consulta de enfermagem virtual.

De acordo com as DCN para o curso de graduação em enfermagem, as metodologias precisam ser diversificadas, inclusive a inserção de ferramentas

tecnológicas para aprendizagem (BRASIL, 2018). Apesar da IES não dispor de uma estrutura tecnológica ampla, os docentes conseguiram utilizar ferramentas para tornar as aulas mais interativas e estimular a aprendizagem discente, implementando métodos de ensino e avaliação favoráveis à formação crítica e reflexiva.

Caracterização e formação docente

Avaliar a aprendizagem do estudante requer do professor habilidades e conhecimentos que estão relacionados com a formação docente, experiências profissionais que envolvem a tomada de decisões durante a avaliação, nesse sentido conhecer a formação docente, revela informações que podem ser usadas para o desenvolvimento de ações pedagógicas de fortalecimento e qualidade da avaliação e *feedback*. Estudo realizado por Gurgel e Leite (2007) mostrou que a avaliação da aprendizagem está diretamente relacionada à formação docente.

Nessa perspectiva, entende-se a importância de conhecer as características dos professores participantes da pesquisa, possibilitando o direcionamento para as intervenções posteriores. A tabela 1 apresenta informações acerca da graduação dos docentes participantes da pesquisa.

Tabela 1- Percentual do curso de graduação dos docentes

Graduação	n=14	%
Enfermagem	11	79
Biologia	2	14
Odontologia	1	7

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Com base nos dados acima, é possível visualizar que a maioria tem graduação em bacharelado em enfermagem, trazendo bastante referência da vida profissional para o ensino, permitindo-os uma exemplificação clara da sua prática enquanto profissional enfermeiro. Os docentes com formação em biologia trazem a caracterização interdisciplinar, ministrando conteúdos relacionados às ciências biológicas que vão complementar na formação do discente, a partir da abordagem de diversas áreas do conhecimento, com o intuito de contribuir para melhor qualificação

desse estudante, para que na condição de enfermeiro possa ter um olhar holístico diante do paciente.

Com a relação à pós-graduação, segundo a Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB) os docentes do ensino superior da rede privada precisam ter no mínimo uma pós-graduação *Lato Sensu* para atuar nessa função, visto que somente a formação em bacharelado não os habilita a dar aulas. O artigo 65 desta legislação afirma que *a preparação para o magistério no ensino superior far-se-á em nível de pós-graduação, principalmente em nível de mestrado e doutorado (LDB 2020). Os resultados da pesquisa apontam que todos os docentes têm pelo menos uma Pós-graduação Lato Sensu, atendendo ao disposto da LDB.*

Nesse sentido, a formação docente favorece a desenvoltura desse profissional. Neste estudo a pós-graduação em nível de mestrado (*stricto sensu*) é apresentada por 64% dos docentes, o que demonstra uma preocupação com o ensino e aprendizagem. Além disso, estes também têm pós-graduação *Lato Sensu* nas áreas de docência do Ensino Superior (D2), Saúde Mental (D4), Saúde e Ambiente (D10), Enfermagem Obstétrica (D7 e D11), Pesquisa e Ensino na Saúde (D5). Enquanto dos 36% com pós-graduação *Lato Sensu*, 14% são na modalidade de residência em Saúde da Mulher (D7) e Saúde Mental (D12) e 22% especialização na área de Saúde Pública (D1 e D13), Enfermagem do Trabalho (D3) e Hepatologia (D14).

Em decorrência disso, observa-se que existe uma preocupação maior pela titulação do que a formação pedagógica, pois, esse professor necessita de orientação quanto aos métodos e técnicas que melhor se aplicam ao ensino em saúde. Quando isso não acontece, existe a tendência à replicação de metodologias tradicionais no ensino e na avaliação, as quais utilizadas de maneira isolada prejudicam a aprendizagem significativa no estudante (ALVES, 2010).

Os dados apontam que a maioria dos professores com nível de Pós-graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu* tiveram a mesma desenvoltura com a utilização das tecnologias no ensino remoto emergencial no primeiro semestre de 2020.

Enquanto no segundo semestre de 2020, nota-se uma melhora na prática do docente. Como afirma D4:

“No início foi bem difícil, aprendemos prática. Quebrei muito a cabeça para escolher as ferramentas, acabei oferecendo muitas ferramentas e os alunos ficaram perdidos, confusos... Agora

[2020.2] que estudei um pouco mais sobre os assuntos, busquei me capacitar, consigo administrar melhor e definir os recursos digitais para cada objetivo, ficando apenas com o classroom com todas as funcionalidades, de fórum de discussão, questionário e também a possibilidade dos feedbacks (D4)”.

A fala de D4, mostra uma falta de direção na busca pelos recursos digitais, o que dificultou ainda mais a prática no processo ensino, avaliação e feedback. Neste sentido, é de extrema importância que a IES adote uma comissão de educação permanente que pudesse avaliar o cenário e propor espaços de formação docente.

Para Alves (2010) é evidente que a formação docente no ensino superior é diferente dos demais segmentos da educação como, por exemplo, no ensino médio e fundamental, nos quais há exigência da preparação para licenciatura, além do estágio supervisionado antes de assumir a professoralidade.¹

Entende-se por professoralidade a partir do conceito evidenciado nos estudos de Isaia e Bolzan (2008) definido como:

“Um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, de desenhar sua própria trajetória”.

Essas características estão bem delimitadas quanto à formação de professores no ensino básico. Ao passo que a formação para o ensino superior fica a cargo dos programas de mestrado e doutorado, que a depender do programa escolhido, pode não aprofundar na formação docente.

Corroborando com isso Verçosa e Lima (2019) ao afirmar que a “formação para a docência para o Ensino Superior dos profissionais de saúde é uma necessidade que vem sendo sutilmente reconhecida pelas instituições de ensino e docentes, pois é um dos principais fatores, que podem melhorar a qualidade do ensino, além de beneficiar instituições, professores e alunos”.

Essa iniciativa estimula o desenvolvimento didático do professor, ao tempo que os estimulam a buscar outras formações. Para Ribeiro e Cunha (2010), alguns cursos

¹ Conjunto de características que, ao mesmo tempo, distingue e identifica o trabalho docente dos outros trabalhos, referindo-se à maneira do professor atuar, pensar e fazer escolhas (GORZONI; DAVIS, 2017).

de pós-graduação *lato sensu ou stricto sensu* vêm incluindo, em seus currículos, a disciplina “Didática do Ensino Superior” ou “Metodologia do Ensino Superior”, que objetiva capacitar docentes para o ensino superior.

Nesta pesquisa, os bacharéis que têm formação pedagógica apresentaram mais conhecimentos e habilidades na aprendizagem, no uso de tecnologias na educação, assim como desenvolver suas respectivas atribuições como didática do ensino, estratégias de avaliação da aprendizagem e *feedback*.

Na área da enfermagem, estudo realizado por Rodrigues e Mendes Sobrinho (2007) abordou a formação do enfermeiro docente, mostrando que para assumir a função de professor é preciso que este profissional tenha conhecimento na área específica na qual irá lecionar, além de formação pedagógica para planejar, organizar e implementar o processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, uma característica a ser observada na prática docente que facilita as atividades do professor, é o tempo de experiência que cada um tem visto que com passar dos anos vamos adquirindo saberes para melhorar a prática. No que se refere ao tempo de experiência dos docentes participantes, a maioria tem entre 6 a 10 anos (43%), e mais que 10 anos, também apresentou o mesmo percentual de 43%.

Todos docentes com tempo de experiência entre 6 a 10 anos, responderam utilizar com mais frequência as ferramentas digitais *socrative*, *Google forms*, *meet* e mapas conceituais – realizados por aplicativos – quando comparados com os que têm mais de 10 de experiência, responderam não conhecer ou não utilizar estas ferramentas. De encontro ao que refere Battistel et al. (2011), ao afirmar que experiência profissional favorece o desenvolvimento de saberes necessários à prática docente, são eles: saberes necessários à ambiência da aprendizagem; relacionados ao planejamento das atividades de ensino; necessários à condução da aula nas suas múltiplas possibilidades e relacionados à avaliação da aprendizagem.

Para estes participantes há a necessidade de desenvolver saberes com relação ao uso de tecnologias. Corroboram com isso, Sbrissia e Kogut (2015) ao referirem que a experiência profissional se efetiva como resultado da concretude dos saberes pedagógicos e da prática profissional, construídas ao longo dos anos, assim como a partir do relacionamento interpessoal e da troca de ideias entre os colegas de trabalho. Estão imbuídos nesses saberes a construção e adaptação de ensinar,

aprender e avaliar, incluindo os recursos tecnológicos requisitados apressadamente como possibilidade viável a continuidade do ensino frente à pandemia.

Por outro lado, os dados desse estudo apontam que professores com menos tempo de atuação docente de um a cinco anos, relatam ter recebido mais formação para o ensino remoto relacionado a ferramentas para ensino e aprendizagem, o que fortaleceu os saberes necessários à prática docente e para avaliação dos estudantes. Infere-se que esse resultado pode estar relacionado com maior habilidade desses professores com tecnologia antes mesmo da necessidade e ensino remoto. Como relatado por D5:

“Usar tecnologia na aula é algo que alguns docentes já faziam antes mesmo da pandemia, de forma discreta, com a necessidade de ensino remoto todos tiveram que aprender mesmo com dificuldades [...]”. (D5)

A partir desses pressupostos, há um entendimento que a formação docente é indispensável para prática pedagógica desse profissional, entretanto existe um desafio ainda maior quando pensamos nessa formação em meio ao isolamento social causado pela pandemia, aumentando a necessidade de desenvolvimento didático-pedagógico para ensinar e avaliar a aprendizagem de forma remota mediadas por tecnologias educacionais.

