



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

LUCAS SERNIKER DE MELO GOES

**ESTUDO BIBLIOGRÁFICO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA EM CONTEXTO DE
ENSINO NÃO PRESENCIAL MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS DE
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs)**

SÃO CARLOS-SP

2023

Lucas Serniker de Melo Goes

**ESTUDO BIBLIOGRÁFICO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA EM CONTEXTO DE
ENSINO NÃO PRESENCIAL MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS DE
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Luana Costa Almeida

SÃO CARLOS-SP

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Lucas Serniker de Melo Goes, realizada em 09/08/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Luana Costa Almeida (UFSCar)

Prof. Dr. Adilson Dalben (UNICAMP)

Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciriaco (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

Dedico este trabalho àqueles que, apesar dos desafios da docência, acreditam na Educação como meio de transformação da realidade social.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, saúde e por me permitir concluir esta sonhada etapa acadêmica.

À minha esposa Camila, que me ensinou a enxergar possibilidades onde eu não via, pelo incentivo, paciência e por estar sempre ao meu lado, nos melhores e piores momentos desta vida.

À minha família, pelo carinho e compreensão nos dois últimos anos: Claudia (mãe), Aparecida (tia-mãe), Daniel (primo-irmão), Fabio (pai), Junior (irmão), Fabiana (madrasta, in memoriam) e Liane (sogra).

Aos amigos que, de alguma forma, me ajudaram ou incentivaram no percurso do mestrado: Thaís Morgado, Lygia Cavalcanti e Roberto Castro.

Aos professores e colegas do PPGPE/UFSCar e do LOED-UFSCar, pelos conhecimentos e horizontes compartilhados.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação e defesa desta pesquisa: Prof^o Dr. Adilson Dalben e Prof^o Dr. Klinger Ciríaco. Sou profundamente grato pela atenção que dedicaram à leitura deste texto e pelas contribuições imprescindíveis que fizeram. Admiro-os imensamente.

À Prof^a Dra. Luana Costa Almeida, minha querida orientadora. É difícil escolher palavras que me possibilitem expressar o quanto você foi fundamental para esta conquista. Desde a primeira reunião de orientação, me sinto privilegiado pela possibilidade de aprender tanto com você. Sempre compreensiva, disposta a ajudar e profundamente crítica, você me ensinou muito sobre ensinar com afeto. Obrigado por abraçar esta ideia e me ajudar a concretizá-la.

A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada.

(Paulo Freire)

GOES, Lucas Serniker de Melo. **Estudo bibliográfico da avaliação formativa em contexto de ensino não presencial mediado por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)**. 117f, 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos – CECH/UFSCar, São Carlos-SP. 2023.

RESUMO

Em janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o surto do novo coronavírus configurava-se como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Em âmbito nacional, e especificamente na área da educação, a pandemia do SARS-CoV-2 gerou desafios e exigiu mudanças imediatas, dentre elas a suspensão das atividades presenciais e a adesão ao denominado ensino remoto emergencial (ERE). Neste cenário, vários processos foram questionados e dentre eles a avaliação. Embora o ERE fosse inédito, as experiências em ensino não presencial no país não o eram, o que nos intrigou a entender se alternativas ao vivenciado não seriam parte da sapiência da área. Neste sentido, e partindo da premissa de que os processos de avaliação formativa (AF) são os mais apropriados para a potencialização das aprendizagens, nos questionamos: "Quais instrumentos ou estratégias de avaliação formativa podem ser observados nas experiências de ensino não presencial registradas na literatura acadêmica da área educacional?". Tomando esta questão norteadora, esta investigação objetivou analisar a dimensão da avaliação nas experiências de ensino não presencial documentadas pela literatura da área da Educação, a fim de compreender se e como a dimensão formativa da avaliação se apresenta nestas experiências. Considerando a necessidade de desenvolver uma pesquisa que não limitasse a concepção de conhecimento a dados isolados, esta investigação se ancorou na abordagem qualitativa e teve como procedimento metodológico as fontes documentais por meio da pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, definimos a técnica de produção de dados como uma análise interpretativa das produções acadêmicas selecionadas. Desse modo, esta pesquisa se constitui de um amplo levantamento bibliográfico de artigos, teses e dissertações publicados nacionalmente entre os anos de 1996 e 2021 (da regulamentação da Educação a Distância na Lei de Diretrizes e Bases até o início do período pandêmico) acerca do processo avaliativo formativo proposto no ensino não presencial. Deste modo, intencionou-se contribuir para o avanço das discussões sobre a AF. Como conclusão, foi possível observar que tanto os instrumentos quanto as estratégias de AF presentes nas experiências são diversos, entretanto com características que os unificam, como o reconhecimento da necessidade de se fazer adequações constantes e a valorização da interação discente-docente. Além disso, observamos que experiências exitosas com a AF geralmente estão atreladas à observação contínua dos princípios de investigação, intervenção e inclusão, sendo necessário colocar em contraste — a partir desses elementos — aquilo que se tem praticado e o que se pretende atingir.

Palavras-chave: Avaliação formativa; Ensino não presencial; Educação a distância; Ensino remoto emergencial; Estudo bibliográfico.

GOES, Lucas Serniker de Melo. **Bibliographic study of formative assessment in the context of non-face-to-face mediated by Digital Information and Communication Technologies (DICTs)**. 117p, 2023. Dissertation (Professional Master in Education) – Center for Education and Human Sciences at Federal University of São Carlos – CECH/UFSCar, São Carlos-SP. 2023.

ABSTRACT

In January 2020, the World Health Organization (WHO) declared that the outbreak of the new coronavirus constituted a Public Health Emergency of International Concern (PHEIC). At the national level, and specifically in the area of education, the SARS-CoV-2 pandemic created challenges and required immediate changes, including the suspension of presential activities and adherence to the denominated emergency remote teaching (ERT). In this context, several processes were questioned, including the evaluation. Although the ERT was unprecedented, the experiences in distance learning in Brazil were not, which intrigued us to understand whether alternatives to what was experienced would not be part of the knowledge of the area. In this sense, and based on the premise that formative assessment processes are the most appropriate for enhancing learning, we ask ourselves: "What formative assessment instruments or strategies can be observed in non-face-to-face teaching experiences recorded in the academic literature of the educational area?". Based on this guiding question, this investigation intends to analyze the dimension of evaluation in non-face-to-face teaching experiences documented by the literature of the area, with the intention of understanding if and how the formative dimension of evaluation is present in these experiences. Considering the need to develop research that does not limit the concept of knowledge to isolated data, this investigation was based on a qualitative approach and used documental sources through bibliographical research as a methodological procedure. In this sense, we defined the data production technique as an interpretative analysis of selected academic productions. This bibliographical research is constituted of a wide bibliographical survey of articles, theses and dissertations published nationally between the years 1996 and 2021 (from the regulation of Distance Education in the 'Lei de Diretrizes e Bases' until the beginning of the pandemic period) about the formative assessment process proposed in non-face-to-face. In this way, it was intended to contribute to the advancement of discussions on formative assessment. In conclusion, it was possible to observe that the instruments and the FA strategies present in the experiences are diverse, however it was possible to verify characteristics that unify them, such as the recognition of making constant adjustments and the appreciation of student interaction. In addition, we understand that successful experiences with FA are generally linked to the continuous observation of the principles of investigation, intervention and inclusion, being necessary to contrast — based on these elements — what has been practiced and what is intended to be achieved.

Keywords: Formative assessment; Distance learning; Distance education; Emergency Remote Teaching; Bibliographic study.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Critérios de inclusão e exclusão dos resultados	33
Quadro 2 – Portal de Periódicos - termos e buscadores booleanos	34
Quadro 3 – Catálogo de Teses e Dissertações - filtros, termos e buscadores booleanos	35
Quadro 4 – Artigos, Dissertações e Teses sobre avaliação formativa em contexto não presencial entre 1996 e 2021	36
Figura 1 – Percentual da metodologia dos trabalhos selecionados	37
Quadro 5 – Produções e subconceitos temáticos da avaliação formativa	44
Quadro 6 – Agrupamentos e temas centrais das produções selecionadas	59
Quadro 7 – Experiências, instrumentos e práticas: a dimensão da avaliação formativa nas produções selecionadas	68
Quadro 8 – Exemplos de produções alocadas em mais de um grupo temático	85
Quadro 9 – Realocação das produções de acordo com o grupo temático de maior aproximação	86
Quadro 10 – Aproximação das pesquisas à avaliação formativa a partir dos subconceitos e dos princípios de inclusão, intervenção e investigação	99
Quadro 11 – Distribuição dos trabalhos nas quatro frentes organizadas a partir das estratégias e ferramentas	104
Figura 2 – Fluxo de princípios da avaliação formativa	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Contexto de desenvolvimento das produções selecionadas	39
Tabela 2 – Localização geográfica das produções selecionadas	40

LISTA DE ABREVIATURAS

art.	artigo
e.g.	<i>exempli gratia</i> (por exemplo)
etc.	<i>et cetera</i> (e outras coisas)
et al.	<i>et alii</i> (e outros)
nº	número
p.	página

LISTA DE SIGLAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância
AF – Avaliação Formativa
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAEd – Centro de Apoio à Educação a Distância
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE – Conselho Nacional de Educação
EaD – Educação a Distância
ERE – Ensino Remoto Emergencial
IA – Inteligência Artificial
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAL – Instituto Federal de Alagoas
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
MOOCs – Massive Open Online Courses
OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	14
2 INTRODUÇÃO	16
2.1 Objetivos da pesquisa	21
3 DELIMITAÇÕES CONCEITUAIS: O ENSINO NÃO PRESENCIAL E A AVALIAÇÃO FORMATIVA EM ANÁLISE	23
3.1 Ensino não presencial	23
3.2 Avaliação formativa	25
4 PERCURSO METODOLÓGICO: DELINEAMENTO E DECISÕES	32
5 A AVALIAÇÃO FORMATIVA NAS PRODUÇÕES DA ÁREA EDUCACIONAL: DIMENSÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS	43
5.1 Conceitualização da avaliação formativa nas produções selecionadas	43
5.2 Proposições observadas nas produções para a avaliação formativa	58
6 APROFUNDAMENTO E SÍNTESE: DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NOS ESTUDOS SELECIONADOS	85
6.1 Agrupamentos: algumas considerações	85
6.2 Princípios inclusivo, interventivo e investigativo: algumas considerações	86
6.3 Fomentação: dimensões de avaliação formativa	87
6.4 Construção gradual: princípios de avaliação formativa	89
6.5 Comunicação sobre os resultados: princípios de avaliação formativa	92
6.6 Diversificação de estratégias e recursos: princípios de avaliação formativa	96
6.7 Síntese gráfica das dimensões apresentadas	98
6.8 Dimensões da avaliação formativa: estratégias e ferramentas	101
7 AVALIAÇÃO FORMATIVA NAS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO NÃO PRESENCIAL DOCUMENTADAS PELA LITERATURA DA ÁREA DA EDUCAÇÃO: TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	111

1 APRESENTAÇÃO

Em minha infância, no começo dos anos 2000, durante a etapa de escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental, fui uma criança interessada em comentar e explicar — para colegas de classe, minha família e outras pessoas — conhecimentos adquiridos no dia a dia da escola. Provavelmente por essa característica, professoras costumavam me escolher para apresentar projetos, representar minha turma e auxiliar colegas em atividades. Hoje, particularmente, sou crítico ao modo como certa lógica de seleção (que tende a colocar holofotes sobre um aluno em detrimento de outros) pode ter favorecido estas escolhas. Por outro lado, "oportunidades" desse tipo estimulavam minha curiosidade para estudar, compreender e compartilhar.

Ao fazer um retrospecto de forma mais ampla, percebo que as atividades escolares (aulas, pesquisas, passeios etc.) que mais me entusiasmavam estavam relacionadas, em algum nível, à afetividade, orientação e ao incentivo das educadoras que passaram por minha vida. Lembro-me agora de uma professora, na quarta série, que me levou para apresentar um trabalho sobre manguezais na feira de ciências municipal (experiência que marcou minha vida); também de uma professora icônica, na oitava série, que se emocionou com minha apresentação de um seminário sobre a teoria da evolução; outra, no terceiro ano do ensino médio, ao explicar a ciência geográfica com profundidade e pertinência à turma, me inspirou a ser professor.

Anos depois, já licenciado, compreendi que certas características do trabalho pedagógico das educadoras que marcaram minha vida se relacionam com a prática da avaliação em perspectiva formativa; isto é, de uma avaliação intencionalmente orientada à aprendizagem discente. Nesse sentido, ao olhar para minha trajetória acadêmica e profissional nos últimos oito anos, concluo que atributos como afetividade, orientação e incentivo constituíram minha perspectiva sobre o que acredito ser parte essencial da docência.

Conforme será demonstrado neste trabalho, avaliar formativamente é preciso, mas também um desafio, uma luta contra outro tipo de lógica que emana das sociedades neoliberais. Em síntese, a temática central desta pesquisa está relacionada à minha trajetória escolar, acadêmica e profissional. Por fim, em relação a esta última, considero válido destacar algo: a partir dos primeiros meses de 2020 me questionei frequentemente sobre como avaliar

formativamente a distância, durante a pandemia do SARS-CoV-2, e a partir desses questionamentos, esta pesquisa começou a ser construída. Nesse sentido, começaremos a desvelar a pesquisa na seção a seguir, partindo da concepção teórica da avaliação formativa e dos impactos da pandemia sobre a educação no país.

2 INTRODUÇÃO

A ideia de uma avaliação formativa que "[...] dá informações, identifica e exemplifica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e alimenta diretamente a ação pedagógica" (PERRENOUD, 1999, p. 68), é essencial no processo de análise e questionamento da prática pedagógica. Embora entendida em três níveis que se inter-relacionam e influenciam — sala de aula, escola e sistemas (FREITAS et. al., 2009) —, a avaliação educacional, mais especificamente na esfera de ensino-aprendizagem, permanece âmbito essencial para a reflexão dos processos escolares comprometidos com a aprendizagem dos estudantes.

No início do ano letivo de 2020, pela emergência da pandemia do SARS-CoV-2¹, instituições de ensino (públicas e privadas) de todo o país precisaram lidar com a inédita tarefa de se reestruturar, em pouquíssimo tempo, para atender às medidas decretadas de distanciamento social. Tendo impactado imediatamente a execução dos diferentes níveis de planejamento (institucional, curricular e de ensino), já que, para a contenção de um vírus transmitido através de superfícies compartilhadas e aerossóis (OPAS², 2020), verificou-se a demanda por uma estrutura escolar remota, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) se transformou na realidade da maioria das instituições educacionais e com ele diversos desafios e muitas indagações emergiram.

Se fez necessário repensar questões elementares da escola, especialmente o currículo e as dinâmicas avaliativas de ensino e aprendizagem (práticas de ensino). Nesse contexto, os desafios observados foram diversos. Com maior recorrência, a literatura apresenta questões como o aprofundamento das desigualdades previamente existentes no sistema de ensino brasileiro (estruturalmente alicerçadas em critérios como classe, gênero, raça e localização geográfica), especialmente no que se refere às desigualdades digitais — isto é, em termos de acesso aos recursos e serviços que viabilizam acesso à Internet e às TICs (MACEDO, 2021).

Nesse sentido, tais desigualdades têm sido observadas como um dos principais fatores para a descontinuidade da vida escolar de milhões de alunos. De acordo com dados de um estudo liderado pelo Instituto de Pesquisa DataSenado (2020), 26% dos estudantes de escolas públicas brasileiras, que tiveram aulas remotas no mês de julho de 2020, não possuíam acesso

¹ Oriundo da família viral Coronaviridae, originou a doença infecciosa cientificamente denominada COVID-19. Foi identificado, pela primeira vez, em dezembro de 2019 na província de Wuhan (China).

² Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS). Fundada em 1902, é a organização internacional de saúde pública mais antiga do mundo. Atua como escritório regional da Organização Mundial da Saúde (OMS).

à Internet em casa. Em uma análise mais ampla acerca do panorama social latinoamericano, observou-se que os impactos das diversas desigualdades, especialmente as digitais, possuem maior recorrência entre crianças e adolescentes indígenas e negras de escolas públicas, o que pode ser explicado, dentre outros fatores, pelos impactos da pandemia no desemprego, na relação renda-consumo e no consecutivo aumento da pobreza nas famílias (CEPAL³, 2020).

Para além das desigualdades digitais, mesmo em contextos de maior acesso à Internet e oferta contínua de aulas remotas nas redes de ensino durante a pandemia, outros problemas são relatados na literatura recente, entre eles a frequente percepção docente acerca da falta de engajamento e interação dos estudantes, a falta de treinamento adequado para desenvolvimento das aulas e avaliações, bem como os impasses relacionados à lida com os problemas emocionais dos alunos e com a conciliação das demandas pessoais e profissionais, mesmo no ensino superior (SALES, 2021). De modo mais específico, os relatos relacionados à ausência de "treinamento" foram indicativos do baixo nível de fluência digital dos professores. Em síntese, conforme destacam Modelski, Giraffa e Casartelli (2019, p.6), a fluência digital pode ser definida pela "utilização dos recursos tecnológicos de modo integrado, em que o professor faz uso dos artefatos e produz conteúdo/material através dos mesmos de forma crítica, reflexiva e criativa."

A reestruturação dos meios de avaliação da aprendizagem (processo construtivo) e do aprendizado (conhecimento construído) discente foi complexa, pois além da alteração no formato dos exames tradicionais (os quais, outrora, eram ser realizados presencialmente, sob a observação docente e determinadas regras), se fez fundamental apurar o olhar para o processo experienciado por cada estudante em uma perspectiva formativa, visto que, assim como em um contexto de ensino presencial, o resultado isolado de uma avaliação somativa (aquela que se dá ao fim de um processo) pode não corresponder à realidade do aprendizado discente.

Ao passo que as primeiras semanas e meses de 2020 findaram-se, tornou-se evidente que a dependência exclusiva de resultados somativos limitava a análise fundamentada sobre o aprendizado dos(as) estudantes. Em suma, a análise acrítica desses resultados poderia produzir uma percepção incorreta da realidade que, consecutivamente, afetaria o termômetro profissional que norteia a escolha de metodologias e práticas adequadas ao ensino. Todavia, a avaliação formativa seria factível nas experiências vivenciadas remotamente?