Assim, os professores precisaram reinventar o seu fazer docente em face dos desafios com as aulas remotas, adquirir novos conhecimentos para lidar com os diferentes recursos tecnológicos no processo de mediação da aprendizagem, mostrando que o saber docente está em constante mudança e aperfeiçoamento (AGUIAR; NOGUEIRA; CUNHA, 2020).

A partir disso, podemos afirmar que com a capacitação ou autoformação, possibilita melhores resultados tanto no ensino quanto na avaliação, com aqueles docentes que se adaptam mais rapidamente ao uso das tecnologias que possibilitem a aplicação de estratégias de aprendizagem para o aluno a partir do domínio de ferramentas, facilitando a interação na construção de competências profissionais entre docente e discente mesmo que no ensino remoto, já que o ensino na área da saúde requer esses atributos na sua *práxis*.

2.4 CONCLUSÃO

As aulas presenciais serviram como base para construção do ensino remoto, tendo como características a utilização de métodos ativos, corresponsabilização e comprometimento com a aprendizagem pelo estudante não se perdessem em meio à tecnologia. Os resultados obtidos com esta pesquisa sobre as ferramentas digitais utilizadas no processo avaliativo mostram que mesmo na modalidade remota, é possível atender aos pressupostos do ensino e avaliação na saúde.

Conforme a análise e discussão, o enfrentamento desse cenário vem sendo bastante laborioso, com muitos desafios para gestores, docentes e alunos. Portanto, conhecer as características dos docentes da instituição é extremamente importante para elaborar a formação pedagógica que mais se adéqua a realidade da IES. Além disso, ocorreram muitas limitações na execução do planejamento por déficit nos recursos materiais como equipamentos adequados, dificuldade com o uso das ferramentas como software de web conferência e interrupção conexão de internet, acontecendo com mais frequência com os alunos, tornando o ensino remoto ainda mais desafiador.

Mesmo com todas as adversidades, os resultados apontam que as ferramentas usadas na avaliação e *feedback* foram as plataformas digitais *Google meet*, *Zoom*, *Teams*, *Google forms*, *Socrative*, aplicativos que proporcionam a gamificação, o *Kahoot* e *Wordwall*. As quais são aplicadas associadas as estratégias da avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

Ressalta-se a importância da avaliação formativa independente da escolha da ferramenta, como estratégia de acompanhamento do desempenho do aluno. Concomitantemente, as metodologias de avaliação vieram do ensino presencial ao formato remoto, como aconteceu com o diário bordo, no qual fez a construção de forma digital, permitindo que discente fizesse uma reflexão sobre seu desempenho com o acompanhamento e *feedback* contínuo de sua aprendizagem.

No que se refere ao *feedback*, muitos docentes realizaram por escrito ou imediato a cada término atividade. Por outro lado, observa-se que há necessidade de aprofundamento sobre a temática por parte dos docentes, visto que alguns responderam não conhecer nenhuma técnica para realização dessa etapa da avaliação, e principalmente de utilizá-lo como estratégia de aprendizagem.

Assim, é perceptível a necessidade de formação docente em tecnologias educacionais como estratégia prioritária para melhorar a qualidade do ensino remoto, principalmente para aqueles que não têm formação para área de ensino, como mostra o perfil docente, mas também no intuito de sensibilizar todos os envolvidos a buscar formas de tornar o ensino remoto mais proveitoso, construir conceitos mais assertivos sobre o ensino mediado por tecnologia.

De certo, o professor precisa usar a criatividade por meio da instrumentalização das tecnologias digitais para tornar o ensino remoto atrativo e interativo para o discente, de modo que este se sinta estimulado a participar e utilizar também as tecnologias para sua aprendizagem. Envolver o discente nesta mudança, aumenta o comprometimento e o empenho, possibilitando a construção da avaliação e do *feedback* de forma dinâmica e participativa.

Destaca-se que os docentes participantes foram extremamente hábeis diante dos recursos disponíveis, no entanto é necessária a melhora da estrutura tecnológica por parte da IES para que essa prática se torne ainda resolutiva com intuito de aumentar a qualidade do ensino para a formação de enfermeiros. Sugere-se que novas pesquisas voltadas para a perspectiva discente possam ser elaboradas no intuito de clarificar e trazer mais informações sobre a avaliação e o *feedback* no ensino remoto.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L.; NOGUEIRA PANIAGO, R.; RIBEIRO CUNHA, F. S. Os impactos do coronavírus no saber fazer docente dos professores do ensino médio integrall. **ItinerariusReflectionis**, v. 16, n. 1, p. 01-22, 27 out. 2020.

ALMEIDA, M.C. R. Práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais em período de pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, e024827, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24827>.

ALVES, A. C. A formação do professor do ensino superior. Revista Científica on-line. **Uniatenas**, 2010 - ISSN 1980-6957. Disponível em: http://www.atenas.edu.br/uniatenas/assets/files/magazines/_13___A_formacao_do_professor_do_ensino_superior___amalia_cardoso_alves.pdf

ANTUNES, F. R.; OLIVEIRA, A. A. P.; APOSTÓLICO, M. R.; PUGGINA, A. C. G, Motivação de alunos de cursos presenciais para o uso de tecnologias digitais em disciplinas on-line. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 41, 2020.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**, Porto Alegre: Penso, 2015.

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

BATTISTEL et.al, A. L.H.T. Saberes necessários à professoralidade: trajetórias de professoras do ensino superior. **X congresso nacional de educação**. Pontifícia da Universidade Católica do Paraná, Novembro de 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5305_3447.pdf

BEHAR, P.A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade**. UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>

BIJORA, H. Google forms: o que é e como usar o app de formulários on-line. **ThecTudo**, jul. 2018. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-etutoriais/2018/07/google-forms-o-que-e-e-como-usar-o-app-de-formularioson-line.ghtml>. Acesso em: 28.06.2021

BLOOM, B. S. et. al. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 12. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1991. Disponível em: <https://www.uc.pt/fmuc/gabineteeducacaomedica/recursoseducare/livro17>

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus**. Brasília-DF, 2020. Disponível em: [hps://covid.saude.gov.br/2](https://covid.saude.gov.br/2).

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria N.º 2.117, de 6 de dezembro de 2019**. disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Enfermagem** 2018. disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Enf.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

CARDOSO, A.C.S. O feedback aluno-aluno em um ambiente virtual de aprendizagem. **SCIELO**,2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/fFTtQLh9bwVDpMxYHCQ4cHg/?lang=pt&format=pdf>

CASTRO, et.al, L.N. A simulação realística como ferramenta de aprendizagem para a Sistematização da Assistência de Enfermagem. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, e10110917711, 2021| ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i9.17711>

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros : TIC Domicílios 2020** : edição COVID-19 : / [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. -- 1. ed. -- São Paulo : Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/>

ELLAWAY, R. MASTERS, K;. Guia de e-Learning na educação médica 32 Parte 2: Tecnologia, gestão e design. **THealth Ed**, Áustria, Escola de Medicina do Norte de Ontário, Canadá, 2008.

FONSECA, J et al. Feedback na prática letiva: Uma oficina de formação de professores. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 171–199, 2015. DOI: 10.21814/rpe.7056. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7056>. Acesso em: 15 out. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GOOGLE. **Google for education**. [S.l.: s.n.], 2021. Disponível em: classroom.google.com.

GORZONI, S. P. DAVIS, C.L.F. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1396-1413 out./dez. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4311>

GURGEL, C. R; LEITE, R.H. Avaliar aprendizagem: uma questão de formação docente. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro , v. 15, n. 54, p. 145-168, Mar. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362007000100009>.

HOLGES C, et al. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

HUANG, R. H.et al. Handbook on facilitating flexible learning during education al disruption:The Chinese experience in main taining un disrupt ed learning in COVID-19 Outbreak. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing **Normal University**, 2020. Disponível em: <http://www.alecso.org/nsite/images/pdf/1-4-2.pdf>

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2018** Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf

ISAIA, S. M. BOLZAN, D. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, 14(26), 43–60, 2010. <https://doi.org/10.26512/lc.v14i26.3424>

LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, **Coordenação de Edições Técnicas, 2020**. 59 p. disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=ylearning. EducaseReview, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-on-line-learning>

LUCKESI, C C. Avaliação da aprendizagem: compreensão e prática. Entrevista concedida ao Jornal do Brasil e publicada em 21 jul. 2000. Disponível em: http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_jornal_do_Brasil2000.pdf.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem Escolar**, 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem Escolar: Estudos e preposições** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1998

LUNARDI, N. M. S. S. et al. Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade** [on-line]. 2021, v. 46, n. 2 [Acessado 8 Agosto 2021] , e106662. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-6236106662>>. Epub 09 Jun 2021. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-6236106662>.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MENEZES, J. B. F. de. Práticas de avaliação da aprendizagem em tempos de ensino remoto. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. e021004, 2021. DOI: 10.51281/impa.e021004. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/5384>. Acesso em: 1 jul. 2021.