Mesmo no contexto do ensino presencial, a prática da avaliação formativa pode não ser tão habitual quanto poderia. Isto ocorre porque, por vezes, equivocadamente limita-se o conceito de "formativa" a uma ideia reduzida de avaliação contínua ou sequencial (várias

³ Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - Organização das Nações Unidas (ONU).

medidas ao longo de um semestre ou ano letivo, *e.g.*), sem considerar outros aspectos importantes desta concepção avaliativa devidamente registrada na literatura da área. Conforme observa Cunha (2006, p. 72):

[...] a noção de avaliação formativa trouxe consigo uma compreensão equivocada do que seja esse "contínuo". Em diversos momentos, professores demonstram entender que, uma vez "livres" da obrigatoriedade das provas com periodicidade fixa, precisam avaliar continuamente: toda produção dos alunos, cada trabalho escrito ou exposição oral passam a ser "avaliados", no sentido de notados. O que se pratica então não é nada menos do que a velha avaliação somativa fragmentada em uma multiplicidade de momentos, uma avaliação somativa constante, mascarada pelo uso do qualificativo "contínua".

Em outros casos, a descrição "formativa" parece resumir-se ao processo de análise e *feedback* de acertos e erros para o nivelamento, a partir de avaliações padronizadas que se "diferenciam" por conter manuais de aplicação, correção e instrução, como no caso da Plataforma de Avaliação e Monitoramento CAEd⁴ lançada em 2020 pelo Ministério da Educação (MEC), que disponibiliza testes e recursos de monitoramento on-line nas áreas das Ciências da Natureza, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática e Produção Textual (BRASIL, 2022). Essas avaliações têm como referência a matriz dos testes padronizados e objetivam a melhoria dos resultados de proficiência.

A lógica da avaliação a partir da melhoria de padrões parece distorcer algumas premissas da avaliação formativa, como estar voltada ao estudante como um todo, interpretar os processos de aprendizagem para reformular práticas ou observar os estudantes em suas dificuldades por estar a serviço da aprendizagem — e não sob uma lógica de classificação, ordem ou ritmo. Acerca disso, Perrenoud (1999, p. 22) nos chama atenção:

Quando a avaliação se faz formativa, torna-se uma dimensão do ato de ensinar e das situações didáticas. É mais frutífero pensá-la no quadro de uma abordagem global dos processos de regulação das aprendizagens e como componente de uma situação e de um dispositivo didático do que como prática avaliativa distinta.

O fato é que não apenas a avaliação formativa em si se configura como desafio ao trabalho docente, mas praticá-la durante o ensino remoto emergencial foi ainda mais complexo considerando o contexto de mudança abrupta observado — que encontrou milhares de professores e instituições conjuntamente despreparadas para o uso de plataformas digitais, já que muitas vezes estas eram, até então, desconhecidas (ESTÉVEZ, 2020) — e que

⁴ Avaliações Diagnósticas e Formativas - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (UFJF) / Ministério da Educação (MEC).

trouxe mais um ponto de complexidade para a questão da avaliação devido à sua excepcionalidade.

Referimo-nos à adoção de uma modalidade laboral menos usual, o teletrabalho, concretizado agora através de plataformas digitais que viabilizam esta forma de trabalho em distintos setores profissionais, como acontece na educação, com as atividades letivas a distância desde o ensino básico até ao ensino superior. O digital ganha, assim, um novo sentido nas nossas vidas [...] (MORGADO et. al., 2020, p. 5).

Todavia, embora complexa de ser efetivada, a avaliação formativa apresenta-se como uma abordagem apropriada para informar e direcionar ações em um contexto tão adverso, já que além de contribuir para a regulação da aprendizagem ao situá-la adequadamente na relação entre professores e alunos, se distingue e promove também em decorrência de sua característica impulsionadora (HAYDT, 2010), especialmente quando consideramos que os números de evasão escolar aumentaram no Brasil, entre 2020 e 2021 (0,6% e 1,0%⁵ respectivamente), de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua/IBGE tabulados pela organização Todos Pela Educação (BRASIL, 2021).

Nesse sentido, conforme observa Haydt (2010), por meio da avaliação formativa é possível aproximar o discente de certa motivação para a continuidade de seus estudos, tendo em vista que seu caráter essencialmente orientador não almeja resultados classificatórios, mas a superação de dificuldades e o progresso na aprendizagem.

[...] sua função é verificar se os objetivos estabelecidos para a aprendizagem foram atingidos. Portanto, o propósito fundamental da avaliação com caráter formativo é verificar se o aluno está conseguindo dominar gradativamente os objetivos previstos, expressos sob a forma de conhecimentos, habilidades e atitudes (HAYDT, 2010, p. 220).

Outro aspecto importante a ser considerado quando pensamos na possível viabilidade da prática avaliativa formativa em um contexto de ensino não presencial é a necessidade de sua execução, quase exclusivamente, por intermédio de ferramentas e tecnologias digitais. E apesar do ineditismo do contexto pandêmico, a relação entre avaliação formativa e tecnologias digitais já pôde ser discutida, por exemplo, no âmbito das metodologias ativas:

Os recursos digitais também podem ser utilizados durante a instrução, oferecendo condições de avaliação reguladora ou formativa, uma vez que oferecem estratégias para saber mais sobre os estudantes enquanto a

⁵ Porcentagem de crianças e jovens de 6 a 14 anos fora da escola. Fonte: IBGE/PNAD Contínua. Tabulação de dados: Todos Pela Educação.

aprendizagem ocorre. Isso pode ser feito não apenas ao término dos processos intermediários que compõem o objetivo de aprendizagem mais amplo, mas durante, identificando e agindo em relação às ideias equivocadas dos estudantes, registrando os avanços e fornecendo feedback imediato, entre outras ações possíveis. (BACICH; MORAN; 2018, p. 243).

No contexto pandêmico, escolas passaram a adotar diferentes tecnologias (não necessariamente educacionais) para dar continuidade aos seus respectivos projetos pedagógicos emergencialmente. O conceito de tecnologias digitais (ou TDICs: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) é abrangente e inclui diferentes tipos de recursos e linguagens existentes na Internet (dos serviços de *e-mail*, aos fóruns; das redes sociais, às plataformas de streaming, *e.g.*) que podem tornar o processo educacional mais dinâmico e eficiente (MORAN et. al., 2000).

Sobre esse contexto, concordamos e destacamos em acordo com Behar (2020), que "Ensino Remoto Emergencial" (ERE) não é sinônimo de "Educação a Distância" (EaD), especialmente pela ausência de planejamento prévio e de profissionais qualificados para tal função. Segundo a autora, entretanto, se analisados os aspectos comuns de ambas designações — como a distância física e a necessidade de acompanhamento cognitivo e emocional constante —, a EaD parece apresentar considerável experiência com instrumentos e estratégias para práticas avaliativas não presenciais, os quais podem ser úteis também em outros cenários.

É importante citar que a Educação a Distância está regulamentada no Brasil desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394, promulgada em 1996. Desde então, os cursos e o número de matrículas nessa modalidade de ensino têm aumentado exponencialmente. De acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2019, realizado pelo INEP (2020), há 4.529 cursos de graduação registrados no país e um total de 2.450.264 estudantes matriculados nessa modalidade⁶.

Considerando a tendência da Educação a Distância no país e sua experiência singular com a adequação dos diferentes tipos de avaliação, assim como a relevância de se pensar a avaliação formativa em outros contextos de ensino não presencial, estruturamos a seguinte questão: Quais instrumentos ou estratégias de avaliação formativa podem ser observados nas experiências de ensino não presencial registradas na literatura acadêmica da área educacional?

⁶ Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior (2019).

2.1 Objetivos da pesquisa

Tendo em vista a necessidade de respaldar educadores para os desafios que a prática docente impõe — e que eventualmente se apresentam, como experienciado no período pandêmico, de modo imprevisível e com demandas urgentes —, a presente pesquisa tem como **objetivo geral analisar a dimensão da avaliação nas experiências de ensino não presencial documentadas pela literatura da área da Educação, a fim de compreender se e como a dimensão formativa da avaliação se apresenta nestas experiências**. Para atingir o desígnio em questão, delineamos também os seguintes **objetivos específicos**:

- 1 Analisar os conceitos de avaliação formativa utilizados nas produções selecionadas e traçar paralelos com a literatura especializada da área; e
- 2 Mapear estratégias e ferramentas avaliativas utilizadas nas experiências de ensino não presencial documentadas pela literatura.

É importante ressaltar que embora o uso de TDICs seja fundamental nesse contexto, as possibilidades avaliativas que pretendemos analisar nas experiências não presenciais não se limitam à mera identificação das ferramentas e instrumentos utilizados e/ou criados nas experiências analisadas, mas ao uso e motivação para sua utilização. Em suma, pretendemos encontrar possíveis caminhos qualitativos e emancipatórios para a prática avaliativa nesse contexto não presencial, visto que uma avaliação formativa não se sustenta apenas em uma perspectiva técnica (DEMO, 2015).

Na busca pela efetivação de nossa pesquisa, delimitamos como recorte temporal da investigação os trabalhos publicados entre 1996 (promulgação da atual LDB) e 2021 (início do período pandêmico). O procedimento metodológico adotado para tal caracteriza-se como uma análise de fonte documental primária fundamentada em pesquisa bibliográfica. A fonte bibliográfica pode ser considerada primária porque esta pesquisa objetiva analisar, especificamente, o que se tem produzido na literatura acadêmica a respeito da temática proposta, ou seja: na perspectiva desta investigação, as produções acadêmicas selecionadas (artigos, teses e dissertações) são centrais para o desenvolvimento do estudo proposto — sendo, portanto, fontes primárias de estudo (BELL, 2008).

Nesse sentido, o presente texto se organiza em um total de sete seções, sendo a apresentação a primeira, seguida desta introdução. Na terceira seção, procuramos delimitar o conceito de ensino não presencial em uma perspectiva de abrangência e relevância

documental. Além disso, propôs-se discutir as lógicas que tradicionalmente permeiam o campo da avaliação das aprendizagens e que se encontram no centro das contradições dos sistemas educacionais — impactando, por consequência, o que se entende por uma prática avaliativa formativa.

Na quarta seção, apresentamos o percurso metodológico, expusemos e referenciamos a técnica de interpretação dos dados produzidos, apresentamos o *corpus* documental (bem como os mecanismos de busca e os critérios de seleção utilizados) e destacamos, de maneira pormenorizada, os contextos de desenvolvimento, localização geográfica e metodologia dos trabalhos selecionados.

Na quinta seção, organizamos nossos achados referentes aos trabalhos observados em duas dimensões: 1ª- Conceitualização da avaliação formativa nas produções selecionadas (procurando analisar os conceitos dentro de seus respectivos contextos de produção e, paralelamente, traçar paralelos com a literatura especializada da área); 2ª- Experiências, práticas e instrumentos observados nas produções para a avaliação formativa.

Na sexta seção, retomamos a análise da seção anterior e procuramos aprofundá-la a fim de construir uma síntese integradora que nos possibilitasse concluir se e como a dimensão formativa da avaliação se apresentou nas experiências analisadas, bem como indicar de maneira mais objetiva as ferramentas e estratégias avaliativas que tenham demonstrado ser compatíveis com os diferentes cenários de ensino não presencial.

Na sétima e última seção, retomamos a questão que norteou este trabalho, bem como seus respectivos objetivos, a fim de apresentar as conclusões, os limites e as considerações finais da pesquisa.

Consideramos pertinente destacar que, para além das discussões e resultados que são próprios da investigação proposta, esta pesquisa demonstra relevância ao problematizar e fomentar reflexões, a nosso ver inadiáveis, sobre as lógicas que permeiam a avaliação das aprendizagens, bem como seus impactos sobre o modo como professores e estudantes se relacionam com os processos de ensinar e aprender.

3 DELIMITAÇÕES CONCEITUAIS: O ENSINO NÃO PRESENCIAL E A AVALIAÇÃO FORMATIVA EM ANÁLISE

Nesta seção, buscaremos debater os conceitos centrais que orientam nossa investigação: o ensino não presencial, a partir de uma análise comparativa de definições que fazem referência a esta modalidade, tais como ensino a distância e ensino on-line, *e.g.*; e a avaliação formativa, a partir de sua contextualização no campo da avaliação das aprendizagens — de modo a refletir sobre algumas questões basilares a sua delimitação.

3.1 Ensino não presencial

O conceito de "ensino não presencial", de modo geral, pode ser compreendido a partir de sua própria definição linguística: faz referência a diferentes tipos de estrutura, formato e/ou modalidade de instrução não desenvolvidos presencialmente (isto é: fisicamente, pessoalmente). Nesse sentido, a definição "ensino não presencial" se relaciona com outros conceitos e termos semelhantes, dos mais tradicionais aos contemporâneos, tais como: "ensino a distância" (EaD; ensino superior, *e.g.*), "ensino *on-line*" (MOOCs, *e.g.*), "ensino remoto (transmissão de aulas síncronas)", "ensino híbrido" (mescla de atividades não presenciais e presenciais), "ensino remoto emergencial" (ERE; adaptação de atividades e aulas no contexto pandêmico), "ensino virtual" etc.

Apesar da variedade de conceitos relacionados, a definição "ensino não presencial" parece ser a mais inclusiva e recorrente, visto que além da abrangência sobre os conceitos de ensino a distância, ensino on-line e ensino remoto emergencial, por definição também inclui os meios de ensino não tradicionais desenvolvidos antes do advento da Internet no século XX, como o ensino por correspondência e os telecursos (ABED, 1998).

Nesse sentido, de modo a demonstrar a abrangência do conceito de ensino não presencial, podemos citar a pesquisa bibliométrica de mapeamento realizada por Pereira Junior et al. (2021) a qual, a partir do enfoque investigativo na temática da limitação digital durante o ensino remoto, localizou (entre 2004–2021) a existência de quatro tipos distintos sob o termo "ensino não presencial": educação a distância; presencial apoiada pelas TICs; educação presencial com parte operacionalizada a distância; educação emergencial remota.

Em alguns casos, o conceito de ensino não presencial possui tamanha abrangência que parece se fundir com o conceito de educação a distância (EaD). No artigo de El Hajj (2007),

por exemplo, ambas as designações são abordadas como sinônimos em diversos momentos, englobando diferentes tipos de cursos (síncronos, semi-síncronos, semi-assíncronos e assíncronos); distância (física, temporal e interativa); recursos (*chats*, televisão, videoconferência, *e.g.*); e avaliação (discursiva, objetiva, questionários etc.).

Linguisticamente, "educação a distância" também é abrangente; contudo, no Brasil, tem sido tradicionalmente utilizada como referência ao chamado "EaD estruturado", previsto e credenciado a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme observado no Art. 80, §1º: "A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União" (BRASIL, 1996)⁷. Sob a mesma ótica, o conceito é definido pela diretora do IFAL⁸ como "[...] uma modalidade de ensino consolidada teórica e metodologicamente [...]" e que possui "[...] uma estrutura política e didático-pedagógica que vai além dos momentos síncronos e assíncronos do ensino remoto" (ROCHA, 2021, n.p).

Por outro lado, especificamente no contexto pandêmico, localizamos a utilização do conceito de ensino não presencial como sinônimo de "ensino remoto" e "ensino remoto emergencial" (OLIVEIRA et. al., 2020). Há, inclusive, a junção de ambos os termos "ensino não presencial emergencial" (PEREIRA; SCALEA; CARVALHO, 2022). Entretanto, em ambos os casos, a expressão "ensino não presencial" destaca-se, sendo inclusive a opção escolhida para o título das publicações.

Ainda nesse sentido, é importante destacar que apesar da popularização dos termos "ensino remoto" e "ensino remoto emergencial" (ERE) nos principais meios de comunicação e em produções acadêmicas recentes, a expressão "ensino não presencial" foi adotada recorrentemente por órgãos oficiais, como o Conselho Nacional de Educação (CNE)⁹ e o Ministério da Educação (MEC)¹⁰, em referência às aulas e atividades desenvolvidas entre 2020 e 2021.

Sobre o conceito popularizado, em pesquisa por "ensino remoto emergencial" no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, de cinquenta e quatro (54) resultados que contém o termo no título, cinquenta e três (53) resultados são do período de 2020–2021, o que indica que sua utilização é recente e menos abrangente em outros contextos históricos. Apesar

⁷ LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html

⁸ Instituto Federal de Alagoas

⁹ CNE autoriza atividades não presenciais em todas as etapas de ensino: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-04/cne-autoriza-atividades-nao-presenciais-em-todas-etapas-de-ensino>

¹⁰ RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 5 DE AGOSTO DE 2021:

<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-5-de-agosto-de-2021-336647801>

disso, alguns artigos científicos¹¹ desenvolvidos durante a pandemia (2020–2021) também fazem uso da expressão "ensino não presencial".

No sentido contrário, em uma pesquisa por "ensino remoto" no Portal de Periódicos da CAPES, com filtro entre 1996–2019, os resultados direta ou indiretamente relacionados ao termo em questão são nulos. Em pesquisa por "ensino não presencial" com o mesmo filtro, os resultados diretos e relacionados são amplos. Apesar disso, é válido destacar que, em decorrência da aproximação histórica com a pandemia nos últimos anos (2020–2021) os termos "ensino remoto" e "ensino remoto emergencial" tornaram-se predominantes em artigos e dissertações publicados na área da Educação.

Por fim, é importante destacar que em consulta à literatura especializada relacionada à temática da avaliação formativa em modalidades não presenciais, o termo "ensino remoto" não é encontrado, havendo maior ocorrência dos conceitos "ensino a distância"; "ensino *on-line*"; "educação *on-line*" - metodologias ativas para uma educação inovadora (BACICH; MORAN, 2018); e "ensino virtual" - novas tecnologias e mediação pedagógica (MORAN et. al., 2000).

3.2 Avaliação formativa

A defesa da importância da avaliação formativa nos estudos sobre avaliação educacional está consolidada na literatura da área. Desse modo, contextualizá-la no campo da avaliação da(s) aprendizagem(ns), a fim de retomar e aprofundar as questões relacionadas à complexidade de sua efetivação em contextos de ensino não presencial nos parece essencial.

Ao retomar o debate sobre os processos de avaliação, uma primeira questão posta na literatura é que avaliar significa, de forma mais objetiva, determinar valor, sendo a avaliação parte essencial da vida em sociedade. Não por acaso, a abordagem discursiva desse conceito frequentemente se expressa em redundâncias, em virtude de sua recorrência em atividades cotidianas, tornando-o quase que um conceito sem definição exata.