MICROSOFT . **Microsoft teams, 2021**. Disponível : <https://www.microsoft.com/pt-br/microsoft-teams/log-in>

MILLER G.E. **The assessment of clinical skills/competence/performance**. Acad Med. 1990;

MOLON, J. NICOLÃO, M. FRANCO, S.R.K. Ferramentas digitais para a avaliação do processo de aprendizagem: um mapeamento sistemático da literatura. **RENOTE** -

Revista Novas Tecnologias na Educação, ISSN 1679-1916, 2020. Disponível em: <https://doi.org/1por0.22456/1679-1916.110290>

MORAN, J. M. MASSETO, M.T. BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 9ª edição 2006.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 10ª edição 2013.

NOBRE, C.F.C; GUERREIRO, M. A. N. Ensinar e aprender em tempos da pandemia covid-19. **Saberes Plurais Educ. Saúde**, v. 4, n. 2, p. 6 -10, ago./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/saberesplurais/article/view/108896/59997>

OLIVEIRA, A. M., GEREVINI, A. M. STROHSCHOEN, A. A. G. (2017). DIÁRIO DE BORDO: UMA FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA. **Revista Tempos E Espaços Em Educação**, 10(22), 119-132. <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i22.6429>

PANÚNCIO-PINTO, M. P.; TRONCON, L. E. de A. Avaliação do estudante – aspectos gerais. **Medicina (Ribeirão Preto)**, [S. l.], v. 47, n. 3, p. 314-323, 2014. DOI: 10.11606/issn.2176-7262.v47i3p314-323. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86684>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Enfermagem**. Projeto em execução pela Faculdade da Seune mantida pela Sociedade de Ensino Universitário Do Nordeste. Maceió- Alagoas, 2016.

PORLÁN, R; MARTÍN, J. El diario del professor: Un recurso para la investigacion. Sevilla: Díada Editora, 2019.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: ensino fundamental do 1º ao 9º ano** / organização: Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza, Élia de Fátima Lopes Maçaira, 2015a. 372 p.: il. (Política de Ensino da Rede Municipal do Recife).

RIBEIRO, M. L. CUNHA, M.I. Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**[on-line]. 2010, v. 14, n. 32. Disponível em: Epub 05 Jan 2012. ISSN 1807-5762. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832010000100005>.

REIS, F. R; ROCHA, V.M. P; SILVA, C.G.L. Avaliação do ensino à distância de Epidemiologia em uma universidade pública do Sul do Brasil durante a pandemia

COVID-19. **SciELO**, 2020. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/1152>

RODRIGUES, J. A. D.R; ARANHA, S. D.G.; FREITAS, F.M. A ferramenta google forms em avaliações formativas: a eficácia de tecnologias digitais no ensino fundamental. **Revista Leia Escola**, [S.l.], v. 20, n. 3, p. 74-88, dez. 2020. ISSN 2358-5870. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1967>>.

RODRIGUES, M. T.P.; MENDES SOBRINHO, J. A.C. Professor Enfermeiro: um diálogo com a formação pedagógica. **Rev. bras. enferm.** Brasília, v. 60, n. 4, pág. 456-459, agosto de 2007. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0034-71672007000400019>.

SANTOS, V.A et al. O uso das ferramentas digitais no ensino remoto acadêmico: desafios e oportunidades na perspectiva docente. **Conedu**, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID3875_31082020225021.pdf

SBRISSIA, A.P.A; KOGUT, M.C.A carreira de um docente considerado bom professor. **XII congresso nacional de educação**. Pontifícia da Universidade Católica do Paraná, outubro de 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16815_8193.pdf

SILUS, A.; FONSECA A.L. C.; JESUS D.L. N. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da COVID-19: repensando a prática docente. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, e5336, dezembro 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18617/liinc.v16i2.5336>

SILVA, R. S. Diferenças entre ferramentas síncronas e assíncronas no EADS. **Eadbox**, 2020. <https://eadbox.com/ferramentas-sincronas-e-assincronas/>

SILVEIRA J. L. G. C, et al. Percepções da integração ensino-serviço-comunidade: contribuições para a formação e o cuidado integral em saúde* * Pesquisa financiada pela Organização Pan-Americana da Saúde (Opas) e por bolsa de iniciação científica do Programa PIBIC-CNPq. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]**. 2020, v. 24 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/Interface.190499>>.

SCHWARTZ, F.; WHITE, K. Making sense of it al: giving and getting on-line course feedback. In WHITE, K. W.; WEIGHT, B. H. **The on-line teaching guide**. Boston, London: Allyn& Bacon, 2000.p.167-182

SUGUIMOTO, H. H et al. Avaliação do letramento digital de alunos ingressantes do ensino superior: uma abordagem exploratória do conhecimento computacional, comunicacional e informacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 250, p. 805-821, set/dez. 2017.

VERÇOSA, R.C.M.; LIMA, L.V.S. Formação para a Docência no Ensino Superior do Profissional de Saúde. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, v.20, n.3, p.286-291, 2019 Disponível em: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2019v20n3p286-291>

Yin, R.K. **Estudo de caso. Planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 5ed. Porto Alegre (RS): Bookman, 2015, 290 p.

ZOOM. **Zoom Cloud Meetings** - App. [S.l.: s.n.], 2020. Disponível em: <https://zoom.us/ptpt/meetings.html>.

3 PRODUTO: ESPAÇO DIGITAL DE DESENVOLVIMENTO DOCENTE: RECURSOS PARA AVALIAÇÃO E FEEDBACK NO ENSINO REMOTO

3.1 Tipo de Produto:

Intervenção educacional

3.2 Público Alvo:

Docentes do curso de graduação em enfermagem

3.3 Introdução

A elaboração de produtos educacionais surge a partir das necessidades evidenciadas pela análise dos dados descritos na pesquisa para dissertação de mestrado da intitulada “RECURSOS DIGITAIS PARA AVALIAÇÃO E *FEEDBACK* DO ENSINO E APRENDIZAGEM NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM”. A realização do produto apresenta-se com requisito indispensável para obtenção do título de mestre do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde da Faculdade de Medicina (FAMED) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Consideram-se produto educacional objetos produzidos para a educação com a finalidade de promover a aprendizagem para os alunos ou fomento na formação dos professores.

Este produto tem como principal característica a formação docente voltada para a avaliação e *feedback* mediado por tecnologia, o qual originou um produto desenvolvido em duas etapas, a primeira refere-se à criação de ambiente virtual de aprendizagem na plataforma do *Google classroom*; enquanto a segunda etapa é uma oficina de formação docente acerca das ferramentas de avaliação e feedback no ensino remoto no curso de enfermagem. A descrição de ambos está estruturada por meio dos tópicos: título, tipo, justificativas, público-alvo, objetivo, metodologia e resultados esperados, apresentado abaixo.

3.4 Objetivos

3.4.1 Objetivo geral

Promover o desenvolvimento de habilidades docentes voltadas para avaliação e feedback com a utilização de recursos digitais

3.4.2 Objetivos específicos

1. Aprimorar o saber docente em avaliação e feedback recursos digitais, por meio de uma oficina on-line;
2. Construir um espaço virtual de referência para os docentes na busca tutoriais e materiais sobre tecnologia para educação em saúde na plataforma do *google classroom*;
3. Apresentar *as ferramentas google forms, mentimeter, Wordwall* como recurso digital para avaliação diagnóstica, formativa e somativa; no espaço virtual e
4. Disponibilizar um instrumento de avaliação para Webnários

3.5 Metodologia

O planejamento da intervenção pedagógica ocorreu após a realização do diagnóstico situacional, por meio de um questionário que teve as respostas analisadas com base na análise de conteúdo de Laurencen Bardin (2016). Nesta análise, observa-se a necessidade de formação docente voltada para avaliação do ensino remoto, assim como o desenvolvimento de novas habilidades com recursos digitais que tenham a finalidade auxiliar na avaliação formativa do estudante, dando ao docente mais recurso didático para compor a avaliação somativa ao fim de cada semestre.

Para a construção o espaço virtual, utilizamos a plataforma do Google classroom que consiste numa sala de aula on-line disponível pelo link: <https://classroom.google.com/u/0/c/MzM2NDAwMjg5OTg1>, que permite a interação com facilitadoras e demais docentes para realização de atividades síncronas e assíncronas. A escolha por essa plataforma ocorreu por ser tratar de

uma ferramenta gratuita, disponível todos os usuários e permite acesso pelo computador, na versão web, ou pelo celular, com aplicativos para Android e iOS. Além disso, quando há postagem no ambiente virtual todos os usuários recebem a notificação via e-mail. Os links, arquivos de todos os formatos, inclusive os vídeos ficam armazenado no drive do google, possibilitando melhor acesso e organização do conteúdo enviado.