Entretanto, quando falamos de avaliação enquanto prática que integra a docência, mais especificamente no campo da educação escolar e voltada para os processos das aprendizagens, há um universo de questões a serem analisadas e discutidas com maior profundidade. Como podemos saber, por exemplo, se um aluno atingiu, ou não, os objetivos de aprendizagem

¹¹ Corpos estranhos ou não-corpos: reflexões sobre a participação do corpo no ensino não presencial (Revista Estilos da Clínica - USP): <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/178985>

definidos? Para além disso: O que constitui o ato de avaliar e como se respalda a decisão tomada?

Historicamente, no campo da educação escolar, o ato de avaliar tem acenado à lógica dos sistemas educativos, os quais não costumam reconhecer as causas e os impactos das desigualdades no domínio dos saberes, ligados à estrutura excludente da escola e, conseqüentemente, da avaliação praticada. Respalado no discurso classificatório e homogeneizador da "excelência escolar", o processo se pauta nas definições de "êxito", "fracasso", "vencedores" e "perdedores" (PERRENOUD, 1999).

Tais definições se relacionam com o fato de que estes sistemas servem aos interesses da formação social capitalista, o que é visível por sua característica hierarquizada e fragmentada. Somado a isso observa-se a substituição do objetivo educacional na aprendizagem pelo interesse de se trocar o que se aprende por nota (FREITAS, 2003).

Porém, dentro desta lógica, o que é excelência escolar, êxito e fracasso? Quando analisadas, tais expressões costumam se esvaír de sentido, porquanto foram constituídas como reflexo da desigualdade e da hierarquia social (PERRENOUD, 1999). Além disso, ainda que bem definidos, tais conceitos são relativos, pois sempre dependem de um parâmetro variável.

O êxito e o fracasso escolares resultam do julgamento diferencial que a organização escolar faz dos alunos, da base de hierarquias de excelência estabelecidas em momentos do curso que ela escolhe e conforme procedimentos de avaliação que lhe pertencem (PERRENOUD, 1999, p. 28).

Ainda sobre as contradições relativas ao ideário de "excelência escolar" (fundamentado em práticas excludentes e conceitos esvaídos de significado), é válido destacar também a incoerência presente na impossibilidade de um consenso globalizante acerca dos propósitos da avaliação. Conforme destaca Perrenoud (1999, p. 9):

Avaliar é — cedo ou tarde — criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros... Como, dentro dessa problemática, sonhar com um consenso sobre a forma ou o conteúdo dos exames ou da avaliação contínua praticada em aula?

Para além disso, é possível pensar na ideia de contexto e pretensão: Que tipo de avaliação é mais adequada? Que tipo de ser humano queremos formar? De fato, a avaliação

parece estar no centro das diversas contradições dos sistemas educacionais e da educação, de modo geral. Conforme defende Perrenoud (1999, p. 10), precisamos passar "[...] da medida obsessiva da excelência a uma observação formativa a serviço da regulação das aprendizagens". Isto é, a avaliação não deve estar à serviço do controle e da exclusão, mas de práticas pedagógicas emancipatórias, cumprindo seu papel de regulação das aprendizagens.

Ao reconhecermos a necessidade de uma avaliação que não seja excludente, mas libertadora, compreendemos com Paulo Freire que:

A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o "falar a" como caminho do "falar com". (FREIRE, 1996, p. 116)

A fim de expandir a temática de avaliação, é relevante destacar que embora cotidianamente seja relacionada a ideias como nota, rendimento escolar, aprovação e reprovação, o conceito de avaliação é amplo "como um casaco de várias cores" (SAUL, 2015). Nesse sentido, Luckesi (1998) nos lembra que "avaliar" é fazer um julgamento de valor que implica a qualificação positiva ou negativa daquilo que é examinado, dimensão em que a delimitação do objetivo do processo é essencial.

O ato de avaliar importa coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E, o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova, a uma ação nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele (LUCKESI, 1998, p. 76).

A avaliação da aprendizagem, enquanto prática que integra a dinâmica profissional docente, é compreendida na literatura especializada como uma ação fundamental para tomada de decisões. Perante os processos de ensino e aprendizagem, ela fornece bases para o planejamento docente e possibilitando trazer o estudante para o centro de seus movimentos (BIANCHI, 2019).

Como destacam Bloom et. al. (1983), no campo da avaliação da aprendizagem há diversos tipos de orientações, sendo mais tradicionais as avaliações contínua, diagnóstica e

somativa. Outros tipos também têm sido evocados na literatura recente, como a avaliação mediadora e a formativa.

Resumidamente, a avaliação contínua faz referência à permanente observação dos processos de aprendizagem vivenciados pelos alunos, com a finalidade de oportunizar diferentes momentos de aprendizado e de atribuição de notas (MENDES, 2011).

Já a avaliação diagnóstica se dá antes do início de um processo, com finalidade de investigar o estado de aprendizagem dos estudantes (LUCKESI, 2011).

A avaliação somativa ocorre ao fim de um processo e pretende definir "níveis de rendimento, decidir se houve êxito ou fracasso" diante de determinado conteúdo (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

A avaliação mediadora refere-se à transformação dos métodos tradicionais em métodos investigativos compartilhados com os alunos, valorizando a construção do conhecimento em detrimento da memorização (HOFFMANN, 2010).

Por fim, a avaliação formativa se refere a práticas que retroalimentam o processo de ensino-aprendizagem, servindo para favorecer a aprendizagem dos e das estudantes. Como destaca Villas Boas (2011, p. 1), as práticas de avaliação formativa estão "[...] mais ligadas à avaliação para a aprendizagem do que à avaliação da aprendizagem, por buscarem o desenvolvimento da aprendizagem e não meramente os seus resultados".

Ainda sobre a avaliação formativa, e destacando seu enfoque no fomento das aprendizagens, percebemos que ela é essencial para a mediação do processo de ensino-aprendizagem, sendo peça fundamental em projetos educativos que visem o desenvolvimento de todos e cada um dos estudantes. "A avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação" (HADJI, 2001, p. 20).

Villas Boas (2011), tomando o artigo publicado por Michael Scriven, em 1967, destaca que o surgimento da avaliação formativa pode ser contextualizado historicamente a partir do movimento de reforma educacional americana dos anos 1960, durante o qual se evidenciou que os testes padronizados de desempenho não poderiam avaliar adequadamente os resultados da aprendizagem. Naquele contexto, reconheceu-se a importância de avaliar os programas de ensino e os processos de aprendizagem dos estudantes, sendo cunhado o termo 'avaliação formativa' para o processo que propunha ajudar os alunos "[...] a localizar dificuldades e a progredir na aprendizagem" (VILLAS BOAS, 2011, p. 12).

Segundo a referida autora, a partir desse momento histórico, a avaliação formativa vai sendo conceitualizada e ligeiramente redesenhada por outros autores, tais como Harold Bloom, William Popham, Wynne Harlem e Mary James. Sendo hoje um conceito intensamente pesquisado e discutido nos mais diversos tópicos educacionais, a avaliação é abarcada dentro da aprendizagem, do ensino, da escola, da formação docente, dentre outros.

Neste contexto, e tendo como pano de fundo os desafios enfrentados pela área da educação durante a exigência do ensino remoto emergencial, é possível afirmar que o desenvolvimento da avaliação formativa se apresentou como uma tarefa desafiadora, tanto pela questão mais primária de acesso às mediações tecnológicas necessárias quanto pela dificuldade de se colocar em prática algumas premissas elementares desta abordagem. Dentre outros, consideramos pertinente destacar três princípios indicados por Villas Boas (2021):

- 1) inclusivo - não deixar nenhum aluno para trás;
- 2) interventivo - atuar nas necessidades assim que elas surgem;
- 3) investigativo - identificar os impasses para a progressão das aprendizagens.

Ao considerar a natureza das abordagens de uma avaliação formativa, é pertinente questionarmos se no contexto do ensino remoto tais princípios foram, em maior ou menor escala, intencionalmente ou não, negligenciados.

No contexto inclusivo, qual foi sua abrangência considerando as desigualdades de acesso às TDICs no Brasil¹²? Sem a devida estrutura, como um aluno pode ter sido efetivamente incluído nas atividades propostas?

Quanto ao princípio interventivo, como seria possível tê-lo feito valer quando é sabido que em diversas redes de ensino, para grande parcela dos alunos, as "aulas" não foram síncronas visto que se configuraram pela retirada e entrega de atividades impressas nas unidades de ensino sem contato direto com professores¹³? A intervenção formativa limitada à devolutiva posterior seria suficiente?

Acerca do princípio investigativo, como ele poderia se efetivar sem que houvesse interação direta (mesmo que virtual) com seus alunos? Sem a possibilidade de acompanhar e intervir continuamente nos processos como poder-se-ia pensar no princípio investigativo?

¹² "26% dos estudantes não possuíam acesso à Internet em casa." - Educação durante a pandemia: <https://www12.senado.leg.br/institucional/dataset/arquivos/cerca-de-20-milhoes-de-brasileiros-tiveram-aulas-suspensas-em-julho-de-2020>

¹³ "As crianças que não tiveram condições de acesso à internet receberão o mesmo conteúdo em formato impresso." - Praia Grande retoma ano letivo com aulas on-line a partir de 22 de abril: https://www.praia grande.sp.gov.br/pgnoticias/noticias/noticia_01.asp?cod=51217

Tomadas a partir desses princípios, parece-nos que as dúvidas se multiplicam e nos fazem questionar se a avaliação formativa em aulas remotas é possível.

Concordamos com Villas Boas (2021) ao dizer que todas as atividades são avaliativas e podem servir a diferentes propósitos, o que coloca por premissa que é possível avaliar formativamente em aulas remotas, já que esse tipo de abordagem pedagógica tem origem, em primeiro lugar, na intenção do professor. Nesse sentido, acerca do fazer pedagógico e de sua relação com a avaliação formativa, Perrenoud reforça:

Toda ação pedagógica repousa sobre uma parcela intuitiva de avaliação formativa, no sentido de que, inevitavelmente, há um mínimo de regulação em função das aprendizagens ou, ao menos, dos funcionamentos observáveis dos alunos (PERRENOUD, 1999, p. 14).

Por conseguinte, a avaliação formativa envolve uma série de intervenções diferenciadas, o que inclui mudanças nos meios de ensino e até nas estruturas escolares, sempre relacionadas à intencionalidade docente. Como destaca Perrenoud (1999, p. 77):

Afirmo que uma avaliação é formativa se, ao menos na mente do professor, supostamente contribuir para a regulação das aprendizagens em curso no sentido dos domínios visados. Essa linguagem abstrata permite definir a regulação por meio de suas intenções, sem se fechar de saída em uma concepção particular dos objetivos, da aprendizagem ou da intervenção didática.

Para que a avaliação formativa seja possível no ensino não presencial é preciso antes, contudo, pensar seus princípios à luz do cenário em que se pretende inseri-los. Por exemplo, no contexto do ensino remoto emergencial, de que forma os princípios da inclusão, intervenção e investigação poderiam ser aplicados? Se inclusão tem relação com não excluir ninguém do trajeto que fomenta a aprendizagem, como os professores e demais agentes educacionais poderiam garantir que tal percurso fosse democrático, mesmo remotamente? Se intervenção tem relação com ação imediata, como professores e demais agentes educacionais poderiam garantir a existência de momentos propícios para esta ação? Se investigação tem relação com a observação e reavaliação contínua dos percursos escolhidos para promoção da aprendizagem, como torná-la mais frequente e efetiva?

Para além das questões propostas, e importante como parte da análise, embora não pareça existir oposição direta à prática avaliativa formativa por ser uma ação que favorece a aprendizagem, há limites de diversas naturezas que impedem o desenvolvimento desta

abordagem em seu sentido mais amplo (escolares, culturais e de mercado). Os impedimentos rondam o lugar da não mudança daquilo que já está estabelecido.

Raros são os que se opõem resoluta e abertamente a uma pedagogia diferenciada ou a uma avaliação formativa. Todavia, só há adesão com a condição de que estas sejam efetivadas "acima do mercado", sem comprometer nenhuma das funções tradicionais da avaliação, sem tocar na estrutura escolar, sem transtornar os hábitos dos pais, sem exigir novas qualificações dos professores. Ora, se a avaliação formativa não exigir, em si mesma, nenhuma revolução, não poderá se desenvolver plenamente a não ser no quadro de uma pedagogia diferenciada, fundada sobre uma política perseverante de democratização do ensino (PERRENOUD, 1999, p. 16–17).

As ponderações propostas correspondem apenas a parte do que poderíamos elencar como desafios à efetivação da avaliação formativa como parte do processo educativo em experiências de ensino não presencial. Contudo, tais questões nos mobilizam a pensar em seus limites, potencialidades e viabilidade dentro das propostas possíveis. Por esse motivo, conhecer e analisar tais experiências nos permite compreender as alternativas já registradas para a construção desta perspectiva avaliativa na ação educativa em outros contextos de ensino remoto.

4 PERCURSO METODOLÓGICO: DELINEAMENTO E DECISÕES

Objetivando analisar a dimensão da avaliação nas experiências de ensino não presencial documentadas pela literatura da área da Educação, a fim de compreender se e como a dimensão formativa da avaliação se apresenta nestas experiências, além de analisar individual e comparativamente o que tem sido proposto, pretendemos identificar caminhos que permitam pensar em um desenho para a inclusão desta prática em outros eventuais cenários de ensino remoto, como por exemplo no contexto trilhado pela Educação Básica a partir da pandemia do SARS-CoV-2.

Nesse sentido, e assumindo a pesquisa bibliográfica como delimitação metodológica de nossa investigação, recorreremos a Lima e Miotto (2007) que apresentam questões relevantes acerca das investigações que se amparam no uso de material bibliográfico. Segundo os referidos autores, pesquisas desta natureza se sustentam na historicidade, por localizar-se temporalmente e possuir significados socialmente atribuídos, e na perspectiva qualitativa, por reconhecer que nenhuma tentativa de apreensão ou explicação da realidade social é completa ou definitiva.

Em termos de delineamento do percurso metodológico, de acordo com Lima e Miotto (2007), uma pesquisa bibliográfica tem como principal técnica a leitura. Como destaca Salvador (1981), enquanto técnica a leitura informativa é recorrente e se apresenta de formas distintas nesse gênero de pesquisa: leitura de reconhecimento ou prévia, leitura exploratória ou pré-leitura, leitura seletiva, leitura reflexiva ou crítica e leitura interpretativa. A utilização desta técnica é fundamental, visto que "[...] será incapaz de fazer boas anotações quem é incapaz de ler cientificamente as obras escritas" (SALVADOR, 1981, p. 93).

Dentro da abordagem qualitativa, nossa escolha considera o fato desta designação não relacionar, estritamente, a concepção de conhecimento a dados isolados. Nesse sentido, o paradigma qualitativo se projeta para além do quantitativo, pois busca compreender a relação entre o mundo real, os sujeitos e o objeto de pesquisa a fim de oferecer-lhes um significado (CHIZZOTTI, 1991). Desta forma, embora esta pesquisa inclua um amplo levantamento bibliográfico que prevê, *e.g.*, a produção de alguns dados numéricos, a escolha pelo paradigma qualitativo se justifica pelo fato deste validar, para além dos números, a interpretação de processos e significados (LIMA, 2003).

Constituem o *corpus* documental de análise deste trabalho um total de 25 (vinte e cinco) produções acadêmicas em Língua Portuguesa extraídas do Catálogo de Teses e

Dissertações da CAPES e do Portal de Periódicos da CAPES, as quais foram mapeadas entre dezembro de 2021 e maio de 2022. Esta opção se justifica por estes serem 2 (dois) dos maiores acervos científicos virtuais do Brasil¹⁴ e disponibilizarem os principais resultados de pesquisa do país. No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES localizamos 11 (onze) dissertações de Mestrado e 1 (uma) tese de Doutorado, além de 13 (treze) artigos no Portal de Periódicos da CAPES sobre o tema em investigação.

A busca nos referidos acervos foi construída a partir de descritores, os quais retornaram um número variado de produções, analisadas uma a uma de forma a delimitarmos a seleção final para a pesquisa. Apresentaremos nos quadros 2 e 3 os termos e buscadores booleanos utilizados para cada um dos acervos, os quais tiveram como critérios iniciais de inclusão e exclusão a seguinte delimitação (Quadro 1):

Quadro 1 – Critérios de inclusão e exclusão dos resultados

Critérios iniciais de inclusão	Critérios iniciais de exclusão
Correspondência de pesquisa direta (título)	Não correspondência direta (título) ou indireta (resumo) ao tema
Correspondência indireta (resumo) relacionada à temática da avaliação em perspectiva formativa em atividades não presenciais (EaD, ensino remoto ou híbrido)	Produções indisponíveis para acesso (1 caso, publicação anterior à Plataforma Sucupira)
Filtros (nº de utilizações)	Produções que envolviam, de modo muito específico, o desenvolvimento de softwares voltados para a avaliação em contexto de cursos da área das Ciências da Informação, sem aplicabilidade possível à área da Educação (4 casos)
"Área Conhecimento: Educação" (2)	
"Ano/Data de publicação: 1996–2021" (17)	

Fonte: Elaboração própria (2022).

No Portal de Periódicos da CAPES encontramos:

¹⁴ Sobre/Quem Somos (Portal de Periódicos da CAPES): <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html>

Quadro 2 – Portal de Periódicos - termos e buscadores booleanos

Catálogo de Teses e Dissertações	Resultados	Selecionados
"avaliação formativa" AND "ensino remoto"	7	2
"avaliação formativa" AND "EaD"	57	5
"avaliação formativa" AND "ensino híbrido"	8	0
"avaliação formativa" AND "ensino a distância"	35	2
"avaliação formativa" AND "pandemia"	9	0
"avaliação" AND "formativa" AND "EaD"	285	0
"avaliação" AND "formativa" AND "pandemia"	70	1
"avaliação" AND "formativa" AND "ensino remoto"	25	0
"avaliação" AND "online" [Área Conhecimento: Educação]	114	3

Fonte: Elaboração própria (2022).

Com exceção do marcador "Área Conhecimento: Educação", exclusivamente na pesquisa pelos termos "avaliação" AND "EaD" no Catálogo de Teses e Dissertações, uma única opção de filtro foi utilizada para refinar os resultados: ano/data de publicação (1996–2021). O ano inicial faz referência à promulgação da LDB, que passou a prever, por meio de incentivo do Poder Público, "[...] o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada" (BRASIL, 1996, Art. 80). No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES encontramos:

Quadro 3 – Catálogo de Teses e Dissertações - filtros, termos e buscadores booleanos

Catálogo de Teses e Dissertações	Resultados	Selecionados
"avaliação formativa" AND "ensino remoto"	1	1
"avaliação formativa" AND "ensino híbrido"	2	0
"avaliação formativa" AND "ensino a distância"	17	2
"avaliação formativa" AND "EaD"	35	8
"avaliação formativa" AND "pandemia"	0	0
"avaliação" AND "EaD" [Área Conhecimento: Educação]	117	0
"avaliação" AND "pandemia"	0	0
"avaliação" AND "ensino remoto"	22	1

Fonte: Elaboração própria (2022).

Em alguns casos, embora o número de resultados por termo e marcadores tenha sido elevado, o número de novas seleções foi zero em decorrência dos artigos, teses ou dissertações correspondentes ao tema já terem sido encontrados e selecionados através das buscas anteriores. Com base nos critérios apresentados, destacamos no quadro a seguir (Quadro 4) as produções que compõem o corpus da pesquisa.

Quadro 4 – Artigos, Dissertações e Teses sobre avaliação formativa em contexto não presencial entre 1996 e 2021

Tipo	Referência	Ano
Artigos	ROSA, Maurício; MALTEMPI, Marcus Vinicius. A avaliação vista sob o aspecto da educação a distância. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação , v. 14, n. 50, p. 57–76, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100005 . Acesso em: 23 ago. 2023.	2006
	OLIVEIRA, Gerson Pastre de. Estratégias multidimensionais para a avaliação da aprendizagem em cursos on-line. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação , v. 18, n. 66, p. 105–138, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000100007 . Acesso em: 23 ago. 2023.	2010
	MARQUES, Amadeu Soares; NUNES, Lina Cardoso. Possibilidades da participação na avaliação da aprendizagem online no ensino superior. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação , v. 19, n. 72, p. 599–622, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000400008 . Acesso em: 23 ago. 2023.	2011
	PESCE, Lucila. Avaliação da aprendizagem nos programas online de formação continuada de educadores. Estudos em Avaliação Educacional , São Paulo, v. 23, n. 51, p. 190–212, 2012. DOI: 10.18222/ae235120121956. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/1956 . Acesso em: 23 ago. 2023.	2012
	ABIO, Gonzalo. Reflexões sobre avaliação formativa em um curso da Universidade Aberta do Brasil. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, Belo Horizonte-MG , v. 6, n. 1, p. 76–91, 2013. DOI: 10.17851/1983-3652.6.1.76-91. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16631 . Acesso em: 23 ago. 2023.	2013
	FERREIRA MELO, Geovana; T. BUENO CAMPOS, Vanessa. Avaliação da aprendizagem em uma abordagem formativa: o que é possível na educação a distância?. Boletim Técnico do Senac , v. 40, n. 2, p. 30-53, 19 ago. 2014. Disponível em: https://www.bts.senac.br/bts/article/view/102 . Acesso em: 23 ago. 2023.	2014
	BOTH, Ivo José; TEIXEIRA BRANDALISE, Mary Ângela. Interferência pedagógica na avaliação da aprendizagem no ensino presencial e a distância com o uso de tecnologias. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação , Araraquara, v. 13, n. 3, p. 807–821, 2018. DOI: 10.21723/riaee.v13.n2.2018.9924. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9924 . Acesso em: 23 ago. 2023.	2018
	PASSOS, Marize Lyra Silva. Avaliação Formativa na Educação a Distância: Concepções da Equipe Multidisciplinar de um Curso de Pós-graduação em Informática na Educação (PIE). EaD em Foco , [S. l.], v. 10, n. 1, 2020. DOI: 10.18264/eadf.v10i1.810. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/810 . Acesso em: 23 ago. 2023.	2020

Artigos	FERREIRA, Carlos Alberto; BASTOS, Ana Maria. Ensino, aprendizagem e avaliação no contexto da pandemia: percepções de formadores de futuros professores. Laplage Em Revista , 6(3), p. 109-119, 2022. Recuperado de: https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/526 . Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343439714_Ensino_aprendizagem_e_avaliacao_no_contexto_da_pandemia . Acesso em: 23 ago. 2023.	2020
	SILVA, Louise de Quadros da; JUNG, Hildegard Susana; FOSSATTI, Paulo. Recursos para a avaliação da aprendizagem no ensino superior: possibilidades digitais. Roteiro , [S. l.], v. 46, p. e24926, 2020. DOI: 10.18593/r.v46i.24926. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24926 . Acesso em: 23 ago. 2023.	2020
	VOLPE, Fábio Antônio Percem; QUINTANA, Silvana Maria; BORGES, Marcos de Carvalho; TRONCON, Luiz Ernesto de Almeida. Avaliação do estudante na educação remota (ER) e à distância (EAD): como desenvolver de modo efetivo, enfatizando a devolutiva. Medicina (Ribeirão Preto) , [S. l.], v. 54, n. Supl 1, p. e-184773, 2021. DOI: 10.11606/issn.2176-7262.rmrp.2021.184773. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/184773 . Acesso em: 23 ago. 2023.	2021
	HECKLER, Valmir; GUIDOTTI, Charles dos Santos. Ser professor no contexto online: processo formativo no ensino superior em tempos de pandemia. Debates em Educação , [S. l.], v. 13, n. 31, p. 1017–1037, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n31p1017-1037. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11818 . Acesso em: 23 ago. 2023.	2021
	MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. Estudos Históricos (Rio de Janeiro) , v. 34, n. 73, p. 262–280, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203 . Acesso em: 23 ago. 2023.	2021
Dissertações	HIRT, Nilo Acir. Considerações Metodológicas para Avaliação de Aprendizado num Sistema de Educação a Distância . Florianópolis, 2003, 95f. Dissertação de Mestrado (Ciências da Computação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária (BU). Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/84973 . Acesso em: 23 ago. 2023.	2003
	FERREIRA, Thaisa Barbosa. Gerenciador de Avaliações: uma Ferramenta de Auxílio à Avaliação Formativa para o Ambiente de Educação a Distância TelEduc . Campinas, 2003, 129f. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: https://www.nied.unicamp.br/teleduc/publicacao/107/ . Acesso em: 23 ago. 2023.	2003
	LOPES, Maria Sandra Souza. Avaliação da Aprendizagem em Atividades Colaborativas em EAD viabilizada por um Fórum Categorizado . Rio de Janeiro, 2007, 168f. Dissertação (Mestrado em Informática) - Instituto de Matemática / Núcleo de Computação Eletrônica, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.nce.ufrj.br/ginape/publicacoes/dissertacoes/d_2007/d_2007_maria_sandra_souza_lopes.pdf . Acesso em: 23 ago. 2023.	2007
	BERSCH, Maria Elisabete. Avaliação da aprendizagem em educação a distância online . 2009. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3581 . Acesso em: 23 ago. 2023.	2009

Dissertações	OLIVEIRA, Cláudia Simone Almeida de. Avaliação da aprendizagem na educação online: aproximações e distanciamentos para uma avaliação formativa-reguladora. 2010. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4011 . Acesso em: 23 ago. 2023.	2010
	CAVAZZANA, Airton. O processo de avaliação formativa em ambiente virtual de aprendizagem: um estudo exploratório com professores e alunos de um Centro Universitário do oeste do estado de São Paulo. 2010. 140 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade Ciências e Tecnologia, 2010. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/96470 . Acesso em: 23 ago. 2023.	2010
	SANTOS, Adriana Malinowski dos. Avaliação da aprendizagem de alunos em curso de formação de gestores de EAD a Distância. 22/08/2013. 162 f. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000190196 . Acesso em: 23 ago. 2023.	2013
	CUNHA, Marcelle Patrícia Lopes. A avaliação formativa no ambiente virtual de aprendizagem Moodle: um estudo no curso de graduação em Pedagogia a Distância da UFMA. 2014. 126 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014. Disponível em: https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/55 . Acesso em: 23 ago. 2023.	2014
	SOUSA, Fabiana Araújo. Avaliação de aprendizagem no fórum de educação a distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí: construindo sensibilidades educativas. 2016. 116 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. Disponível em: http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede/handle/tede2/7972 . Acesso em: 23 ago. 2023.	2016
	CARNEIRO, Jaíne. O uso do Kahoot! e do Ensino Híbrido como ferramentas de ensino e da aprendizagem em Matemática. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3257 . Acesso em: 23 ago. 2023.	2020
	SALES, Josefa Braga Cavalcante. Avaliação da implementação do ensino remoto emergencial e suas implicações no trabalho docente na educação superior, no contexto da pandemia de covid 19, em Fortaleza-CE. 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/63887 . Acesso em: 23 ago. 2023.	2021
Teses	MACIEL, Domicio Magalhães. Aspectos da avaliação online no contexto de uma disciplina de um curso de licenciatura em Matemática a distância. 18/02/2020 549 f. Doutorado em Educação Matemática - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro. Biblioteca Depositária: UNESP - RIO CLARO - IGCE. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191981 . Acesso em: 23 ago. 2023.	2020

Fonte: Elaboração própria (2023).

As produções analisadas são diversas e têm contexto, localização e metodologia bastante diferentes. De modo geral, conforme está sintetizado a seguir, na Tabela 1, as produções se desenvolveram em contexto de Ensino Superior, distribuídas entre cursos de graduação, pós-graduação e extensão universitária. Entretanto, três (3) produções procuraram analisar o desenvolvimento de atividades no âmbito dos cursos livres, do Ensino Médio e Técnico e outras duas (2) se desenvolveram em mais de um contexto simultaneamente (curso de graduação + curso de extensão, *e.g.*).

Faz-se importante destacar que embora haja predominância na análise de cursos de Ensino Superior de graduação EaD, uma (1) investigação se dá no contexto de um curso de graduação semipresencial.

Tabela 1 – Contexto de desenvolvimento das produções selecionadas

Contexto das produções	Nº / Porcentagem	Observações
a) Ensino Superior - Graduação (EaD)	3* (12%)	Neste contexto de produção, uma (1) pesquisa também se dá no contexto i: Curso de extensão (EaD)
b) Ensino Superior - Pós-graduação (EaD)	3 (12%)	
c) Licenciatura (EaD)	1 (4%)	
d) Curso técnico (EaD)	1 (4%)	
e) Ensino Médio (ERE)	2 (8%)	
f) Curso a distância (EaD)	5 (20%)	
g) Pesquisa com docentes do ensino superior (ERE)	4 (16%)	
h) Educação/ensino em geral (EaD)	3 (12%)	
i) Curso de extensão (EaD)	2* (8%)	Neste contexto de produção, uma (1) pesquisa também se dá no contexto a: Ensino Superior - Graduação (EaD)
j) Curso superior semipresencial	1 (4%)	
k) Pesquisa com docentes e discentes do ensino superior (EaD)	1 (4%)	

Fonte: Elaboração própria (2023).

Em relação à localização geográfica das pesquisas estudadas, como pode ser observado na tabela 2 a seguir, a maior parte teve sua produção em território brasileiro, mais

especificamente na região Sudeste do país. Apesar disso, é importante destacar que, em dois (2) casos, embora o local/região de desenvolvimento da produção seja um, tendo como referência a Universidade de origem do pesquisador, a análise não se deu sobre este mesmo local/região. Por exemplo: a região Centro-Oeste do Brasil não consta entre os locais de produção, mas tem ocorrência entre os locais de análise.

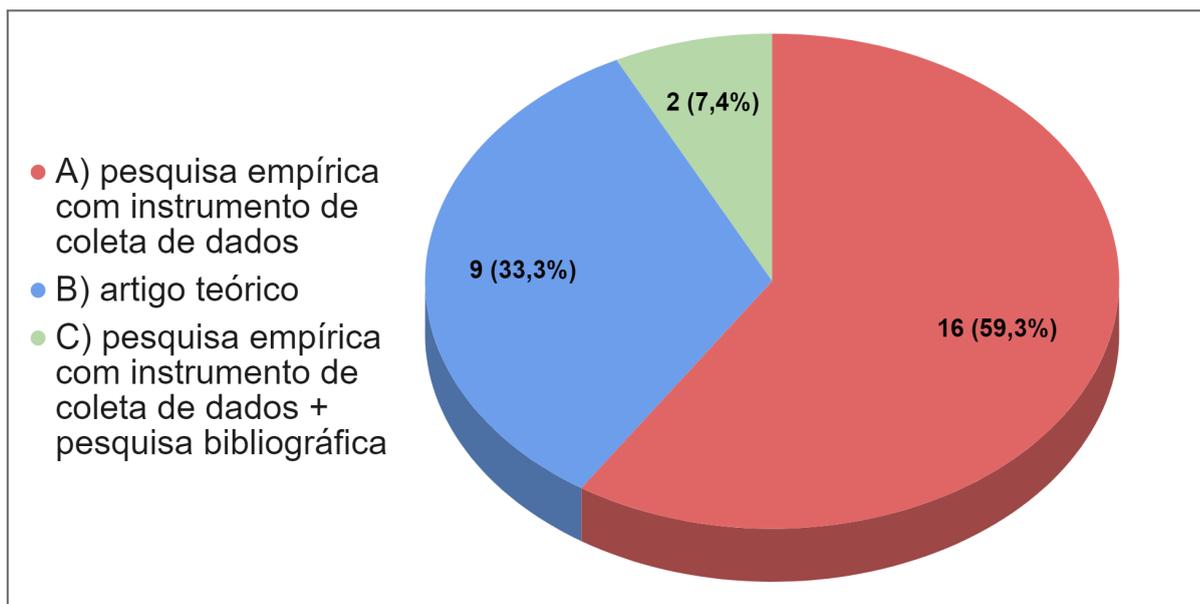
Tabela 2 – Localização geográfica das produções selecionadas

Região / País	Nº / Porcentagem	Região / País	Nº / Porcentagem
Contexto de produção:		Contexto de análise:	
Nacional		Nacional	
a) Centro-Oeste (Brasil)	--	a) Centro-Oeste (Brasil)	1 (4%)
b) Nordeste (Brasil)	5 (20%)	b) Nordeste (Brasil)	6 (24%)
c) Norte (Brasil)	--	c) Norte (Brasil)	--
d) Sudeste (Brasil)	14 (56%)	d) Sudeste (Brasil)	13 (52%)
e) Sul (Brasil)	5 (20%)	e) Sul (Brasil)	4 (16%)
Exterior		Exterior	
f) Norte (Portugal)	1 (4%)	f) Norte (Portugal)	1 (4%)

Fonte: elaborado pelo autor, 2023

Metodologicamente, conforme apresentaremos a seguir na figura 1, a partir do estudo dos vinte e cinco (25) trabalhos selecionados destacamos duas características metodológicas que abarcam as investigações: as pesquisas empíricas com instrumento(s) de coleta de dados e os artigos teóricos. Mais da metade das produções (16) teve como metodologia a coleta de dados e nas restantes, em alguns casos, as pesquisas empíricas se uniram a um terceiro caminho metodológico: a pesquisa bibliográfica.

Figura 1 – Percentual da metodologia dos trabalhos selecionados



Fonte: Elaboração própria (2023).

Analicamente, os dados foram extraídos à luz do objetivo geral da investigação e categorizados para posterior análise e interpretação (ARROYO, 2009) tomando como referência os objetivos das produções selecionadas; a conceitualização da avaliação formativa nessas produções; a análise teórica das propostas desenvolvidas sob a ótica da literatura especializada; e as alternativas para avaliação formativa em contextos de ensino remoto que poderiam ser extraídas delas. Nesse sentido, optamos por uma análise interpretativa das produções acadêmicas selecionadas a partir de seus objetivos, resultados e conclusões.

Em nossa análise interpretativa empregamos a técnica de leitura informativa em suas diversas camadas, de modo que fosse possível compreender cientificamente as obras selecionadas (SALVADOR, 1981). Desse modo, em síntese, seguimos as seguintes etapas para o desenvolvimento de uma análise interpretativa dos textos selecionados:

- leitura de reconhecimento (primeiro contato, geralmente através do resumo e introdução);
- leitura exploratória (aprofundamento através dos objetivos gerais, contexto de produção e análise);
- leitura crítica (análise da metodologia, sua adequação para a investigação proposta e objetivos pormenorizados);
- leitura interpretativa (retomada das informações, seguida da análise dos resultados, conclusão e categorização das principais dimensões dos trabalhos).

Após este movimento, agrupamos os trabalhos analisados em 2 (dois) agrupamentos:

1. Conceitualização da avaliação formativa nas produções selecionadas;
2. Experiências, práticas e instrumentos observados nas produções para a avaliação formativa, os quais apresentaremos na próxima seção.

5 A AVALIAÇÃO FORMATIVA NAS PRODUÇÕES DA ÁREA EDUCACIONAL: DIMENSÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

Mediante análise interpretativa das produções optamos por organizar nossos achados a partir de 2 (dois) agrupamentos: 1. Conceitualização da avaliação formativa nas produções selecionadas; 2. Experiências, práticas e instrumentos observados nas produções para a avaliação formativa.

5.1 Conceitualização da avaliação formativa nas produções selecionadas

Ao analisarmos as definições de avaliação formativa que estão expressas nos trabalhos estudados, percebemos que embora estas sejam diversas, aproximações são possíveis entre elas. Em alguns textos, o conceito desenvolvido possui grande capilaridade, podendo ser pormenorizado em subconceitos que se relacionam. A partir da análise individual e meticulosa das delimitações assumidas nas produções decidimos agrupá-las em quatro temáticas: (1) Fomentação, a qual inclui debates sobre o papel regulador, autorregulador, autoavaliativo, produtor de autonomia e motivação da avaliação formativa; (2) Construção gradual: a qual inclui a ideia de que a avaliação formativa é construída à medida em que se pratica em cada contexto; (3) Comunicação sobre os resultados: em que há a exigência como parte constituinte da avaliação formativa a democratização dialógica e *feedback* dos resultados em processo; (4) Diversificação de estratégias e recursos: em que tanto os instrumentos quanto as ações assumidas para se praticar a avaliação formativa são, necessariamente, múltiplos.

À medida que efetuamos a análise interpretativa dos textos com o objetivo de distinguir e agrupar as ideias que constituem a noção de avaliação formativa nas produções selecionadas, observamos que, em muitos casos, os atributos e qualidades do arranjo teórico-prático estabelecido nas produções se fundamentam em diferentes aspectos conceituais a fim de delimitar sua compreensão sobre a avaliação na perspectiva formativa.