Para construção da sala de aula on-line alguns passos precisam ser executados, como apresentados a seguir:

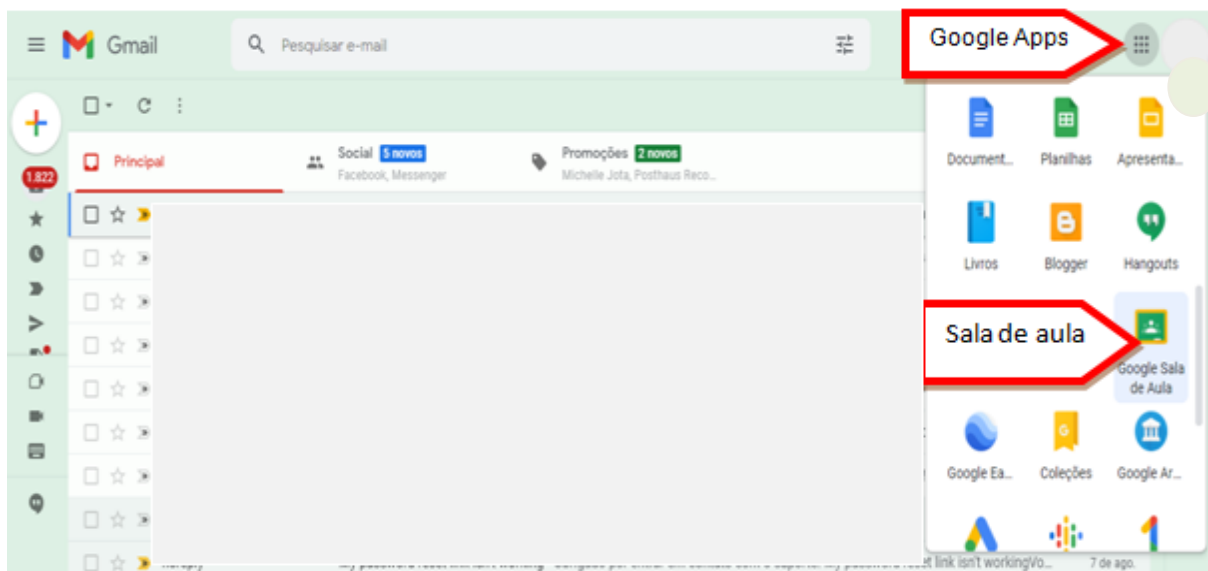
Passo 1: Criar uma conta de e-mail.



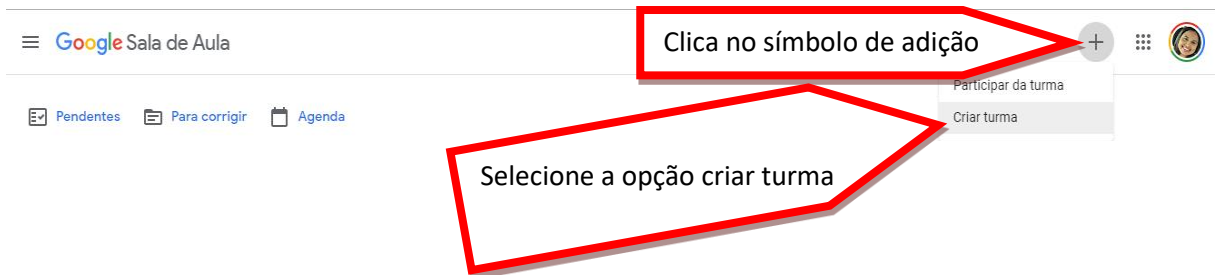
Acesso pelo link:

https://accounts.google.com/signup/v2/webcreateaccount?continue=https%3A%2F%2Faccounts.google.com%2FManageAccount%3Fnc%3D1&hl=pt_br&flowName=GlifWebSignIn&flowEntry=SignUp

Passo 2: Acessar o e-mail, em seguida clique no google Apps e escolha o google sala de aula.



Passo 3: Após abrir a guia do google sala de aula, clique no símbolo de adição para cria a turma.



Passo 4: Insira as informações solicitadas e clique em criar.

The screenshot shows the 'Criar turma' form. The title is 'Criar turma'. There are four input fields:

- Nome da turma (obrigatório): Oficina pedagógica: Avaliação e feedback remoto
- Seção: Ensino na Saúde
- Assunto: Avaliação e Feedback
- Sala: Formação docente.

 At the bottom right, there is a 'Criar' button highlighted with a red arrow. To its right, there is a smaller 'Criar' button.

Passo 5: Com sala criada, a página inicial do ambiente apresenta as abas: Mural, atividade, pessoas e notas.



Na Aba mural alunos e professores conseguem visualizar todas as postagens

organizadas pela data que foram inseridas. Já na aba atividades temos as ferramentas necessárias para criar tópicos para organizar a postagem de conteúdo, criar fórum de discussão, postar avaliação e dar feedback. Enquanto na Aba “pessoas” conseguimos visualizar os e-mails cadastrados, inserir novas pessoas, alunos ou professores. Na aba notas vemos as atividades solicitadas e podemos atribuir uma nota a está.

Para esta sala foram criados os seguintes tópicos:

1. Tutoriais: recursos digitais

The screenshot shows a Moodle course interface. At the top, there is a navigation bar with tabs for 'Mural', 'Atividades', 'Pessoas', and 'Notas'. Below this, there is a 'Criar' button and links for 'Google Agenda' and 'Pasta da turma no Google Drive'. The main content area displays a topic titled 'Tutoriais: recursos digitais educacionais'. Underneath the title, there is a list of digital tools, each with a document icon, the tool name, and the date it was posted or last edited:

- SOCRATIVE**: Item postado em 5 de jun.
- WORDWALL**: Item postado em 18 de mai.
- GOOGLE FORMS**: Item postado em 18 de mai.
- PLICKERS**: Item postado em 18 de mai.
- PADLET**: Última edição: 18 de mai.
- MENTIMETER**: Item postado em 18 de mai.

2. Encontro síncrono: Recursos digitais para avaliação e feedback.

3. Instrumentos de avaliação remota

Encontro síncrono: Recursos digitais para avali... :

The screenshot shows a Moodle course interface. At the top, there is a navigation bar with tabs for 'Mural', 'Atividades', 'Pessoas', and 'Notas'. Below this, there is a 'Criar' button and links for 'Google Agenda' and 'Pasta da turma no Google Drive'. The main content area displays a topic titled 'Encontro síncrono: Recursos digitais para avali...'. Underneath the title, there is a list of digital tools, each with a document icon, the tool name, and the date it was posted or last edited:

- MANUAL DE FERRAMENTAS DIGITAIS**: Item postado em 29 de mai.

Instrumentos de avaliação remota :

The screenshot shows a Moodle course interface. At the top, there is a navigation bar with tabs for 'Mural', 'Atividades', 'Pessoas', and 'Notas'. Below this, there is a 'Criar' button and links for 'Google Agenda' and 'Pasta da turma no Google Drive'. The main content area displays a topic titled 'Instrumentos de avaliação remota'. Underneath the title, there is a list of digital tools, each with a document icon, the tool name, and the date it was posted or last edited:

- Avaliação entre pares**: Item postado em 18 de mai.

4. Fórum de discussão

Fórum de discussão



Após conhecer todo ambiente virtual, faça ...

Última edição: Ontem



" Qual grande desafio da avaliação da/na ap...

Item postado em 18 de mai.

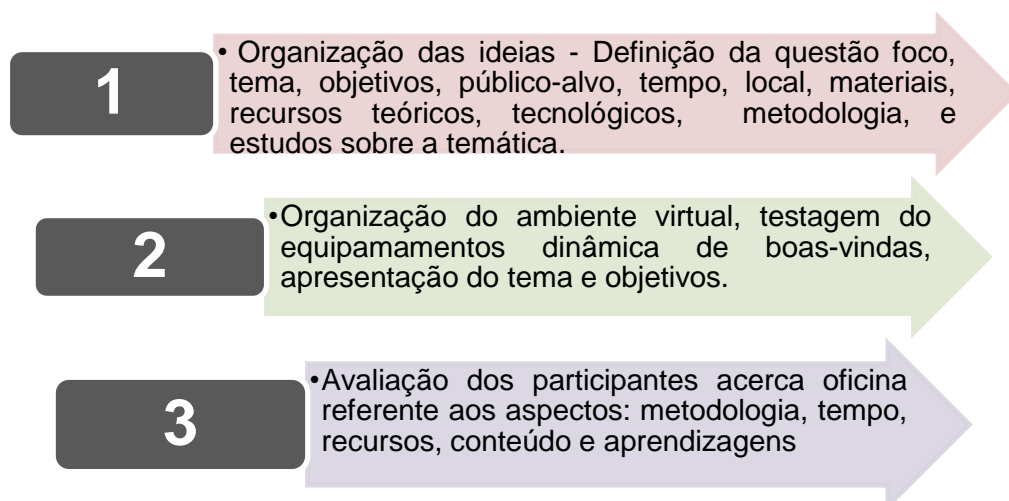
Após a criação da sala de aula – espaço digital - será feito uma oficina para apresentar o ambiente, discutir a avaliação e feedback e mostrar algumas ferramentas digitais para utilização no ensino remoto.

De acordo com Arriada e Valle (2012):

“A Oficina Pedagógica é importante estratégia metodológica por proporcionar o desenvolvimento de uma ação didática ordenada pela interação entre teoria e prática”, ou seja, a oficina proporciona aos participantes situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos” (VALLE; ARRIADA, 2012, p. 4).

No sentir podemos identificar a situação problema e definir o ponto principal, enquanto no pensar buscar-se soluções com base em reflexões científicas, já no agir a estratégias propostas na etapa anterior são colocadas na praticas para resolver o problema inicial.

Figura 4 – Etapas para elaboração de oficina



Fonte: Adaptado de Silva (2019).

O quadro 3 apresenta a execução da oficina pedagógica.