Em síntese, há casos em que a definição de avaliação formativa pode ser compreendida a partir de um único agrupamento temático, mas em outros casos, há produções que descrevem esse tipo de avaliação a partir de elementos característicos das quatro temáticas. A fim de esclarecer de que modo isto se dá em cada uma das produções, desenvolvemos o Quadro 5.

Quadro 5 – Produções e subconceitos temáticos da avaliação formativa

Legenda					
1- Fomentação = fomentação .					
2- Construção gradual = contexto .					
3- Comunicação sobre os resultados = feedback .					
4- Diversificação de estratégias e recursos = diversificação .					
Produção	Subconceitos / Temáticas				Nº
Hirt (2003)	Fomentação	Contexto	Feedback	Diversificação	2
Ferreira (2003)	Fomentação	Contexto	Feedback	Diversificação	1
Rosa e Maltempi (2006)	Fomentação	Contexto	Feedback	Diversificação	2
Lopes (2007)	Fomentação	Contexto	Feedback	Diversificação	2
Bersch (2009)	Fomentação	Contexto	Feedback	Diversificação	2
Oliveira C. (2010)	Fomentação	Contexto	Feedback	Diversificação	3
Oliveira G. (2010)	Fomentação	Contexto	Feedback	Diversificação	1
Cavazzana (2010)	Fomentação	Contexto	Feedback	Diversificação	2
Marques e Nunes (2011)	Fomentação	Contexto	Feedback	Diversificação	1

Pesce (2012)	Fomentação	Contexto	Feedback	Diversificação	2
Abio (2013)	Fomentação	Contexto	Feedback	Diversificação	1
Santos (2013)	Fomentação	Contexto	Feedback	Diversificação	2
Melo e Campos (2014)	Fomentação	Contexto	Feedback	Diversificação	2
Cunha (2014)	Fomentação	Contexto	Feedback	Diversificação	3
Sousa (2016)	Fomentação	Contexto	Feedback	Diversificação	3
Both e Brandalise (2018)	Fomentação	Contexto	Feedback	Diversificação	4
Passos (2020)	Fomentação	Contexto	Feedback	Diversificação	3
Ferreira e Bastos (2020)	Fomentação	Contexto	Feedback	Diversificação	2
Maciel (2020)	Fomentação	Contexto	Feedback	Diversificação	3
Carneiro (2020)	Fomentação	Contexto	Feedback	Diversificação	2

Silva et al. (2021)	Fomentação	Contexto	Feedback	Diversificação	2
Volpe et al. (2021)	Fomentação	Contexto	Feedback	Diversificação	3
Heckler e Guidoti (2021)	Fomentação	Contexto	Feedback	Diversificação	1
Sales (2021)	Fomentação	Contexto	Feedback	Diversificação	2
Macedo (2021)	Fomentação	Contexto	Feedback	Diversificação	2

Fonte: Elaboração própria (2023).

5.1.1 Fomentação: papel regulador, autorregulador, autoavaliativo, produtor de autonomia e motivação da avaliação formativa

Ao analisarmos os dezenove (19) trabalhos que conceitualizam a avaliação formativa na perspectiva de ações com função reguladora, que tem como horizonte norteador a fomentação das aprendizagens, deparamo-nos frequentemente com a ideia de uma prática que se propõe a acompanhar, de modo contínuo, a aprendizagem de seus estudantes (MACEDO, 2021) de forma analítica e não como julgamento de valor (SALES, 2021). Nas produções analisadas, esta prática avaliativa objetiva orientar os sujeitos da aprendizagem em seus processos de aperfeiçoamento dos conhecimentos que estão sendo construídos através da oferta, em tempo adequado, de soluções que possam corrigir eventuais dificuldades enfrentadas por eles (VOLPE et al., 2021), a fim de que estas sejam sanadas durante o processo e não posteriormente (PASSOS, 2020).

Nesse sentido, sob a perspectiva das produções agrupadas aqui, em sua função de controle ou regulação das aprendizagens, a prática formativa só pode existir em um cenário de natureza contínua, porque tem seu diferencial constituído na verificação frequente dos avanços e entraves que surgem durante os processos de construção de conhecimentos, os quais podem ser resolvidos com ajustes pedagógicos (SILVA; JUNG; FOSSATTI, 2021). Tal

prática coloca no horizonte do professor a necessidade de acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem para o melhor direcionamento de aulas, estratégias e métodos que permitam ao aluno progredir em seus estudos (CARNEIRO, 2020), bem como desenvolver a capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em situações ou problemas da realidade (FERREIRA; BASTOS, 2020).

Por ser um tipo de avaliação que analisa contínua e progressivamente os processos de ensino e aprendizagem, os autores das produções analisadas observam que a prática formativa se preocupa também com o desenvolvimento individual de cada estudante; nesse sentido, valoriza a interação dialógica dos sujeitos e a compreende como elemento central para a regulação desses processos. A avaliação formativa é, em primeiro aspecto, uma avaliação para as aprendizagens (MACIEL, 2020) que demanda, em sua característica reguladora, ajustes no trabalho pedagógico mediante as evidências coletadas dos alunos. Tais evidências são alcançáveis através de um movimento de negociação e ressignificação do que se entende por ensinar e aprender (BOTH; BRANDALISE, 2018).

Em essência, a avaliação em perspectiva formativa se apresenta como uma prática central da atuação docente e da formação discente, porque é reguladora das aprendizagens (BERSCH, 2009). Enquanto prática reguladora (em um sentido diagnóstico e propositivo), contém objetivos pré-estabelecidos, pois se sabe de forma clara e consciente onde se intenciona chegar em termos de ensino e aprendizagem. Entretanto, tal intenção precisa considerar e promover a flexibilidade necessária para a redefinição constante de decisões e metodologias (CUNHA, 2014).

Distintamente de outras perspectivas avaliativas, em um movimento intencionalmente formativo, o elemento da regulação — o qual se fundamenta no levantamento e na interpretação de dados úteis aos processos de ensino e aprendizagem (LOPES, 2007) — invariavelmente culminará na adaptação das atividades de ensino e nas intervenções sobre as estratégias adotadas pelos professores (PESCE, 2012), porquanto, sob tal lógica, o ato de avaliar somente encontra sentido na reorientação dos processos de aprendizagem (MELO; CAMPOS, 2014). Para além da análise e reorientação contínua que deve ocorrer ao longo das atividades (FERREIRA, 2003), a avaliação formativa precisa considerar em que grau ou nível os objetivos previstos têm sido alcançados (HIRT, 2003), a fim de que os conhecimentos construídos não sejam desprezados.

Em síntese, para os trabalhos aqui analisados, a avaliação só é formativa quando considera e prioriza o aprendizado do aluno, de modo que este aprenda a se desenvolver autônoma e coletivamente. Do mesmo modo, só é formativa a ação que incentiva e possibilita

ao professor reorientar sua prática no decorrer dos processos (CAVAZZANA, 2010; OLIVEIRA, C., 2010), não apenas com os estudantes, mas também colaborativamente com seus pares, de modo que todos construam e percebam seu aprendizado (OLIVEIRA, G., 2010).

Do ponto de vista da autonomia e da motivação dos sujeitos para as aprendizagens, a avaliação de cunho formativo também se apresenta como proposta adequada dentro das produções analisadas. Elas intencionam que os alunos aprendam a se desenvolver (PASSOS, 2020) e considera a importância de ajustes às suas diferentes necessidades (FERREIRA; BASTOS, 2020), descentralizando as ações e possibilitando aos estudantes assumirem um papel central no processo de ensino (CARNEIRO, 2020) de modo que estes se sintam confiantes de sua capacidade de aprender (BOTH; BRANDALISE, 2018).

No processo de autonomia dos estudantes a ressignificação do que o erro representa para as aprendizagens faz-se essencial. Em um processo formativo, a detecção de um erro passa a ser vista como uma oportunidade de desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno (CAVAZZANA, 2010), pois o mesmo só é reconhecido à medida em que o indivíduo desenvolve a dinâmica da autoavaliação, a qual dialoga profundamente com a promoção da autonomia (BERSCH, 2009).

De forma complementar ao conceito de regulação das aprendizagens, também verificamos em quatro (4) trabalhos analisados a compreensão da avaliação formativa enquanto uma prática de autoavaliação e autorregulação discente que intenciona a (re)orientação das ações educativas e a recuperação dos objetivos. Os trabalhos que tratam da questão defendem que tal prática deve orientar o planejamento das ações (MACEDO, 2021) por meio da informação e da autorregulação de professores e alunos no decorrer das atividades escolares (CARNEIRO, 2020). Desse modo, os resultados do movimento autoavaliativo seriam utilizados como ferramenta de verificação das dificuldades com o intuito de superá-las, sendo utilizados como alavanca para os estudantes em suas aprendizagens e como uma oportunidade para que os professores possam propor diferentes intervenções pedagógicas (SANTOS, 2013).

Através do incentivo à autoavaliação, o processo de autorregulação passa a ser construído à medida em que as informações adquiridas fornecem detalhes aos professores sobre os impactos de sua prática pedagógica, bem como aos aprendizes de seus acertos, dificuldades e erros (LOPES, 2007).

5.1.2 Construção gradual

Integrada aos conceitos de regulação e autorregulação das aprendizagens também observamos dentre doze (12) produções analisadas, de forma mais específica, o delineamento da avaliação formativa enquanto ação que somente pode ser desenvolvida (planejada e praticada) à medida em que é executada em determinado contexto, considerando sua estrutura cultural, econômica, política e social. Nesse sentido, as produções indicam que a prática formativa toma forma e possibilita ações a partir de um contínuo movimento de observação, discussão dialógica e reflexão acerca de seus desafios, incoerências e objetivos (MACEDO, 2021), os quais variam a depender de cada cenário.

Assim, considerando que a avaliação formativa se constrói à medida em que é posta em ação, por intermédio das experiências obtidas com as atividades de ensino e aprendizagem (VOLPE et al., 2021), entende-se que não pode ser contemplada por modelos pré-estabelecidos, porquanto demanda uma construção em concordância com as concepções e interesses dos sujeitos atendidos, as quais dialogam com estruturas de influência mais amplas (SALES, 2021).

Outras características que se relacionam com a ideia de uma construção de práticas em contexto são: (1) necessidade de que seja flexível, integradora e fundamentada no diálogo (MACIEL, 2020); (2) que considere a relevância das questões afetivas e relacionais (PASSOS, 2020); (3) que seja aberta à redefinição dos percursos, mesmo após o planejamento das ações, se constituindo como um processo de negociação e ressignificação das autorias (BOTH; BRANDALISE, 2018); e (4) que considere a alternância das concepções que orientam as práticas (MELO; CAMPOS, 2014). Tais características são centrais desse processo porque a medida em que se analisa as dificuldades dos alunos, torna-se possível encontrar alternativas para atendê-los em suas dificuldades de aprendizagem (SOUSA, 2016).

Por fim, sob a perspectiva de uma avaliação formativa modelada às diferentes circunstâncias, as produções compreendem que a fim de que o professor possa regular suas práticas, de modo a desenvolver um tipo de avaliação a serviço das aprendizagens, se faz necessário não apenas compreender como o aluno é ou está, em termos de entraves ou facilidades para a construção de conhecimentos, mas sobretudo planejar onde ele pode chegar a partir de seu contexto (OLIVEIRA, C., 2010) e durante a ação.

5.1.3 Comunicação sobre os resultados

Outros dois aspectos recorrentemente relacionados ao conceito de avaliação formativa e que podem ser encontrados em pelo menos dezessete (17) produções dentre os trabalhos selecionados, são os de partilha mediante relações dialógicas e horizontais, ao que chamamos de "democratização dialógica" (12) e "*feedback*" ou devolutiva (5). Nesta perspectiva, os trabalhos analisados defendem a ideia de que a avaliação formativa potencializa a participação ativa dos estudantes ao fortalecer o desenvolvimento de relações mais democráticas e menos verticalizadas entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensinar e aprender, comunicando os resultados e alimentando os processos a partir das devolutivas. Esse tipo de prática aposta no diálogo como princípio, de modo que, com a ajuda do outro, cada indivíduo se encontre em seu processo formativo (HECKLER; GUIDOTTI, 2021).

Para os autores, a avaliação só é reguladora das aprendizagens se fomenta o desenvolvimento de relações no âmbito das ações pedagógicas (SANTOS, 2013), as quais podem promover elementos relevantes em torno do aprender (BERSCH, 2009), tais como a cooperação, a orientação (HIRT, 2003), a troca de ideias e os *feedbacks* constantes (ROSA; MALTEMPI, 2006). De modo mais específico, os *feedbacks* seriam mais que um elemento originado em relações dialógicas de aprendizagem, as devolutivas seriam um pilar da avaliação em perspectiva formativa.

Acerca do *feedback*, de acordo com Volpe et. al. (2021) a devolutiva possui papel central em um cenário de avaliação intencionalmente formativa, pois estimula a autoavaliação e a reflexão, além de orientar os estudantes nas mudanças necessárias para a melhoria de pontos específicos em seus percursos de aprendizagem. Nesse sentido, a prática da devolutiva é o principal motor de verificação do processo de aprendizagem (CARNEIRO, 2020), pois quando aliado a possibilidade de um repensar dialógico, pode potencializar ao estudante a compreensão construtiva de seus acertos e erros (SILVA et al., 2021).

Em síntese, o *feedback* se relaciona intimamente com a perspectiva de uma prática formativa porque corresponde, objetivamente, à necessidade de avaliar os processos de aprendizagem e retorná-los em tempo adequado aos estudantes (FERREIRA; BASTOS, 2020) ao longo de um processo, de modo a estimulá-los constantemente para a tomada de decisões que fortaleçam o seu próprio aprendizado (PASSOS, 2020).

Evidentemente, o movimento de retorno e estímulo promovido pela prática do *feedback* só é possível porque, em primeira instância, esta se constitui de um complexo analítico, minucioso e recorrente, acompanhamento do aluno pelo professor, o qual procura

— mediante a análise dos dados coletados nas atividades — alterar estratégias de instrução e prescrever medidas adequadas para a recuperação das falhas de aprendizagem de cada estudante (SOUSA, 2016).

Por fim, é válido indicar duas questões sobre a prática do *feedback* que podemos destacar das produções analisadas: (1) em uma lógica formativa, se apresenta como uma estratégia relevante tanto ao professor quanto ao aluno; (2) não é nota, mas a identificação dos aspectos ainda não atingidos ou contemplados pelo professor em suas práticas e pelos estudantes em seu desempenho (MARQUES; NUNES, 2011). Sendo assim, a prática da devolutiva é, também, uma ferramenta de regulação das aprendizagens.

5.1.4 Diversificação de estratégias e recursos

A partir da análise dos trabalhos, uma última característica relacionada à prática formativa se destaca: a importância da diversificação de estratégias e recursos. Dentre as produções analisadas, três (3) indicam, em termos gerais, que a diversificação é importante quando consideramos que, embora a característica de regulação da avaliação formativa possua um horizonte claro de objetivos (o aprendizado, a autonomia, a emancipação dos estudantes), o aprendizado se desenvolve à medida em que se testam alternativas aos problemas que se apresentam no decorrer dos processos de ensino e aprendizagem. Conforme destacado por Maciel (2020, p. 70), a avaliação formativa "[...] diversifica os instrumentos de observação ampliando as maneiras de se chegar à aprendizagem."

A adoção de estratégias e recursos dependerá do contexto em que a prática formativa se dará, mas terão como norte o acompanhamento da aprendizagem em uma perspectiva reguladora (PESCE, 2012) e pode incluir, por exemplo, elementos como "ensaios, solução de situações problemas, investigações, entre outros" (BOTH; BRANDALISE, 2018).

5.1.5 Avaliação formativa nas produções em linhas gerais

A partir da investigação do modo como a dimensão formativa da avaliação se apresenta nas produções selecionadas, observamos que, de longe, o conceito mais utilizado é o de regulação das aprendizagens. De fato, tal definição é intrínseca à temática da avaliação formativa. Como explicita Perrenoud (1999), a regulação dos processos de aprendizagem pode ser definida, em um sentido amplo:

[...] como o conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem, no sentido de um objetivo definido de domínio. Com efeito, não há regulação sem referência a um estado almejado ou a uma trajetória ótima (PERRENOUD, 1999, p. 90).

Para Perrenoud (1999), falar de regulação da aprendizagem é uma tarefa complexa, especialmente porque o conceito faz referência ao que se almeja (e idealiza) e carrega, em certa medida, um sentido metafórico, já que "é difícil identificar com certeza as operações e [...] ainda guiá-las com precisão". Em um exemplo ilustrativo, o autor descreve melhor o aspecto da imprevisibilidade com o qual a ideia de regulação precisa lidar:

[...] pode acontecer que o objetivo visado se revele finalmente fora de alcance, devido a obstáculos imprevistos ou a uma série de erros; ele é então redefinido e a trajetória ideal, recalculada em função de um novo destino (PERRENOUD, 1999, p. 90).

Apesar da imprecisão que a lógica da regulação pode carregar, considerando os diferentes agentes, contextos e objetivos envolvidos em seu escopo, o autor chama a atenção para a relevância desse procedimento didático: "[...] pensar em termos de regulação do processo de aprendizagem é indispensável para colocar a avaliação formativa no seu lugar exato, para situá-la em um conjunto de regulações parcialmente previstas, ou pelo menos autorizadas, pelo dispositivo didático" (PERRENOUD, 1999, p. 91).

O conceito de regulação das aprendizagens tem sido historicamente proposto e discutido como parte do arcabouço de práticas que contemplam ações de cunho formativo também por outros autores. Conforme observam Bloom et al., (1971, p. 839, tradução nossa), a "avaliação formativa fornecerá um meio de regular e saber quais alunos estão prontos para prosseguir de uma aula para outra"¹⁵. Nesse sentido, consideramos válido destacar que o conceito de "regulação" não é exclusivo do campo da avaliação (podendo ser utilizado em perspectiva industrial, jurídica, médica etc.); entretanto, quando usado nesse sentido (e mais especificamente sob uma lógica de favorecimento das aprendizagens), tal concepção em prática não objetiva classificar um aluno — ao contrário, pretende "ajudar tanto o aluno quanto o professor a se concentrarem no movimento em direção ao domínio do aprendizado"¹⁶ (BLOOM, et al., 1971, p. 62, tradução nossa).