Quadro 3: Execução da oficina pedagógica

OFICINA PEDAGÓGICA: AVALIAÇÃO
<p>Data:</p> <p>Horário: 14h às 16h</p> <p>Link da vídeo chamada: https://meet.google.com/ron-duke-ygm</p>
<p>Objetivo: Aprimorar o saber docente em avaliação e feedback, por meio de uma oficina on-line voltada para utilização de recursos digitais, <i>googleclassroom</i>, <i>forms</i>, <i>mentimeter</i> como instrumentos para avaliação da aprendizagem</p>
<p>Público Alvo:</p> <p>Docentes e preceptores da Seune</p>
<p>Estratégias didáticas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acolhimento dos participantes por meio da plataforma digital google meet 2. Apresentação dos objetivos da oficina e métodos utilizados 3. Breve apresentação sobre a avaliação e feedback – power point (30 minutos) 4. Reflexão por meio da pergunta disparadora “<i>Qual grande desafio da avaliação da/na aprendizagem mediado por recursos digitais?</i>”. (20minutos) 5. Utilização do forms na avaliação (30minutos) 6. Utilizando Mentimeter (20 minutos) 7. Utilização de portfólio no classroom (20minutos) 8. Encerramento (Refletir sobre a superação em meio das adversidades experienciadas pelos professores, para tornar as aulas remotas melhor)

3.6 RESULTADOS

A formação docente deve ser estimulada pelas instituições de ensino superior, com intuito de melhorar o desenvolvimento didático pedagógico no ensino e aprendizagem, ainda mais num cenário atípico como o ensino remoto emergencial. Espera-se que com a implementação desse produto educacional os docentes sintam-se mais preparados por meio de conhecimentos adquiridos para aprimorar a aplicação

da avaliação e *feedback* por meio de tecnologias educacionais. Além disso, deixar disponível uma base de dados no Google sala de aula, com arquivos referentes a tutoriais de ferramentas de avaliação para o ensino remoto.

Por outro lado, este espaço digital é propício para troca de experiências entre os docentes, estimulando o compartilhamento de saberes, assim como o fortalecimento das práticas docentes.

REFERÊNCIAS

ARRIADA, E.; VALLE, H.S. Educar para transformar: a prática das oficinas. **Revista Didática Sistêmica**, v. 14, n. 1, p. 3-14, 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/2514>. Acesso em: 31/Mar/2021.

SILVA. S.S. Manual para estruturação de oficina pedagógica. **Repositório UFPA**, 2019. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/12185/2/Produto_ManualOficinaPedagogica.pdf

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Trabalho de Conclusão de Curso, possibilitou a identificação e análise dos recursos digitais aplicados no ensino remoto no curso de graduação em Enfermagem, os desafios enfrentados pelos docentes e discente, além da caracterização docente que mostrou que todos participantes, mesmo tendo a fragilidade na formação para ensino mediado por tecnologia, assumiram o compromisso de buscar um aprimoramento por meio da autoformação e desempenhar a avaliação e feedback, transpondo metodologias presenciais para o ensino síncrono e assíncrono.

Diante de tantas transformações e necessidade de adaptação decorrente da pandemia, instituições de ensino, professores e estudantes encontraram no ensino remoto estratégia continuar às aulas presenciais, mesmo que online, no período de isolamento social. Essas mudanças, resultaram na modificação na forma de planejar a aula, na metodologia aplicada e principalmente no que se refere a avaliação.

No entanto, a partir das reflexões feitas nesse estudo podemos inferir que existe a necessidade de formação docente por meio de educação permanente voltada para TDICS, como preconiza as DCNs, além da implantação de espaço digital de discussão sobre recursos digitais para a avaliação e feedback entre os docentes e gestores da IES. Espaços este criado como resultado da pesquisa e elaboração de produto educacional, no qual o docente pode compartilhar experiências da sua prática profissional, tecnologias utilizadas e estratégias de avaliação, o que contribui para o aprimoramento de todo corpo docente da instituição.

O ensino em enfermagem tem como princípio básico o cuidado por meio da ação terapêutica de enfermagem, levando consideração à totalidade dos indivíduos seus direitos e deveres sociais, sendo corresponsável pela manutenção e finitude da vida humana em toda sua área de atuação, e mesmo que a modalidade ensino atual seja remota, esses princípios ainda precisam ser norteadores na forma de ensinar, avaliar e dar *feedback*.

REFERÊNCIAS GERAIS

AGUIAR, L.; NOGUEIRA PANIAGO, R.; RIBEIRO CUNHA, F. S. Os impactos do coronavírus no saber fazer docente dos professores do ensino médio integral. **ItinerariusReflectionis**, v. 16, n. 1, p. 01-22, 27 out. 2020.

ALMEIDA, M.C. R. Práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais em período de pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, e024827, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24827>.

ALVES, A. C. A formação do professor do ensino superior. *Revista Científica on-line. Uniatenas*, 2010 - ISSN 1980-6957. Disponível em: http://www.atenas.edu.br/uniatenas/assets/files/magazines/_13___A_formacao_do_professor_do_ensino_superior___amalia_cardoso_alves.pdf

ANTUNES, F. R.; OLIVEIRA, A. A. P.; APOSTÓLICO, M. R.; PUGGINA, A. C. G, Motivação de alunos de cursos presenciais para o uso de tecnologias digitais em disciplinas on-line. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 41, 2020.

ARRIADA, E.; VALLE, H.S. Educar para transformar: a prática das oficinas. **Revista Didática Sistêmica**, v. 14, n. 1, p. 3-14, 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/2514>. Acesso em: 31/Mar/2021.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**, Porto Alegre: Penso, 2015.

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

BATTISTEL et.al, A. L.H.T. Saberes necessários à professoralidade: trajetórias de professoras do ensino superior. **X congresso nacional de educação**. Pontifícia da Universidade Católica do Paraná, Novembro de 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5305_3447.pdf

BEHAR, P.A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade**. UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>

BIJORA, H. Google forms: o que é e como usar o app de formulários on-line. **ThecTudo**, jul. 2018. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas->

etutoriais/2018/07/google-forms-o-que-e-e-como-usar-o-app-de-formulariosonline.ghtml. Acesso em:28.06.2021

BLOOM, B.S. et. al. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 12. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1991. Disponível em: <https://www.uc.pt/fmuc/gabineteeducacaomedica/recursoseducare/livro17>

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus**. Brasília-DF, 2020. Disponível em: [hps://covid.saude.gov.br/2](https://covid.saude.gov.br/2).

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria N.º 2.117**, de 6 de dezembro de 2019. disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Enfermagem** 2018. disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Enf.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

CARDOSO, A.C.S. O feedback aluno-aluno em um ambiente virtual de aprendizagem. **SCIELO**,2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/FTtQLh9bwVDpMxYHCQ4cHg/?lang=pt&format=pdf>

CASTRO, L.N *et al.* A simulação realística como ferramenta de aprendizagem para a Sistematização da Assistência de Enfermagem. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 10, ed. 9, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i9.17711>.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2020**: edição COVID-19 : / [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. -- 1. ed. -- São Paulo : Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/>

ELLAWAY, R. MASTERS, K;. Guia de e-Learning na educação médica 32 Parte 2: Tecnologia, gestão e design. **THealth Ed**, Áustria, Escola de Medicina do Norte de Ontário, Canadá, 2008.

FONSECA J, et al. Feedback na prática letiva: Uma oficina de formação de professores. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 171–199, 2015. DOI: 10.21814/rpe.7056. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7056>. Acesso em: 15 out. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GOOGLE. **Google for education**. [S.l.: s.n.], 2021. Disponível em: classroom.google.com.

GORZONI, S. P. DAVIS, C.L.F. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1396-1413 out./dez. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4311>

GURGEL, C. R; LEITE, R.H. Avaliar aprendizagem: uma questão de formação docente. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro , v. 15, n. 54, p. 145-168, Mar. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362007000100009>.

HOLGES C, et al. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

HUANG, R. H.et al.Hand book on facilitating flexible learning during education al disruption:The Chinese experience in main taining un disrupted learning in COVID-19 Outbreak. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing **Normal University**, 2020. Disponível em: <http://www.alecso.org/nsite/images/pdf/1-4-2.pdf>

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2018** Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf

ISAIA, S. M. BOLZAN, D. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, 14(26), 43–60, 2010. <https://doi.org/10.26512/lc.v14i26.3424>

LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, **Coordenação de Edições Técnicas, 2020**. 59 p. disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=ylearning. EducaseReview, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-on-line-learning>

LUCKESI, C C. **Avaliação da aprendizagem: compreensão e prática**. Entrevista concedida ao Jornal do Brasil e publicada em 21 jul. 2000. Disponível em: http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_jornal_do_Brasil2000.pdf.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem Escolar**, 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem Escolar: Estudos e preposições** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1998

LUNARDI, N. M. S. S. et al. Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade** [on-line]. 2021, v. 46, n. 2 [Acessado 8 Agosto 2021] , e106662. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-6236106662>>. Epub 09 Jun 2021. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-6236106662>.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MENEZES, J. B. F. de. Práticas de avaliação da aprendizagem em tempos de ensino remoto. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. e021004, 2021. DOI: 10.51281/impa.e021004. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/5384>. Acesso em: 1 jul. 2021.

MICROSOFT . **Microsoft teams, 2021**. Disponível em : <https://www.microsoft.com/pt-br/microsoft-teams/log-in>

MILLER G.E. **The assessment of clinical skills/competence/performance**. Acad Med. 1990;

MOLON, J. NICOLAO, M. FRANCO, S. R. K. Ferramentas digitais para a avaliação do processo de aprendizagem: um mapeamento sistemático da literatura. **RENOTE** -

Revista Novas Tecnologias na Educação, ISSN 1679-1916, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.110290>

MORAN, J. M. MASSETO, M.T. BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 9ª edição 2006.