¹⁵ *"Formative evaluation will provide a means of regulating which students are ready to proceed from one lesson to the next."*

¹⁶ *"The purpose is not to grade or certify the learner; it is to help both the learner and the teacher focus upon the particular learning necessary for movement toward mastery"*

Nesta mesma linha, a autoavaliação e/ou autorregulação são recorrentes na literatura especializada, tendo sua prática reforçada para a promoção de processos formativos que, nas palavras de Perrenoud (1999, p. 91), devem "[...] reforçar as capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e dos obstáculos".

A autoavaliação pode ser considerada um dos principais mecanismos de transformação dos paradigmas que fundamentam uma lógica de avaliação que está historicamente à serviço da classificação e da seleção. Através do movimento autoavaliativo, a reflexão sobre o por que/para que avaliamos começa a tomar forma; as práticas cotidianas começam a ser questionadas e as motivações que as sustentam, repensadas. No sentido de transformação dos paradigmas que sustentam a concepção de avaliação no contexto escolar, observam Bacich e Moran (2018):

Ao pensarmos em mudanças no contexto educacional, não podemos nos esquecer de rever os modelos de avaliação. De um modo geral, sempre que se faz menção aos processos avaliativos, que são considerados unilateralmente, ou seja, apenas do professor em relação aos alunos, quando deveriam ser concebidos em via dupla, além de abarcar um espaço para a autoavaliação, que deve ser realizada pelo aluno e também pelo professor (BACICH; MORAN, 2018, p. 168).

Para além das transformações pedagógicas no contexto escolar, a autoavaliação se apresenta, tal como todos os instrumentos que compõem o arcabouço das práticas formativas, como um instrumento de motivação para a aprendizagem através do fortalecimento da autonomia dos estudantes. Conforme observam Moran et al. (2000):

[...] é preciso que as atividades presenciais e a distância permitam ao aluno e ao professor desenvolver sua auto-avaliação e registrá-la. Esses comentários e reflexões registrados ao longo das atividades programadas, quando bem feitos, constituir-se-ão na melhor informação e motivação para a aprendizagem porque provindos do próprio aprendiz: ninguém o conhece melhor do que ele próprio e ninguém melhor do que ele saberá onde mexer para corrigir ou para deslanchar (MORAN et. al., 2000, p. 167).

Assim como o dispositivo da regulação, o processo de autoavaliação, que pode culminar na esperada autorregulação das aprendizagens, também é construído à medida em que se caminha; isto é: em cada contexto. Tal tarefa não é de alcance invariável ou de fácil execução, pois nem sempre há disposição dos estudantes para o aprendizado e/ou para a reflexão de modo espontâneo. Nesse sentido, conforme aponta Perrenoud (1999, p. 97), não

basta apenas apostar na espontaneidade dos aprendizes, sendo preciso instigar no cotidiano um movimento "[...] de desafios que sensibilizem profundamente, um desejo de saber e uma decisão de aprender".

A ideia de democratização dialógica, isto é, a interação através de relações (docente-discente) mais horizontais, encontra-se profundamente vinculada a elementos que configuram uma avaliação de dimensão formativa durante as dinâmicas de ensinar e aprender: cooperação, diálogo, trocas de ideias, resolução de conflitos etc. Esta definição, inclusive, se relaciona intimamente com a de autorregulação das aprendizagens. Conforme observa Perrenoud (1999):

[...] toda ação educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a auto-aprendizagem, a auto-regulação de um sujeito, modificando seu meio, entrando em interação com ele [...] Se há auto-regulação é, em parte, porque o indivíduo se encontra em situações de comunicação que o colocam em confronto com seus próprios limites e que o levam, no melhor dos casos, a ultrapassá-los (PERRENOUD, 1999, p. 96 e 99).

A defesa de que as relações em contexto escolar (especialmente a forma que/por que/para que se avalia) podem ser mais dialógicas e democráticas se assenta, também, na percepção de que a vida dos sujeitos é permeada pelo ato de avaliar, seja no âmbito privado ou social. Nesse sentido, se privamos os estudantes de vínculos democráticos com a escola, a rigidez das relações hierárquicas e da lógica (seletiva) que sustenta o que se entende por avaliação, cedo ou tarde entrarão em conflito com a realidade. Nesse sentido, a atuação discente deve ser incentivada porque "[...] a participação efetiva em uma sociedade que se encontra em rápida transformação requer comportamentos avaliativos contínuos de uma ordem muito elevada"¹⁷ (BLOOM et. al., 1971, p. 205, tradução nossa).

[...] a avaliação parece ser uma das mais importantes categorias dos objetivos educacionais em nossa sociedade. Cada vez mais, o cidadão em uma democracia é chamado a participar de avaliações de políticas sociais, decisões políticas e ações governamentais. Problemas de poluição, guerra e paz e condições urbanas são tão complexos que o cidadão deve estar extremamente bem informado se quiser participar significativamente da apreciação e da avaliação de decisões e ações passadas e futuras¹⁸ (BLOOM et. al., 1971, p. 205, tradução nossa).

¹⁷ "Effective participation in a rapidly changing society continually requires evaluative behaviors of a very high order."

¹⁸ In spite of its complexity, evaluation appears to be one of the most important categories of educational objectives in our society. Increasingly, the citizen in a democracy is called upon to participate in making evaluations of social policies, political decisions, and governmental actions Problems of pollution, war and peace, and urban conditions are so complex that the citizen must be exceedingly well informed if he is to participate meaningfully in the appraisal and evaluation of past as well as future decisions and actions.

É adequado destacar que a perspectiva de democratização dialógica das decisões, da avaliação e das relações, com a intencionalidade de fomentar práticas formativas — isto é, ações pedagógicas que se colocam à serviço das aprendizagens — não significa ou implica na ideia de uma "não-hierarquia" ou de liberdade irrestrita, ao contrário, a democratização das relações é um exercício aos limites de cada sujeito. Nesse sentido, conforme observou Paulo Freire:

O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele. Minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro e expô-la aos demais (FREIRE, 1996, p. 85).

Em síntese, a democratização dialógica é incontornável quando se pretende avaliar formativamente, porquanto promove situações de aprendizagem que não se suprimem aos tradicionais movimentos de "treinamento" oriundos de uma educação "apolítica" que se apresenta como "neutra" (FREIRE, 1996).

[...] o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente "lido", interpretado, "escrito" e "reescrito". Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no "trato" deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 1996, p. 97).

Por consequência, a ideia de fundamentação em *feedback* (devolutiva) também é basilar para um tipo de avaliação "[...] que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver" (PERRENOUD, 1999, p. 103). A defesa de um movimento pedagógico de retorno constante também se vincula ao conceito de regulação, já que "[...] todo o *feedback* é formador, venha de onde vier e qualquer que seja sua intenção, visto que contribui para a regulação da aprendizagem em curso" (PERRENOUD, 1999, p. 107).

A ideia de uma devolutiva constante faz parte de um acordo pedagógico que deve ser praticado por promover, em diálogo com os estudantes, a valorização dos processos de ensino e aprendizagem, o que se relaciona à perspectiva de democratização dialógica da avaliação praticada. Conforme é pertinentemente observado:

[...] o acordo pedagógico pode fazer nos estudantes o desejo de serem corresponsáveis pela avaliação; o momento constitui parte importante do trabalho pedagógico de cada professor; a forma designa o tipo de diálogo constituído por meio da avaliação [...]; o teor significa a possibilidade de

expressão dos estudantes facultada pela coordenação do professor; a devolução necessita ser explorada para que o acordo pedagógico, o momento, a forma e o teor sejam revalidados e redimensionados (VILLAS BOAS, 2011, p. 3).

Nesse sentido, o professor(a) deve orientar sua ação pedagógica de modo que, uma vez compreendidos os benefícios do *feedback* de cunho formativo, possa encontrar caminhos para torná-lo viável com maior frequência no cotidiano escolar. Quando destacamos o potencial desse recurso em ‘cunho formativo’, o fazemos para reforçar que a sua função não é a de apresentar "[...] uma nota ou um conceito frio e impessoal [...]" ao aluno (HAYDT, 2010, p. 62), mas a de ser um método de autoaperfeiçoamento didático, auxílio ao aprendizado e incentivo à autonomia discente.

Observar os alunos enquanto trabalham, prestando atenção na forma como agem e ouvindo suas opiniões, de modo a poder ajudá-los na aprendizagem, quando isto for necessário. Cabe ao professor adotar uma atitude de *feedback* estimulando a atividade mental dos alunos e seu trabalho de descoberta e investigação, bem como reforçando positivamente as iniciativas e os esforços dos alunos, de modo a incentivá-los no processo de construção do conhecimento (HAYDT, 2010, p. 39).

Evidentemente, para que seja possível produzir autoavaliação, democratizar as relações e viabilizar *feedback* em uma dinâmica avaliativa, a construção de autonomia se faz indispensável. Em síntese, a autonomia discente se estabelece a partir dos movimentos anteriores e precisa ser estimulada constantemente. Sem ela, a aprendizagem não se dará efetivamente, porquanto não alcançará o interesse do aluno. Conforme observa Perrenoud:

Se o aluno não aprende por "si mesmo", se suas insuficiências em leitura ou em expressão escrita não o perturbam pessoalmente, não o impedem de fazer o que quer, ele só avançará ao sabor das chamadas externas à ordem, pois para ele não há desafio, salvo talvez um proveito ambíguo: antecipar as expectativas dos adultos, pais e professores, para lhes dar prazer, ter paz e ser recompensado (PERRENOUD, 1999, p. 97).

Se a prática formativa tem como objetivo ajudar os estudantes a localizar suas dificuldades e avançar na aprendizagem (VILLAS BOAS, 2011), o papel da autonomia adquire função essencial nesta perspectiva porque, de maneira objetiva, é o estudante o sujeito que localiza e avança; sendo a intenção docente (de favorecer a aprendizagem) insuficiente se não houver autonomia. Entretanto, em nossas reflexões consideramos pertinente destacar a perspectiva de valorização da autonomia discente para além de uma capacidade a ser atingida

a fim de que haja fluência nas aprendizagens. Nesse sentido, nos baseamos em Freire (1996), o qual argumenta pelo encorajamento desta condição enquanto um princípio ético que norteia as relações dialógicas.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência [...] a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 1996, p. 59-60).

Evidentemente, a avaliação em viés formativo, ao reconhecer a importante função da autonomia discente, deve intencioná-la e planejá-la. Entretanto, como desenvolvê-la? Nesse sentido, nos baseamos também em Freire (1996, p. 107), que compreende a autonomia como um processo de amadurecimento que se constitui "[...] na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas". Para o autor, a autonomia

[...] enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 1996, p. 107).

Por fim, é válido destacar a importância da diversificação de estratégias e recursos para a avaliação praticada. Em primeiro lugar, deve-se considerar que na escola a diversidade é regra. Desse modo, a estruturação de uma prática formativa não pode ignorar a diversidade dos aprendizes, devendo fazer uso de todos os recursos possíveis a fim de contemplá-los. (PERRENOUD, 1999).

Além da diversidade dos aprendizes, a organização de estratégias e recursos deve considerar também o contexto tecnológico em que estamos inseridos, sendo necessário, portanto, avançar em direção à linguagem digital, sempre com o intuito de facilitar as aprendizagens (MORAN et. al., 2000). Conforme é observado:

O reconhecimento da era digital como uma nova forma de categorizar o conhecimento não implica descartar todo o caminho trilhado pela linguagem oral e escrita, nem mistificar o uso indiscriminado de computadores no ensino, mas enfrentar com critério os recursos eletrônicos como ferramentas para construir processos metodológicos mais significativos para aprender (MORAN et. al., 2000, p. 74).

Nesse processo, alguns questionamentos certamente virão à tona, tais como: quais os melhores recursos? Entretanto, mais importante que escolher os recursos é manter em vista o propósito do serviço às aprendizagens, já que a avaliação formativa define-se "[...] por seus efeitos de regulação nos processos de aprendizagem" (PERRENOUD, 1999, p. 104).

5.2 Proposições observadas nas produções para a avaliação formativa

A partir dos objetivos anunciados pelas produções analisadas, pudemos observar que, em geral, os trabalhos podem ser agrupados em dois eixos: (1) Investigação dos processos e relatos de concepção e prática (docente/discente) da avaliação formativa em contextos de ensino não presencial, que privilegia i) a avaliação do papel de determinados recursos digitais para o desenvolvimento da AF; ii) o impacto dos processos formativos na regulação das aprendizagens; iii) as implicações das desigualdades digitais no desenvolvimento de suas dinâmicas; iv) a relação entre teoria e prática em contextos estruturados (EaD) e emergenciais (ERE) e (2) Elaboração de ferramentas e recursos, o qual relata a construção de protótipos de ferramentas e recursos digitais voltados às ações formativas em cenários de ensino não presencial.

A seguir, no Quadro 6, apresentamos os dois eixos, seus respectivos subagrupamentos e as produções relacionadas. Depois, descreveremos cada eixo através de uma síntese que reunirá as experiências relatadas a partir de objetivos semelhantes.

Quadro 6 – Agrupamentos e temas centrais das produções selecionadas

Agrupamentos	Temas centrais	Nº / %	Produções
<p>(1) Investigação dos processos e relatos de concepção e prática da avaliação formativa em contextos de ensino não presencial, que privilegia i) a avaliação do papel de determinados recursos, ii) o impacto dos processos formativos, iii) as implicações das desigualdades digitais e iv) a relação entre teoria e prática em contextos estruturados (EaD) e emergenciais (ERE)</p>	a) avaliação do papel de determinadas ferramentas, técnicas e tecnologias compreendidas como úteis para o desenvolvimento e fortalecimento da avaliação formativa em contextos de ensino não presencial	5 (20%)	Volpe et al. (2021); Silva et al. (2021); Carneiro (2020); Lopes (2007); Sousa (2016).
	b) relatar o desenvolvimento de atividades e investigar como ocorrem os processos de avaliação da aprendizagem em contextos específicos	6 (24%)	Cunha (2014); Melo e Campos (2014); Santos (2013); Abio (2013); Oliveira G. (2010); Bersch (2009)
	c) avaliar as possibilidades e potencialidades das práticas avaliativas formativas em cursos não presenciais, bem como seu impacto no aprendizado dos estudantes	4 (16%)	Maciel (2020); Both e Brandalise (2018); Pesce (2012); Marques e Nunes (2011)
	d) discutir a educação, as implicações das desigualdades digitais e os desafios do trabalho docente para o desenvolvimento de atividades e avaliações formativas no contexto de implementação do ensino remoto emergencial (ERE)	4 (16%)	Macedo (2021); Sales (2021); Heckler e Guidotti (2021); Ferreira e Bastos (2020)
	e) analisar a relação entre teoria e prática da avaliação formativa no ensino não presencial	2 (8%)	Passos (2020); Rosa (2006)
	f) analisar as concepções docentes acerca das práticas avaliativas em contextos de ensino não presencial	2 (8%)	Cavazzana (2010); Oliveira, C. (2010)
<p>(2) Elaboração de ferramentas e recursos, o qual relata a construção de protótipos de ferramentas e recursos digitais voltados às ações formativas em cenários de ensino não presencial.</p>	g) construção de recursos para a avaliação formativa em contextos de ensino não presencial	1 (4%)	Ferreira (2003)
	h) individualização e personalização da avaliação e do material discente	1 (4%)	Hirt (2003)

Fonte: Elaboração própria (2023)

5.2.1 Investigação dos processos e relatos de concepção e prática da avaliação formativa em contextos de ensino não presencial

Ao analisarmos os movimentos de avaliação formativa em contextos de ensino não presencial, bem como o seu impacto na regulação da aprendizagem discente, encontramos produções que visam o fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem mediante a utilização de aplicativos e/ou ferramentas digitais. Partindo da evidente constatação de que a inserção de tecnologias *on-line* no ensino não presencial é fundamental para promover um tipo de interação que dialoga com processos formativos, diversas pesquisas têm analisado as potencialidades de aplicativos e plataformas digitais para a regulação das aprendizagens em diferentes contextos de ensino (semipresencial, híbrido, EaD etc).

Por ser compreendido enquanto um recurso de fortalecimento das dinâmicas formativas, em decorrência de seu *design* que integra elementos diversos de gamificação e *feedback* (o que torna a autoavaliação e a colaboração — docente e discente — possíveis através da visualização de resultados em tempo real), a utilização do aplicativo *Kahoot!* já pôde ser investigada no contexto de aulas híbridas na área da Matemática (CARNEIRO, 2020).

Sob a perspectiva de se investigar possibilidades de construir processos de regulação das aprendizagens por intermédio de ferramentas, técnicas e tecnologias compreendidas como úteis ao desenvolvimento da avaliação formativa, podemos citar os trabalhos de Volpe et al. (2021) e Silva et. al. (2021), os quais discutem a potencialidade de determinados recursos digitais aplicáveis à Educação, como o Google Formulários (*G Suite for Education*) e os fóruns de discussão (*Moodle*), bem como de algumas técnicas percebidas como potencializadoras da avaliação em perspectiva formativa, sendo um exemplo a estratégia de devolutiva constante (*feedback*), em contextos de ensino não presencial, tal como no enfrentado durante a pandemia do SARS-CoV-2.

Consideramos válido destacar que nenhum recurso digital possui condições de substituir a atuação docente em um contexto no qual se pretenda realizar a avaliação formativa; porquanto, em si, uma ferramenta não pode intencionar, ou colocar em curso, uma ação formativa de avaliação sendo a ação docente por trás da ferramenta essencial: "[...] se entendemos a avaliação formativa como uma forma de aperfeiçoar o processo de aprendizagem, temos a figura do professor como indispensável neste processo, quer seja de forma remota ou presencial" (VOLPE et. al., 2021, p. 9). Entretanto, a formação docente voltada para as tecnologias se faz necessária, bem como a existência de políticas institucionais

que a incentive e possibilite, já que a utilização de aplicativos como o *Google Forms*, por parte dos docentes, pode dar suporte ao diálogo com os estudantes e promover um "[...] constante ciclo de avaliação, *feedback* e ensino" (SILVA et. al., 2021, p. 19).

Com um recorte mais específico e partindo da premissa de que as ações coletivas constituem parte do processo avaliativo formativo, temos os trabalhos de Sousa (2016) e Lopes (2007), os quais investigam as interações em fóruns de discussão dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) a partir da perspectiva de que estes espaços podem contribuir "[...] para a construção coletiva do conhecimento, possibilitando contribuições bem planejadas, reflexivas, dialogadas e sensíveis" (SOUSA, 2016, p. 48). Em síntese, são analisadas as principais dificuldades para a interação dos sujeitos que integram esse ambiente (docentes, tutores e discentes), bem como o modo pelo qual se dá a aprendizagem discente e os mecanismos pelos quais os professores podem conhecer os alunos de modo a avaliá-los em uma perspectiva formativa nesses espaços.