MORAN, J. M. . **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 10ª edição 2013.

NOBRE, C.F.C; GUERREIRO, M. A. N. Ensinar e aprender em tempos da pandemia covid-19. **Saberes Plurais Educ. Saúde**, v. 4, n. 2, p. 6 -10, ago./dez. 2020. Disponível em : <https://seer.ufrgs.br/saberesplurais/article/view/108896/59997>

OLIVEIRA, A. M. , GEREVINI, A. M. STROHSCHOEN, A. A. G. (2017). DIÁRIO DE BORDO: UMA FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA. **Revista Tempos E Espaços Em Educação**, 10(22), 119-132. <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i22.6429>

PANÚNCIO-PINTO, M. P.; TRONCON, L. E. de A. Avaliação do estudante – aspectos gerais. **Medicina (Ribeirão Preto)**, [S. l.], v. 47, n. 3, p. 314-323, 2014. DOI: 10.11606/issn.2176-7262.v47i3p314-323. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86684>.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Enfermagem**. Projeto em execução pela Faculdade da Seune mantida pela Sociedade de Ensino Universitário Do Nordeste. Maceió- Alagoas, 2016.

PORLÁN, R; MARTÍN, J. **El diario del professor: Un recurso para la investigacion**. Sevilla: Díada Editora, 2019.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: ensino fundamental do 1º ao 9º ano** / organização: Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza, Élia de Fátima Lopes Maçaira, 2015a. 372 p.: il. (Política de Ensino da Rede Municipal do Recife).

RIBEIRO, M. L. CUNHA, M.I. Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**[on-line]. 2010, v. 14, n. 32. Disponível em: Epub 05 Jan 2012. ISSN 1807-5762. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832010000100005>.

REIS, F.R; ROCHA, V.M.P; SILVA, C.G.L. Avaliação do ensino à distância de Epidemiologia em uma universidade pública do Sul do Brasil durante a pandemia

COVID-19. **SciELO**, 2020 . Disponível em:
<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo /preprint/view/1152>

RODRIGUES, J. A. D.R; ARANHA, S. D.G.; FREITAS, F.M. A ferramenta google forms em avaliações formativas: a eficácia de tecnologias digitais no ensino fundamental. **Revista Leia Escola**, [S.l.], v. 20, n. 3, p. 74-88, dez. 2020. ISSN 2358-5870. Disponível em:
<<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1967>>. Acesso em: 28 jun. 2021.

RODRIGUES, M. T.P.; MENDES SOBRINHO, J. A.C. Professor Enfermeiro: um diálogo com a formação pedagógica. **Rev. bras. enferm.** Brasília, v. 60, n. 4, pág. 456-459, agosto de 2007. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0034-71672007000400019>.

SANTOS, V.A et al. O uso das ferramentas digitais no ensino remoto acadêmico: desafios e oportunidades na perspectiva docente. **Conedu**, 2020. Disponível em:
https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID3875_31082020225021.pdf

SBRISSIA, A.P.A; KOGUT, M.C.A carreira de um docente considerado bom professor. **XII congresso nacional de educação**. Pontifícia da Universidade Católica do Paraná, outubro de 2015. Disponível em:
https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16815_8193.pdf

SILUS, A.; FONSECA A.L. C.; JESUS D.L. N. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da COVID-19: repensando a prática docente. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, e5336, dezembro 2020. Disponível em:
<https://doi.org/10.18617/liinc.v16i2.5336>

SILVA, R. S. Diferenças entre ferramentas síncronas e assíncronas no EADS. **Eadbox** , 2020. <https://eadbox.com/ferramentas-sincronas-e-assincronas/>

SILVA. S.S. Manual para estruturação de oficina pedagógica. **Repositório UFPA**, 2019. Disponível em:http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream /2011/12185/2/Produto_ManualOficinaPedagogica.pdf

SILVEIRA J. L. G. C, et al. Percepções da integração ensino-serviço-comunidade: contribuições para a formação e o cuidado integral em saúde* * Pesquisa financiada pela Organização Pan-Americana da Saúde (Opas) e por bolsa de iniciação científica do Programa PIBIC-CNPq. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]**. 2020, v. 24 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/Interface.190499>>. Epub 15 Maio 2020.

SCHWARTZ, F.; WHITE, K. Making sense of it all: giving and getting on-line course feedback. In WHITE, K. W.; WEIGHT, B. H. ***The on-line teaching guide***. Boston, London: Allyn & Bacon, 2000. p.167-182

SUGUIMOTO, H. H et al. Avaliação do letramento digital de alunos ingressantes do ensino superior: uma abordagem exploratória do conhecimento computacional, comunicacional e informacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 250, p. 805-821, set/dez. 2017.

VERÇOSA, R.C.M.; LIMA, L.V.S. Formação para a Docência no Ensino Superior do Profissional de Saúde **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, v.20, n.3, p.286-291, 2019 Disponível em: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2019v20n3p286-291>

Yin, R.K. **Estudo de caso. Planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 5ed. Porto Alegre (RS): Bookman, 2015, 290 p.

ZOOM. **Zoom Cloud Meetings** - App. [S.l.: s.n.], 2020. Disponível em: <https://zoom.us/jtpt/meetings.html>.

APÊNDICE A: FORMULÁRIO DE PESQUISA

FORMULÁRIO DE PESQUISA

Tema: Avaliação e *feedback* do ensino e aprendizagem mediados por tecnologia no curso de graduação em enfermagem: visão docente

Objetivo: Conhecer as estratégias de avaliação e *feedback* aplicados no ensino e aprendizagem do curso de graduação em enfermagem durante o ensino remoto.

Participantes: Docentes do curso de graduação em enfermagem

Pesquisadora principal: Silmara Santos Vieira

Orientação: Profa. Dra. Célia Maria Silva Pedrosa e Profa. Dra. Maria Viviane Lisboa. de Vasconcelos

1. Formação da Graduação (é possível marcar mais de uma resposta):

- Enfermagem
- Biologia
- Medicina
- Farmácia
- Nutrição
- Fisioterapia
- Odontologia

2. Pós-graduação (é possível marcar mais de uma resposta):

- Especialização *latu sensu*
- Pós-graduação *Latu Sensu* em nível de Residência
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

3. Escreva a(s) área da sua pós-graduação.

4. Durante o ensino remoto, em qual disciplina da matriz curricular você atuou?

- A Enfermagem, o Ser Enfermeiro e o Ser Humano
- Agressão e Defesa
- Alimentação e Qualidade de Vida
- Farmacologia
- Bases para o estudo a produção de trabalhos acadêmicos
- Bioética
- Ciências biológicas

- Cuidados de Enfermagem IV: Saúde da Criança e Adolescente.
- Cuidados de Enfermagem III: Saúde da Mulher
- Cuidados de Enfermagem I: Saúde do Adulto
- Cuidados de Enfermagem II: Saúde do idoso
- Cuidados de Enfermagem V: Saúde Mental e Psiquiatria
- Epidemiologia e Bioestatística.
- Gerenciando o Cuidado de Enfermagem
- Metodologia Científica Aplicada à Enfermagem
- Métodos e processos de intervenção de Enfermagem
- Práticas Integrativas e Complementares de Cuidados em Saúde

5. Tempo de experiência na docência *

- < 1ano
- 1 a 3 anos
- a 5 anos
- 6 a 10 anos
- >10 anos

6. Você recebeu alguma capacitação utilização de tecnologias no período de ensino remoto.

- Sim
- Não

7. Se você recebeu alguma capacitação utilização de tecnologias no período de ensino remoto, para qual tecnologia?

FERRRAMENTAS E METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

8. Durante o ensino remoto as adaptações nas metodologias e ferramentas DE ENSINO foram necessárias para potencializar a aprendizagem do aluno. Avalie a frequência de uso em sempre, quase sempre, nunca e não conheço das metodologias e ferramentas abaixo.

METODOLOGIA USADA	SEMPRE	QUASE SEMPRE	NUNCA	NÃO CONHEÇO
PBL				
TBL				
Aprendizagem baseada em projetos				
Sala invertida				
Webaula síncrona (ao vivo)				
Webnário				
Seminário				
Estudo dirigido				
Estudo de caso				
Simulações				

9. Durante o ensino remoto as adaptações às ferramentas foram necessárias para potencializar a aprendizagem do aluno. Avalie a frequência de uso em sempre, quase sempre, nunca e não conheço das ferramentas abaixo.

FERRAMENTAS	SEMPRE	QUASE SEMPRE	NUNCA USEI	NÃO CONHEÇO
<i>Zoom</i>				
<i>Meet</i>				
<i>Teams</i>				
<i>Socrative</i>				
<i>Google Forms</i>				
<i>Kahoot</i>				
<i>Wordwall</i>				
Aplicativos de anatomia				
Aplicativos para construção de mapas conceituais				

10. Antes de iniciar sua aula, você apresenta os objetivos da aprendizagem daquele momento.

- Sim
- Não

11. Em qual momento os alunos conhecem o processo avaliativo:

- No primeiro dia de aula, durante a apresentação da disciplina
- Próximo das avaliações bimestrais
- Quando a atividade avaliativa é solicitada

ACERCA DA AVALIAÇÃO E FEEDBACK:

12. Como o aluno é avaliado durante esse período de aula remota. (pode marcar mais de uma alternativa).

- Avaliação somativa
- Avaliação formativa
- Avaliação diagnóstica

13. Marque o(s) aplicativo/software/ferramenta você usou na avaliação.

FERRAMENTAS	SEMPRE	QUASE SEMPRE	NUNCA USEI	NÃO CONHEÇO
Zoom				
Meet				
Teams				
Socrative				
Google Forms				
Kahoot				

14. Se usou outros aplicativos/software/ferramentas na avaliação, escreva qual foi?

15. Para você quais os objetivos de avaliação do estudante na formação profissional do discente?

16. Durante as aulas remotas você avalia que os objetivos educacionais foram alcançados, segundo a utilização do método avaliativo escolhido.

- sim, totalmente
- Sim, parcialmente

17. A ferramenta usada na avaliação consegue verificar se os objetivos de aprendizagem propostos foram alcançados?

- sim, totalmente
- Sim, parcialmente
- Não

18. Durante a modalidade remota foi possível alinhar os objetivos da aprendizagem com o percurso metodológico e de avaliação traçados nas aulas?

- sim, totalmente
- Sim, parcialmente
- Não

19. O feedback das aulas ocorre de forma:

- Verbal
- Escrita (por e-mail, AVA)
- Individual
- coletiva
- Não realizo feedback

20. Você conhece alguma técnica para realização do feedback?

- Sim
- Não

21. Se Você conhece alguma técnica para realização do feedback, escreva qual técnica.

22. Existe roteiro para a realização do feedback?

- Sim
- Não

23. Acerca da relevância do *feedback* para o professor e aluno, analise as afirmativas abaixo, marque a avaliação a partir dos itens mencionados ao lado.

ITEM	Concordo Parcialmente	Concordo totalmente	Discordo parcialmente	Discordo
O <i>feedback</i> é importante no processo de ensino e aprendizagem do aluno				
Considero que o <i>feedback</i> influencia na relação professor – aluno.				
Sinto-me confortável em passar <i>feedback</i> para o aluno.				

O <i>feedback</i> formativo contribui para aprendizagem do aluno, o que traz uma reflexão acerca das potencialidades e dificuldades.					
--	--	--	--	--	--

24. Quais os desafios (recursos tecnológicos, habilidades...) enfrentadas nesse período que influenciaram no processo avaliação dos alunos na sua disciplina.

APÊNDICE B: QUADRO DE CODIFICAÇÃO

CODIFICAÇÃO		
CÓDIGO	DEFINIÇÃO	UNIDADE DE REGISTRO (TEMA)
Recurso didático	<p>” Conhecidos como materiais ou tecnologias educacionais, os materiais e equipamentos didáticos são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo”. (FREITAS, 2007)</p>	<p>“Zoom e Gsuits”</p> <p>“Não recebi nenhuma capacitação”</p> <p>“Não, não recebi por parte da instituição”</p> <p>“zoom”</p> <p>“Uso de plataformas digitais, zoom, googlemeet e outros”</p> <p>“Utilização dos aplicativos Zoom e Socrative”</p> <p>“Utilização dos aplicativos Zoom e Socrative”</p> <p>“Demonstração das ferramentas da plataforma ZOOM”</p> <p>“Ferramentas digitais para o ensino”</p> <p>“Google Classroom”</p> <p>“Whatsapp”</p> <p>“E-mail”</p> <p>“Envio de relatórios e trabalhos por email”.</p> <p>“googlemeet (às vezes)”</p> <p>“avaliação é o momento de perceber se é a hora de modificar os métodos de ensino e aprendizagem de forma a facilitar a compreensão e assimilação dos conteúdos e simulação da aplicabilidade desse conhecimento”</p> <p>“Dificuldades durante todo o desenvolvimento da disciplina”. Reconhecer as fragilidades dos alunos e/ou do professor para aprimorar a metodologia durante a caminhada”</p>

		<p><i>“Avaliar a metodologia empregada no desenvolvimento do tema” (D10)</i></p> <p><i>“feedback das aulas ocorre de forma Verbal, Escrita (por e-mail, AVA), Individual, coletiva” (D1,13, 14)</i></p> <p><i>“feedback das aulas ocorre de forma Verbal, coletiva” (D2, 3, 11,12)</i></p> <p><i>“feedback das aulas ocorre de forma Verbal, individual, coletiva” (D4, 6 e 10)</i></p> <p><i>“feedback das aulas ocorre de forma Verbal, Individual” (D5 e 9)</i></p> <p><i>“Não” conheço nenhuma técnica de realização de feedback (D1)</i></p> <p><i>Conheço a técnica do “Reforço positivo (elogiando para que a ação se repita) 2 - Feedback corretivo (buscar compromisso de mudança)” (D2).</i></p> <p><i>Sim, conheço a técnica “Orientação e explicação”. (D3)</i></p> <p><i>Sim, conheço a técnica “expressão de conceito, discurso livre. reunião da turma” (D4)</i></p> <p><i>Não conheço nenhuma técnica, “Apenas fiz observações e interação durante as aulas”. (D5)</i></p> <p><i>Sim, conheço, “pelo Google forms (de forma individual sem identificação obrigatória), dinâmicas de grupo, e feedback verbal” (D6)</i></p> <p><i>Não. Não conheço (D7)</i></p> <p><i>“Sim, conheço a técnica Método intuitivo: manter comunicação eficiente, resgatar temáticas já trabalhadas, notificar pendências de tarefas fornecendo novas orientações, reforço em vivências que gerem resultados e motivação”. (D8)</i></p> <p><i>“Sim conheço, “quando necessário, feedback individual.” (D10)</i></p>
--	--	--

		<p><i>“Sim conheço, “a busca pelo aprimoramento do conteúdo discutido” (D11).</i></p> <p><i>“Sim, “Dinâmica de grupo” (D12)</i></p> <p><i>“Feedback não verbal - utilizo a medida que o aluno ele vai desenvolvendo as ações propostas feedback positivo e negativo” (D13)</i></p> <p><i>“Sim, Feedback positivo e negativo” (D14)</i></p> <p><i>“difícil adaptação do aluno às atividades remotas, havendo inclusive bastante resistência”. “Além disso, encontrei muita dificuldade em avaliar, de forma remota” (D1)</i></p> <p><i>“A falta de habilidade no uso dos recursos tecnológicos, bem como a falta de qualidade nas conexões de internet também foram desafios”. (D1)</i></p> <p><i>“Velocidade da internet, equipamento individual (notebook, celular), espaço físico para estudo” (D2).</i></p> <p><i>“Usar tecnologia na aula é algo que alguns docentes já faziam antes mesmo da pandemia, de forma discreta, com a necessidade de ensino remoto todos tiveram que aprender mesmo com dificuldades” (D5)</i></p> <p><i>“O primeiro desafio foi a estrutura tecnológica do aluno e um lugar adequado para participar das aulas e das atividades em geral. (D8)</i></p> <p><i>formato da aula remota” (D9)</i></p> <p><i>“enfrentamento das dificuldades dos alunos frente ao uso das tecnologias para as aulas remotas” “D11”</i></p> <p><i>“Sujeitos [professor e aluno] foram pegos de surpresas”.</i></p> <p><i>Dificuldade de lidar com os recursos tecnológicos (D14)</i></p>
--	--	--

Aprendizagem	<p>Processo pelo qual ocorre a transformação dos conhecimentos para adquirir habilidades e competência, devida à experiência, ao treino ou ao estudo, processo que ocasiona essa alteração. Esta mudança de comportamento pode ocorrer num processo individual ou interpessoal. (GIUSTA, 2013)</p>	<p><i>“Quando o aluno possui conhecimento dessas potencialidades ele enxerga com mais discernimento as lacunas que ele necessita avançar; quando o aluno possui conhecimento dessas potencialidades ele enxerga com mais discernimento as lacunas que ele necessita avançar” (D13)</i></p> <p><i>“as habilidades adquiridas pelo aluno na disciplina” (D1)</i></p> <p><i>“o aprendizado no uso das tecnologias para o ensino remoto” (D1).</i></p> <p><i>Conexão ruim por parte de alguns alunos, e até nossa própria conexão, falta de controle sobre as fontes de pesquisa nas provas. (D3)</i></p> <p><i>Limitações do dados móveis e queda da internet (D5)</i></p> <p><i>Um dos maiores desafios é trazer a prática ou utilizá-la de forma remota. (D6)</i></p> <p><i>Outro desafio foi manter a presença do aluno na sala virtual, sua motivação em estudar e participar de todas as aulas e atividades avaliativas com responsabilidade e respeito ao esforço do professor D8</i></p> <p><i>“Certeza da avaliação com consulta, as discussões rasas nas questões abertas, desinteresse das alunas para a realização de trabalhos em grupo” (D10)</i></p> <p><i>“Principal desafio foi não poder estar junto ao aluno nas atividades práticas, por considerar que estas levam ao aprimoramento do conteúdo teórico, [...] curso da área da saúde e que estes alunos precisam desenvolver habilidades específicas da profissão (D11)</i></p> <p><i>Manter participação efetiva em sala de aula. (D12)</i></p> <p><i>Como foi um processo introduzido sem planejamento, não houve tempo de refletir</i></p>