Entre as principais dificuldades apresentadas pelos alunos, observa-se a de compreensão para utilização da plataforma (SOUSA, 2016), enquanto para os professores (e tutores) as dificuldades se expressam, por exemplo, em problemáticas relacionadas ao fato de que "[...] muitos alunos não respondem aos fóruns" (LOPES, 2007, p. 74). Sobre os modos de conhecer os alunos, os autores apontam para a possibilidade de se mapear, por meio dos diálogos e dos processos colaborativos, como se estabelecem as conexões entre os participantes em determinada tarefa colaborativa realizada no AVA (LOPES, 2007), bem como através da aplicação de questionários voltados para identificar o perfil dos estudantes e "[...] compreender a percepção desses aprendizes em relação às práticas avaliativas dos professores-tutores a distância" (SOUSA, 2016, p. 32).

De modo semelhante, pesquisas têm avaliado o papel dos ambientes virtuais de aprendizagem, bem como de seus recursos integrados (*chat*, fórum e *wiki*, *e.g.*), para a proposição de percursos avaliativos não tradicionais, como é o caso do AVA Moodle (CUNHA, 2014; BERSCH, 2009). A utilização desta plataforma já foi analisada em diferentes âmbitos, incluindo em termos de viabilidade para a prática de uma avaliação multidimensional, considerando que este sistema possibilita a comunicação constante (fala e leitura grupal, interação por *chat*, produção textual colaborativa etc.) na comunidade acadêmica, de modo que são considerados os múltiplos conhecimentos dos sujeitos envolvidos nos processos de ensinar e aprender (OLIVEIRA G., 2010).

Além dos cenários de ensino a distância observados, algumas pesquisas procuraram analisar as práticas avaliativas em perspectiva formativa tomadas no âmbito de cursos de

modalidade semipresencial, os quais mesclam momentos de interação síncrona físicos e virtuais. É o caso do trabalho de Abio (2013), que relata o desenvolvimento de ações no âmbito de um curso de Pedagogia de uma universidade pública brasileira. O trabalho destaca, a partir da análise das características do curso, possíveis atitudes a serem tomadas por docentes para o desenvolvimento de dinâmicas avaliativas que privilegiam uma perspectiva formativa das aprendizagens em contextos de ensino não tradicionais, dentre elas: desenvolvimento de avaliação diagnóstica inicial, indicação do domínio de competências esperado e a utilização de rubrica para atividades individuais. O autor considera que tais práticas produzem aumento na confiança dos alunos, produção de autonomia para as aprendizagens e, consecutivamente, maior aproveitamento do curso.

De modo geral, as pesquisas analisadas nos permitem constatar que o desenvolvimento das dinâmicas de ensino e aprendizagem demandam, especialmente nestes cenários não presenciais, habilidades de docência diferenciadas a fim de que os processos de avaliação culminem, efetivamente, em aprendizagem para os estudantes (FERREIRA; BUENO, 2014). Partindo disso e considerando que o tipo de avaliação desenvolvida tem reflexos profundos nas aprendizagens, algumas pesquisas têm investigado a atuação docente (e a experiência discente) em diferentes cursos de modalidade EaD. Dentre elas, estão as formações de capacitação profissional voltadas para professores e gestores, através das quais foram investigados caminhos para a viabilização de um processo avaliativo de cunho mais formativo, com enfoque na autorregulação das aprendizagens (SANTOS, 2013). Entre os resultados, se apresentam possibilidades como a promoção de discussões orientadas pelos resultados da investigação do curso focalizado, bem como de artigos relacionados (derivados de revisão da literatura da área), de modo que os docentes possam pensar e repensar suas ações a partir de um arcabouço teórico-prático mais amplo, que considera a experiência dos alunos (SANTOS, 2013).

Além disso, considerando novas posturas e estratégias de engajamento no ensino, também têm sido investigado o modo como as ferramentas são instrumentalizadas pelos profissionais da área no cotidiano. Isto é, seus propósitos e possíveis contribuições para as aprendizagens (FERREIRA; BUENO, 2014).

Objetivando investigar as potencialidades da prática formativa em cursos não presenciais, a análise das dinâmicas de avaliação das aprendizagens por intermédio de tecnologias, a depender de seu uso, podem produzir tanto possibilidades didáticas quanto barreiras para a aprendizagem. Um exemplo de possibilidade é o maior alcance de pessoas, para além do espaço físico de desenvolvimento, bem como o acesso a recursos diversificados

(integrados aos ambientes virtuais de aprendizagem) para que se efetive a avaliação formativa (PESCE, 2012). Por outro lado, é exemplo de barreira para a aprendizagem um cenário de utilização de TICs sem a devida igualdade de acesso, estruturação de recursos e, sobretudo, formação profissional prévia e adequada à lida com a avaliação das aprendizagens em contexto não tradicionais, como observado no cenário do ERE (MACIEL, 2020).

As potencialidades e obstáculos mencionados são analisados em pesquisas que investigam a temática em conjunturas variadas, como de um curso de Licenciatura em Matemática EaD (MACIEL, 2020) e de um programa de formação continuada de educadores (PESCE, 2012), através dos quais se propõe refletir sobre os desafios da prática avaliativa formativa e os modos de superá-los.

Alguns elementos da realidade, portanto, se impõe diante da transposição do ensino presencial para o ensino não presencial (como no contexto do ERE), de modo a produzir verdadeiros entraves ao desenvolvimento da avaliação das aprendizagens (em perspectiva formativa) por meio de recursos *on-line*.

Nesse sentido, com o intuito de discutir como a avaliação formativa impacta o aprendizado dos estudantes, Both e Brandalise (2018) atentam para a relevância de se questionar os objetivos e metas curriculares que orientam a ação pedagógica e, consecutivamente, a avaliação nesses contextos. Desse modo, os autores argumentam pela redefinição constante das ações planejadas ao longo do processo, bem como pela variação de instrumentos — seja em ambiente físico ou virtual, por intermédio de tecnologias antigas, novas ou renovadas — a fim de que as demandas de aprendizagem sejam atendidas e os saberes sejam desenvolvidos de modo dialógico. Para os autores, o movimento de ensino-avaliação-aprendizagem não deve ser compreendido como mecanismo de quantificação, menos ainda como uma barreira para o sucesso; em sentido contrário, a avaliação deve se alicerçar em um movimento essencialmente formativo, ou seja, estar à serviço das aprendizagens (BOTH; BRANDALISE, 2018).

Em movimento semelhante, Marques e Nunes (2011) investigam, por intermédio de entrevistas com professores e alunos do Ensino Superior, de que modo a avaliação, em uma perspectiva participativa, pode favorecer o aprendizado dos estudantes. Nesse percurso, os autores refletem sobre os obstáculos para o desenvolvimento de processos avaliativos menos centralizados na figura do professor, indicando, em contrapartida, caminhos para a democratização das discussões sobre os objetivos pedagógicos da avaliação. Entre os percursos possíveis para o desenvolvimento de uma avaliação participativa, a pesquisa defende que a redefinição da posição idealizada do professor como figura principal no

processo educacional é importante, sendo necessário, para isto, o exercício constante de fomento à autonomia e a reflexão dos alunos, de modo que estes possam assumir a autorregulação de suas aprendizagens (MARQUES; NUNES, 2011).

Em contextos de ensino não presencial, a preocupação com as desigualdades de acesso à Internet entre estudantes, bem como com a ausência de qualificação prévia para a utilização de plataformas e recursos digitais, especialmente entre docentes, se justifica para alguns trabalhos a partir da premissa de que apenas ações pedagógicas desenvolvidas de maneira dialógica e, portanto, reguladas, podem auxiliar estudantes em seus percursos de aprendizagem. Em uma perspectiva formativa, há a necessidade de orientação e *feedback* constantes, motivação para a continuidade.

Na procura por enfatizar a relevância de políticas públicas que garantam o acesso à educação em contextos similares, alguns trabalhos têm buscado promover discussões acerca do desafio enfrentado pelas escolas públicas em contexto pandêmico. Esse é o caso da pesquisa desenvolvida por Macedo (2021), a qual analisa e discute as desigualdades de acesso à Internet e às tecnologias digitais, especialmente entre estudantes da rede pública de ensino durante a pandemia do SARS-CoV-2, a qual impactou profundamente as dinâmicas de ensinar e aprender, bem como os processos de avaliação da aprendizagem.

O referido trabalho relata o desenvolvimento de ações formativas no cenário do ERE, tais como atividades síncronas e assíncronas, disponibilização de conteúdos semanais no site da escola e, mais especialmente, encontros semanais (on-line) entre estudantes e professores para a troca de sentimentos e experiências durante o contexto pandêmico.

Em perspectiva semelhante, também com enfoque nas ações tomadas em tempos de pandemia, trabalhos como os de Heckler e Guidotti (2021), de Sales (2021) e de Ferreira e Bastos (2020) observam os relatos das atividades e avaliações praticadas, bem como dos desafios experienciados, por comunidades acadêmicas de diferentes instituições de ensino superior (públicas e privadas, nacionais e do exterior) mediante o uso de ambientes, ferramentas e recursos virtuais de aprendizagem. A análise tem ênfase no processo de estruturação do denominado Ensino Remoto Emergencial, nas ações pedagógicas tomadas nesse cenário e nas respectivas reações diante das inéditas mudanças produzidas, as quais objetivaram promover ações formativas de ensino e aprendizagem através da interação on-line.

Entre as atitudes tomadas, podemos citar a oferta de um curso de formação para professores e a estruturação de um suporte instrucional para alunos, ambos voltados ao uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), de modo a fomentar a consciência da comunidade

quanto a importância das TDICs nos processos de ensinar e aprender em tempos de pandemia (HECKLER; GUIDOTTI, 2021). Também podemos citar o aumento (ou a intensificação) da compreensão docente (e sua possível implicação prática) a respeito da necessidade de se estruturar aulas e atividades em uma perspectiva avaliativa que favoreça os processos de aprendizagem: contínua, dialógica e com ênfase no uso de metodologias ativas que propiciem a interação e a possibilidade de orientação dos estudantes por intermédio de *feedback* constante (FERREIRA; BASTOS, 2020).

Um aspecto interessante de destacar é que, para alguns docentes de instituições privadas, a lida com as mudanças acarretadas pela emergência da pandemia foi permeada de sentimentos negativos. Estes baseados no escancaramento das desigualdades (diante do maior contato com a realidade socioeconômica de seus alunos) e na autopercepção de insegurança com as novas dinâmicas avaliativas, além do aprofundamento da precarização do trabalho (SALES, 2021).

Partindo da premissa de que todo o repertório de ações que constituem a prática docente possui fundamento(s) teórico(s) (seja ele intencional ou não, de origem literária ou popular, metodologicamente apropriado ou inadequado), consideramos examinar relatos de concepção, experiência e prática docente no ensino não presencial, com enfoque na análise da articulação entre teoria e prática. Nesse movimento, tivemos contato com trabalhos como os de Passos (2020) e Rosa e Maltempi (2006), nos quais se investigam de que modo a concepção e o referencial teórico sobre a avaliação adotados, submetido ao(s) modelo(s) de avaliação determinado(s) por instituições de ensino superior, se desenvolvem nas dinâmicas da prática docente em cursos à distância, os quais se autorreferem, respectivamente, como orientados por uma concepção formativa de avaliação (PASSOS, 2020) e pela teoria educacional construcionista em ambiente EaD, a qual valorizaria "[...] todos os tipos de interação" (ROSA; MALTEMPI, 2006, p. 57). Os dados indicam, respectivamente, que a maior parte do corpo docente possui concepções sobre a avaliação formativa alinhadas ao referencial teórico do tema, além de evidenciarem-na como uma prática pedagógica constante em seu meio (PASSOS, 2020); de modo semelhante, a partir do desenvolvimento de um produto do curso investigado, concluiu-se que o processo avaliativo formativo tenha se apresentando enquanto possibilidade vinculada à perspectiva construcionista, "[...] a partir de ações de aprendizagem que favorecem a construção do conhecimento" (ROSA; MALTEMPI, 2006, p. 72).

Em uma investigação mais direcionada à compreensão das perspectivas docentes quanto ao desenvolvimento da avaliação formativa em ambientes virtuais de aprendizagem,

Cavazzana (2010) e Oliveira C. (2010) analisam as características estruturais destes espaços (como tempo, tipo de mediação e recursos disponíveis) a fim de compreender de que modo os professores desenvolvem o que se entende por um processo formativo-regulador nos AVAs, investigando também as aproximações e distanciamentos entre discurso e prática sob o paradigma da interatividade na educação on-line. A partir da análise produzida, é possível identificar, entre as ações praticadas, a disposição para utilização das ferramentas de um ambiente virtual de aprendizagem, as quais possibilitam múltiplas possibilidades de interatividade síncrona, podendo ser utilizadas em uma perspectiva de regulação das aprendizagens; entretanto, a concepção de avaliação expressa nos discursos dos professores entrevistados indica que apenas um terço ($\frac{1}{3}$) compreende, com certa razoabilidade, o(s) significado(s) da avaliação em perspectiva formativa (CAVAZZANA, 2010). Apesar disso, em outro cenário de utilização de um AVA, é possível identificar o compromisso docente para a prática de um movimento avaliativo a serviço das aprendizagens, com a implementação de interfaces dialógicas e mediações pró-ativas que possibilitam, através da interação discente-docente, projetar ações em um horizonte formativo-regulador, isto é: para além do desenvolvimento de avaliações diagnósticas e somativas ao longo curso (OLIVEIRA C., 2010).

5.2.2 Elaboração de ferramentas e recursos no ensino não presencial em linhas gerais

Em contextos de ensino remoto, seja EaD estruturado, semipresencial, híbrido ou mesmo emergencial, as plataformas, ferramentas e recursos digitais possuem papel indispensável nas dinâmicas de ensino e aprendizagem. Desse modo, ao longo de nossa investigação acerca da dimensão da avaliação formativa nas experiências de ensino não presencial documentadas pela literatura, deparamo-nos com algumas produções com enfoque na avaliação e/ou elaboração de instrumentos digitais para a proposição da avaliação numa perspectiva formativa nestes contextos. Dentre elas, Ferreira (2003) apresenta um projeto de *redesign* das ferramentas existentes em um ambiente virtual pertencente a uma universidade pública brasileira, voltado para a criação, participação e administração de cursos na Internet. A proposta intencionava ofertar um produto denominado "Gerenciador de Avaliações", o qual forneceria ferramentas úteis ao planejamento, organização e registro das atividades, bem como ao acompanhamento e análise das atividades de avaliação, consolidação e recuperação. O *redesign* das ferramentas teve como norte a necessidade de viabilizar, através do produto proposto, a observação e a realização de ajustes contínuos ao longo do desenvolvimento de

uma determinada atividade, tal como o processo de avaliação formativa requer para que a regulação das aprendizagens ocorra.

Por fim, com o intuito de individualizar e personalizar a avaliação do aprendiz e o material discente, deparamo-nos com o trabalho de Hirt (2003), o qual baseado no modelo de avaliação *Kirkpatrick*¹⁹ procurou apresentar fundamentos teóricos para a construção de uma ferramenta de avaliação (original e específica ou pré-existente e adaptada) que possibilitasse a análise individualizada do aprendiz discente ao sintetizar informações sobre a participação do aluno e seu desempenho nas atividades desenvolvidas. A ferramenta proposta permitiria, inclusive, a personalização de materiais didáticos a partir do perfil de cada estudante. Ao defender a ideia de que avaliar é o mesmo que auxiliar o aluno na construção de seu saber (perspectiva formativa), o autor reforça a importância da ferramenta proposta, a qual assumiria uma dimensão "orientadora" nas dinâmicas de ensino e aprendizagem, ao permitir "[...] que o aluno tome consciência de seus avanços e dificuldades para continuar progredindo" (HIRT, 2003, p. 63).

A seguir, detalharemos os principais elementos de cada experiência individualmente no Quadro 7.