		<p><i>o processo como todo (conhecimento + avaliação +feedback...) (D13)</i></p> <p><i>“Maturidade do aluno em ter consciência desse processo, o número de avaliações e o tipo para esse período, a sensibilização do grupo (D13)”.</i></p> <p><i>“Dificuldade de avaliação da aprendizagem dos alunos” (D14)</i></p> <p><i>“Relatório descritivo da aplicação de práticas integrativas com as percepções, dificuldades e sensações detectadas na aplicação”</i></p> <p><i>“Diário de bordo - relatórios individuais da participação em cada aula e reflexões sobre cada temática discutida.”</i></p> <p><i>“Acredito que a avaliação tem por objetivo avaliar o conhecimento, as habilidades e as atitudes adquiridas pelo aluno durante a formação, sendo um balizador para verificar se os objetivos de aprendizagem foram alcançados ou não”</i></p> <p><i>“Vejo a avaliação como um momento reflexivo para discentes e docentes”</i></p> <p><i>“Medir o conhecimento absorvido durante a disciplina, conhecimento teórico e prático”.</i></p> <p><i>“Refere ao conteúdo programático, o qual se relaciona com as diretrizes curriculares e com as políticas públicas de saúde. O segundo é tão desafiador quanto, pois se refere ao aprendizado moral do hábito de ser enfermeiro, com compromisso, responsabilidade, confiança e outros predicados que fazem o profissional atender ao mandato social assumido pela enfermagem”.</i></p> <p><i>“Perceber se os conteúdos foram compreendidos para possíveis aplicações no cotidiano”</i></p>
--	--	--

		<p><i>“Verificar potencial retorno no processo de ensino aprendizagem”</i></p> <p><i>“Avaliar se os discentes conseguiram compreender e aplicar integralmente os conhecimentos transferidos”</i></p> <p><i>“Verificar o aprendizado do aluno nas atividades teóricas e vivenciais, tentando suprir” (D8)</i></p> <p><i>“Favorecer o contínuo processo de aprendizagem do aluno” (D9)</i></p> <p><i>“Avaliar os conteúdos apreendidos pelo discente; Diagnosticar a necessidade de reforço sobre temas específicos”(D10)</i></p> <p><i>“Identificar aspectos a serem melhorados quanto a verbalização dos conhecimentos adquiridos” (D10)</i></p> <p><i>“Processo de avaliação é identificar o nível de aprendizagem para a partir daí poder realizar algumas intervenções a fim de atingir e potencializar um certo grau de competência e habilidade frente a formação dos estudantes, com vistas principalmente às competências esperadas pelo mercado de trabalho” (D11)</i></p> <p><i>“Verificar se as habilidades de aprendizagem foram alcançadas durante o processo de ensino” (D12)</i></p> <p><i>“Aprendizado significativo” (D13)</i></p> <p><i>“conseguimos ter maiores alcances do conhecimento.” (D13)</i></p> <p><i>“Diagnosticar a situação de aprendizagem” (D14).</i></p> <p><i>“Os objetivos da aprendizagem não são apresentados antes de iniciar cada aula”. “São apresentados no primeiro dia de aula” (D1 a D9, D12).</i></p>
--	--	--

		<p><i>“Sim, Uma delas é perceber a motivação/interesse do aluno durante a aula. (D9)</i></p> <p><i>“Sim, Diálogo com a turma durante e após a apresentação do tema” (D10)</i></p> <p><i>“Sim, não sei se é uma técnica, mas sempre ao termino da aula faço algumas perguntas para saber se houve algum aprendizado frente a aula dada”D11)</i></p> <p><i>“Os objetivos da aprendizagem são apresentados antes de iniciar cada aula. E também no primeiro dia de aula” (D10, 11, 13).</i></p>
<p>Professoralidade</p>	<p><i>“Um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, de desenhar sua própria trajetória”. (ISAIA; BOLZAN, 2008)</i></p>	<p><i>“Desafiando o discente com situações de aprendizagem realistas ou próximo da vivência do âmbito profissional, para que ele busque a cada dia a construção do seu conhecimento” (D11)</i></p> <p><i>“O processo avaliativo ele faz parte da formação do aluno (como um processo contínuo), à medida que o aluno tem conhecimento do processo de avaliação, onde este pode ser apresentado pelo docente e/ou construído com a turma, ele [aluno] consegue acompanhar sua evolução e ter consciência das necessidades que ainda precisam ser alcançadas” (D13)</i></p> <p><i>“temos discernimento de que fazemos parte dele do aprendizado significativo” (D13)</i></p> <p><i>“Quando se trabalha destacando/elevando as potencialidades, e a sua utilização no alcance das fragilidades, ou do que ainda precisa ser trabalhado ou aprimorado” (D13)</i></p> <p><i>Docência do ensino superior (D2)</i></p> <p><i>Pesquisa em Saúde (D5)</i></p> <p><i>Educação (D8)</i></p> <p><i>Enfermagem (D1, D2-D4, D6-D13)</i></p> <p><i>Biologia (D2 e D5)</i></p> <p><i>Odontologia (D14)</i></p>

ANEXO A: PARECER COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Avaliação e feedback do ensino e aprendizagem mediado por tecnologia no curso de graduação em enfermagem: visão docente

Pesquisador: SILMARA SANTOS VIEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 38912220.3.0000.5013

Instituição Proponente: Faculdade de Medicina da UFAL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.482.450

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente estudo se encontra de acordo com as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Sem óbice ético.

Recomendações:

Acrescentar S na palavra MEDIADO, mudando o título para AVALIAÇÃO E FEEDBACK DO ENSINO E APRENDIZAGEM MEDIADOS POR TECNOLOGIA NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM:

DOCENTE

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pesquisa sem óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

Continuação do Parecer: 4.482.450

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1510010.pdf	06/10/2020 14:13:02		Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	06/10/2020 14:11:15	SILMARA SANTOS VIEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	06/10/2020 14:08:13	SILMARA SANTOS VIEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_MPESCEP.pdf	06/10/2020 14:07:41	SILMARA SANTOS VIEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	06/10/2020 14:07:14	SILMARA SANTOS VIEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Dec_pesquisadores.pdf	05/10/2020 18:09:55	SILMARA SANTOS VIEIRA	Aceito
Declaração de concordância	Autorizacao.pdf	04/10/2020 08:22:57	SILMARA SANTOS VIEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Inst_infraestrutura.pdf	04/10/2020 08:22:15	SILMARA SANTOS VIEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_tamed.pdf	04/10/2020 08:20:19	SILMARA SANTOS VIEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 22 de Dezembro de 2020

Assinado por:

CAMILA MARIA BEDER RIBEIRO GIRISH PANJWANI
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

ANEXO B: FOLHA DE APROVAÇÃO



Universidade Federal de Alagoas - UFAL
Faculdade de Medicina – FAMED
Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde - PPES

Defesa do Trabalho Acadêmico de Mestrado do aluno(a) **Silmara Santos Vieira**, intitulado: "Recursos digitais para avaliação e feedback do ensino e aprendizagem no curso de graduação em enfermagem" orientado pela Profa. Dra. **Célia Maria Silva Pedrosa** e coorientação do(a) Prof(a). Dr(a). **Maria Viviane Lisboa de Vasconcelos**, foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas, em 20 de dezembro de 2021.

Os membros da Banca Examinadora consideraram o/a candidato(a):

aprovado(a) () reprovado(a)

Banca Examinadora:

Presidente: Prof.ª Dr(a). **Célia Maria Silva Pedrosa** – UFAL
Títular: Prof.ª Dr(a). **Lucy Vieira da Silva Lima** – UFAL
Títular: Prof.ª. Dr(a). **Ana Lydía Vasco de Albuquerque Peixoto** – UNEAL
Suplente Prof.ª Dr. (a) **Mércia Lamenha Medeiros** - UFAL
Suplente Prof.ª Dr. (a) **Almira Alves dos Santos** - UNCISAL

Célia Maria Silva Pedrosa

Membro Presidente da Banca

Lucy Vieira da Silva Lima

Membro Presidente da Banca

Ana Lydía Vasco de Albuquerque Peixoto

Membro Presidente da Banca

ANEXO C: CARTA DE ANUENCIA DO ORIENTADOR



Programa de Pós-Graduação em
Ensino na Saúde – PPES – FAMED/UFAL
Mestrado Profissional

Carta de Anuência do Orientador para Entrega do Trabalho Acadêmico de Conclusão do Curso - TACC

À Secretaria do PPG em e Ensino na Saúde – FAMED/UFAL

Eu, Célia Maria Silva Pedrosa, qualidade de orientador de Silmara Santos Vieira, aluno(a) de mestrado deste Programa de Pós-Graduação, o(a) autorizo a entregar o Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso - TACC, após haver procedido a devida revisão do seu trabalho.

Título do Trabalho:

RECURSOS DIGITAIS PARA AVALIAÇÃO E *FEEDBACK* DO ENSINO E APRENDIZAGEM NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

Maceió, 03 de Janeiro de 2022

Célia Maria Silva Pedrosa

Assinatura do(a) orientador(a)

ANEXO D: COMPROVANTE DE SUBMISSÃO

15/01/2022 08:35

ScholarOne Manuscripts

 Interface - Comunicação, Saúde, Educação

 Início

 Autor

 Avaliar

Confirmação da submissão

 imprimir

Obrigado pela sua submissão

Submetido para
Interface - Comunicação, Saúde, Educação

ID do manuscrito
ICSE-2022-0015

Título
RECURSOS DIGITAIS PARA AVALIAÇÃO E FEEDBACK DO ENSINO E APRENDIZAGEM NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

Autores
Velra, Silmara
Pedrosa, Célia
Vasconcelos, Maria

Data da submissão
15-jan-2022

Panel do autor