¹⁹ "Proposto por Donald L. Kirkpatrick, trata-se de um modelo capaz de medir a qualidade e efetividade de uma intervenção formativa a partir da análise de quatro níveis de avaliação: resultados, conhecimento, comportamento e resultados" (HIRT, 2003, p. 4)

Quadro 7 – Experiências, instrumentos e práticas: a dimensão da avaliação formativa nas produções selecionadas

Produção, contexto e instrumentos	Experiências e prática(s) desenvolvida(s)	Considerações sobre as práticas
<p>Produção: Hirt (2003)</p> <p>Contexto: educação e ensino a distância (geral).</p> <p>Instrumento(s): construção de um protótipo de ambiente virtual voltado para a avaliação individualizada do aprendizado discente na educação a distância.</p>	<p>Experiências e prática(s): originaram-se da proposição de um modelo (Kirkpatrick) de avaliação através do qual o autor apresentou um protótipo de ferramenta/ambiente virtual com finalidade avaliativa, a qual teria condições de reunir informações sobre a participação e o desempenho discente em atividades desenvolvidas a distância.</p> <p>A estruturação da ferramenta (protótipo) considerou a necessidade de construir mecanismos de coleta das informações tidas como relevantes para o processo avaliativo, bem como de recursos que, em tese, poderiam auxiliar o aluno em seus estudos, tais como: identificação de acesso (rastreamento), banco de dados com exercícios e testes randômicos (os quais seriam personalizados pelo professor), cursos, arquivos de mídia, ferramentas de comunicação (aluno), ferramentas de administração (professor) e registro de progresso do estudante (<i>feedback</i>); todos esses recursos seriam alimentados e geridos pelo administrador (professor) e por uma IA (inteligência artificial).</p>	<p>Embora a proposta tenha sido a de criar uma ferramenta (ambiente virtual) que pudesse auxiliar os processos de ensinar e aprender, favorecendo a personalização das atividades e materiais, bem como o desenvolvimento da avaliação em perspectiva formativa, na prática, a ferramenta (protótipo) apresentada é genérica quanto à disponibilização de elementos sistêmicos que pudessem, efetivamente, fomentar ou promover esse tipo de avaliação.</p> <p>A existência de recursos de controle e certificação, tais como o banco de testes (questões de múltipla-escolha), caminham na direção oposta de uma perspectiva formativa de avaliação. As possibilidades de comunicação (<i>chat</i>) e de rastreamento do progresso (<i>feedback</i>) são interessantes, mas pouco exploradas.</p> <p>Além disso, as informações quanto à IA que alimentaria a ferramenta são abordadas de maneira superficial, embora o autor afirme que esta possibilitaria atingir os objetivos desejados.</p> <p>Em síntese, a ferramenta proposta se assemelha a um modelo de ambiente virtual de aprendizagem (tal como o AVA Moodle), mas apresenta diversas limitações (o que é compreensível, em partes, considerando ser um protótipo) e certa nebulosidade no que tange à concretização do objetivo inicialmente apresentado (ênfase nos processos de aprendizagem). Além disso, embora o autor apresente parte da interface do protótipo através de capturas de tela (<i>homepage</i> do ambiente, tela de login e questões), o funcionamento dos recursos parece estar em fase "embrionária", pois é pouco descrito e ilustrado.</p>

<p>Produção: Ferreira (2003)</p> <p>Contexto: curso em ambiente de aprendizagem on-line de uma universidade pública brasileira.</p> <p>Instrumento(s): construção de um produto de reformulação das ferramentas de um AVA — denominado "gerenciador de avaliações" — para o desenvolvimento da avaliação formativa em cursos a distância.</p>	<p>Experiências e prática(s): verificaram-se a partir da apresentação de um projeto de <i>redesign</i> das ferramentas de um ambiente de educação a distância utilizado para cursos a distância. A proposta resultou em um produto final denominado "gerenciador de avaliações". A construção desse produto teve como objetivo fornecer ferramentas úteis para o planejamento e análise das atividades de avaliação, consolidação e recuperação desenvolvidas a distância.</p> <p>Considerando a necessidade de compreender as restrições da interface investigada e propor caminhos para a redefinição de suas ferramentas, a autora procurou observar relatos de experiência oriundos de alguns cursos disponíveis no ambiente, com maior enfoque na análise das situações que, em tese, poderiam subsidiar práticas formativas de avaliação. Além disso, realizou um estudo bibliográfico para se situar quanto às ferramentas compreendidas, naquele contexto, como úteis ao processo de manejo de dados para a avaliação a distância. Nesse percurso, foram observadas as dinâmicas adotadas na utilização das ferramentas diante das atividades propostas, tais como: projetos (portfólio) e discussões on-line (fórum, seminário virtual, chat e diário de bordo).</p> <p>A partir da análise das experiências e da concepção de que a avaliação formativa é desenvolvida processualmente — o que demanda acesso constante à diversos tipos de informação (tais como: histórico de atividades, avaliações, interação dos estudantes etc.) — o "gerenciador de avaliações" foi desenvolvido, a fim de renovar os recursos do ambiente e facilitar as dinâmicas de ensinar e aprender, tanto para os professores como para os alunos.</p> <p>Entre as alterações realizadas, podemos citar: nova interface para criação de fóruns de discussão (com campos específicos para a inserção de informações úteis à aprendizagem), recurso de auxílio à análise dos dados, maior acesso aos relatórios de participação individual etc. — de modo a facilitar a "organização do processo de planejamento da avaliação pelo formador, para facilitar na orientação do foco de observação dos formadores durante o processo de acompanhamento, e também para orientar os aprendizes durante o desenvolvimento de suas atividades".</p>	<p>Considerando o contexto que o projeto de <i>redesign</i> procurou atender (formações por intermédio de um ambiente on-line), entendemos que os recursos redesenhados e ofertados pela ferramenta (gerenciador de avaliações) são compatíveis com uma perspectiva formativa de avaliação, pois nortearam-se por elementos e recursos pedagógicos relevantes, especialmente quando consideramos que os processos de ensinar e aprender, no contexto em questão, não eram desenvolvidos presencialmente; sendo, muitas vezes, assíncronos. Entre as metas de <i>redesign</i> corretamente ambicionadas, podemos citar a ênfase na construção de uma interface que simplificasse a inserção e posterior disponibilização de informações úteis aos discentes e docentes (tais como: cadastro dos critérios e objetivos das atividades, acesso ao histórico de participação discente e filtragem de registros com grande quantidade de dados).</p>
--	---	---

<p>Produção: Rosa e Maltempo (2006)</p> <p>Contexto: curso em ambiente de aprendizagem on-line de uma universidade pública brasileira.</p> <p>Instrumento(s): análise da interação discente através de ferramentas como bate-papo, <i>chat</i> e fórum.</p>	<p>Experiências e prática(s): sucederam-se da proposição de uma investigação que procurou compreender de que modo a ideia de uma avaliação formativa (alinhada ao referencial teórico construcionista) — norteadora de um curso de desenvolvimento de jogos eletrônicos do tipo RPG, realizado totalmente a distância —, se desenvolveu de maneira prática por meio das interações no ambiente de aprendizagem on-line observado. Para tal, objetivando estruturar o curso em um primeiro momento, os autores consultaram a literatura especializada a fim de retomar conceitos e questões pertinentes às perspectivas construcionista e formativa de avaliação (perspectiva pedagógica, cronograma, atividades etc.).</p> <p>Entre as atividades que compreendem o curso e que compõem o pano de fundo da investigação, podemos citar a "pesquisa de materiais, leituras, apresentação e discussão de textos, redação de resenhas e o desenvolvimento de um projeto que compreendeu a elaboração de um jogo eletrônico do tipo RPG, para fins educativos." Dentro do ambiente de aprendizagem on-line, foram analisadas as interações decorrentes de ferramentas como o bate-papo, <i>chat</i> e fórum; fora desse espaço, outros recursos foram utilizados, tais como o e-mail e o software escolhido para o desenvolvimento do RPG.</p>	<p>Considerando a estrutura do curso desenvolvido, entendemos que este possui características essenciais de um processo de avaliação formativa, porquanto demonstrou ser estimulador de discussões síncronas e dialógicas, pautadas em temáticas relevantes e que foram previamente indicadas pelos professores.</p> <p>Nesse processo, elementos característicos de uma avaliação formativa podem ser percebidos, tais como: autonomia e autorregulação, democratização dialógica e a diversificação de recursos. Desse modo, a partir da análise das interações em ferramentas como bate-papo, chat e fórum, compreendemos que a EaD, se organizada em estratégia semelhante à apresentada no curso, pode potencializar os processos de ensino e aprendizagem ao favorecer discussões descentralizadas e a construção colaborativa de conhecimentos, suportando, assim, práticas de avaliação formativa.</p>
<p>Produção: Lopes (2007)</p> <p>Contexto: curso de pós-graduação EaD.</p> <p>Instrumento(s): análise da interação discente através da elaboração de um protótipo de ferramenta taxonômica para a categorização e interpretação das frases construídas em fóruns de ambientes virtuais.</p>	<p>Experiências e prática(s): originaram-se a partir de uma investigação que intencionou compreender de que modo é possível avaliar a aprendizagem em fóruns de um curso on-line Para isto, a autora propôs a construção de uma ferramenta de avaliação (protótipo), a qual teve como premissa a condição de classificar e mapear as interações realizadas nesses espaços, a fim de fornecer posterior subsídio aos professores para o desenvolvimento de processos formativos com ênfase em atividades colaborativas.</p> <p>O protótipo foi desenvolvido a partir da coleta de informações necessárias para a construção de uma taxonomia que produzisse indicativos de aprendizagem. Para isto, foi selecionada uma plataforma virtual pré-existente (<i>Pii</i>) voltado ao compartilhamento de recursos didáticos e gerenciamento de dados. Além disso, foi definido o tipo de taxonomia a ser desenvolvida: "que estrutura os inícios de sentenças de significados semânticos semelhantes dentro de categorias". A</p>	<p>Considerando o fato de que o protótipo em questão — quando aplicado a uma situação de aprendizagem colaborativa em fórum — intenciona que os professores possam conhecer melhor seus alunos a fim de praticar um tipo de avaliação que favoreça as aprendizagens, podemos afirmar que a proposição da ferramenta é benéfica para o desenvolvimento de processos formativos em contexto não presencial. Entretanto, é válido ressaltar que os dados correlacionados pela taxonomia são, em sua maioria, estatísticos; de modo que, isoladamente, não servem à aprendizagem discente ou à prática profissional docente. Desse modo, cabe ao professor analisar as informações coletadas à luz de uma perspectiva formativa, sem isolá-las de seu contexto social e dos sujeitos envolvidos.</p> <p>Tal como ocorre no uso de qualquer instrumento didático, a aplicabilidade e repercussão de uma ferramenta que coleta, interpreta e correlaciona sentenças, irá depender da intenção pedagógica do usuário.</p>

	<p>interpretação e categorização das sentenças ocorreu através de um banco de dados previamente alimentado, o qual contaria com um dispositivo capaz de correlacionar determinadas falas com ideias centrais (ex: eu acho... / eu acredito... = opinião; você não acha... vamos refletir... = discussão; concordo... entendi... = consenso). Em suma, a taxonomia teve como objetivo oferecer, através da categorização das sentenças, uma síntese das dinâmicas de participação dos alunos nos fóruns, bem como indicadores de aprendizagem que pudessem auxiliar os professores em suas práticas.</p>	
<p>Produção: Bersch (2009)</p> <p>Contexto: cursos de pós-graduação EaD.</p> <p>Instrumento(s): análise das dinâmicas avaliativas através de entrevistas, questionários e interação nos fóruns.</p>	<p>Experiências e prática(s): verificaram-se a partir de uma investigação acerca das dinâmicas avaliativas em cursos de pós-graduação EaD, através dos quais buscou-se compreender se e de que modo a avaliação formativa ocorre em situações de aprendizagem on-line.</p> <p>De forma mais específica, as práticas relacionadas a esta investigação percorreram o seguinte percurso:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- delimitação do contexto de estudo (três cursos de pós-graduação a distância, os quais prevêm, em seus respectivos projetos, a ênfase na avaliação formativa), caracterização dos participantes (catorze estudantes, entre professores, servidores públicos, profissionais da saúde etc. — com ou sem experiência prévia no EaD; 5 professores-tutores, sendo 1 especialista e 4 mestres em suas respectivas áreas de atuação); 2- seleção dos procedimentos de coleta e análise de dados (abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa); 3- desenvolvimento de uma revisão bibliográfica (objetivando compreender o cenário da educação a distância nacional e internacional à época); 4- discussão sobre as especificidades dos "processos de ensino e de aprendizagem em situações educacionais online" a partir da literatura. <p>Os dados foram coletados através da aplicação de entrevistas (de acordo com a aceitação dos participantes) e questionários (com perguntas abertas e objetivas). Além disso, as dinâmicas dos ambientes virtuais (tais como a participação discente nos fóruns e a interação docente por feedback) foram observadas — com ênfase nas ações de cada turma e</p>	<p>Considerando o percurso de análise proposto, bem como as ferramentas utilizadas para a compreensão do modo como as dinâmicas avaliativas (mais especificamente as de cunho formativo) ocorrem em cursos de pós-graduação a distância, entendemos que a pesquisa reúne condições de atingir seus objetivos e de informar ao leitor acerca dos desafios da avaliação formativa em perspectiva EaD, principalmente no que se refere:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- a cultura de aprendizagem por transmissão, herdada de outras modalidades educacionais; 2- a característica de escrita constante presente nesta modalidade, bem como a relevância e complexidade de sua interpretação em uma perspectiva formativa; 3- a relevância de se promover discussões dialógicas acerca do que se entende (concepção) por ensinar e aprender, tanto entre professores como entre alunos; 4- a importância da plataforma e recursos digitais a serem utilizados, considerando que estes podem ser potencializadores ou limitadores das interações; 5- o impacto da autonomia e da participação discente — no que se refere à compreensão e concepção da avaliação — para a superação da cultura de aprendizagem por transmissão.

	<p>nos elementos de avaliação relacionados ao uso de tecnologias digitais — e registradas por anotações e capturas de tela. Também foram analisadas a estrutura e documentação dos cursos avaliados, com enfoque nos referenciais educacionais utilizados e nos manuais autorais da instituição (como possível contraponto analítico às informações coletadas nas entrevistas).</p>	
<p>Produção: Oliveira C. (2010)</p> <p>Contexto: cursos de graduação e extensão universitária EaD.</p> <p>Instrumento(s): análise das práticas avaliativas em fóruns através de uma etnografia virtual estruturada em quinze (15) categorias de investigação.</p>	<p>Experiências e prática(s): sucederam-se a partir de uma investigação acerca da relação entre concepção de avaliação e prática avaliativa no fórum de discussão de dois cursos (graduação e extensão) on-line, com ênfase nos desafios para a concretização de uma avaliação em perspectiva formativa-reguladora. Para tal, a autora optou por uma metodologia denominada "Etnografia Virtual", a qual permitiria capturar a essência dos fenômenos investigados através de uma pesquisa exploratória qualitativa.</p> <p>Em síntese, a etnografia virtual tem como método a observação participativa, com o diferencial de que ela propõe um novo tipo de aproximação com o objeto de investigação — a partir da "interatividade do mundo 'WWW' que não encontraríamos na etnografia tradicional" — e, através dela, a autora pôde acompanhar os espaços interativos (<i>chat</i>, fórum, <i>wiki</i> etc.) através dos quais as concepções e práticas avaliativas poderiam ser analisadas em confronto. A partir disso, foram estabelecidas as categorias de análise (5 princípios de avaliação formativa-reguladora; 10 termos relevantes em educação on-line) dos registros coletados para verificação de suas características e eventual correlação com os princípios da avaliação formativa-reguladora.</p> <p>Em termos práticos, a etnografia virtual estruturada em categorias de análise possibilitou à autora investigar as dinâmicas realizadas nos cursos "de dentro", não apenas por intermédio de fontes secundárias, mas enquanto participante imersa nas atividades. Desse modo, pôde analisar a execução de disciplinas e avaliações somativas, bem como das tarefas e interações propostas em fóruns e webquests.</p>	<p>A proposta desta investigação tem como instrumento de análise as concepções teórico-práticas da avaliação em ambientes virtuais (com categorias de análise relacionadas à perspectiva formativa-reguladora e o ensino on-line). Com base na análise dessas características metodológicas, entendemos que esta pesquisa possa contribuir significativamente para o maior entendimento das dinâmicas de avaliação (especialmente em perspectiva formativa) em contextos semelhantes, já que foi construída tendo como método a observação participativa (etnografia virtual) em dois (2) cursos de contexto geográfico (Bahia e Pernambuco), nível (Extensão e Graduação) e temática (Biologia e Moodle) distintos, os quais apresentam considerável diversidade.</p>
<p>Produção: Oliveira G. (2010)</p>	<p>Experiências e prática(s): originaram-se a partir de uma investigação acerca do processo de avaliação da aprendizagem em um curso de especialização on-line, através da qual objetivou-se compreender as</p>	<p>A proposta desta investigação tem como instrumento principal de análise as transcrições provenientes do curso observado, o que possibilitou a observação das interações discentes na ferramenta de <i>chat</i>. Com base na</p>

<p>Contexto: curso de pós-graduação EaD.</p> <p>Instrumento(s): análise de atividades colaborativas através de documentos e transcrições de <i>chats</i> relâmpagos.</p>	<p>possibilidades (e potencialidades) da avaliação multidimensional — uma “estratégia pedagógica que privilegia dialeticamente a construção coletiva do conhecimento e a autonomia” — em ambientes similares.</p> <p>Na prática, a investigação se ancorou nas descrições (documentos e transcrições) provenientes de um curso de especialização em Design Instrucional on-line e de característica colaborativa. Nesse sentido, objetivando coletar os dados necessários para a verificar a possível existência de uma perspectiva multidimensional nas atividades, o autor desenvolve uma pesquisa de abordagem qualitativa, que teve como percurso:</p> <p>1- a definição de três (3) categorias de análise referentes à avaliação (superação da lógica do exame / trajetórias individuais / tempo e espaço);</p> <p>2- a seleção de uma disciplina do curso de especialização — bem como de uma (1) dentre as quatro (4) semanas de atividades desta — como fonte de análise;</p> <p>3- a observação das interações discentes, na semana selecionada, através de um "chat relâmpago", para análise, categorização e sintetização das ideias através de um quadro de transcrições.</p>	<p>análise dessas características metodológicas, consideramos que esta pesquisa apresenta contribuições relevantes para a maior compreensão da avaliação em perspectiva multidimensional e formativa através de dinâmicas colaborativas de estudo.</p>
<p>Produção: Cavazzana (2010)</p> <p>Contexto: cursos de graduação presencial com parcela das atividades e avaliações realizadas a distância por AVA.</p> <p>Instrumento(s): análise de concepções através de entrevistas e questionários.</p>	<p>Experiências e prática(s): verificaram-se a partir de uma investigação com o objetivo de identificar e analisar o que pensam os docentes e discentes (de uma instituição de ensino superior) acerca das possibilidades avaliativas do ambiente virtual de aprendizagem utilizado (AVA Moodle) como apoio, respectivamente, de suas práticas e aprendizado durante a parcela de atividades não presenciais realizadas em seis (6) cursos de graduação presencial.</p> <p>Em termos práticos, a investigação de abordagem qualitativa percorreu o seguinte roteiro:</p> <p>1- análise das ferramentas disponíveis no AVA em questão (avaliação do curso, bate-papo, diário, exercício, fórum, glossários, <i>wiki</i> etc.);</p> <p>2- convite à participação dos docentes que desenvolvem avaliações no AVA;</p> <p>3- convite à participação de todos alunos que cursam disciplinas que</p>	<p>A proposta desta investigação tem como instrumento principal de análise as entrevistas com questionários (de professores e alunos), através das quais é possível analisar o que os sujeitos investigados pensam acerca do AVA, especialmente no que se refere às dificuldades e possibilidades para a avaliação da aprendizagem a distância. Com base na análise dessas características metodológicas, compreendemos que a pesquisa apresenta contribuições importantes para a discussão e reflexão das práticas tanto no contexto investigado, quanto em similares.</p>

	<p>fazem uso do AVA.</p> <p>Após esse movimento inicial, a entrevista com questionário foi o recurso utilizado para a pesquisa com os professores, a fim de que suas concepções fossem analisadas a partir de diversas questões norteadoras relacionadas à: avaliação da aprendizagem; diferenças entre ensino presencial e a distância na avaliação; possibilidades de avaliação no ambiente a distância; suficiência da avaliação a distância; desempenho discente no EaD etc. De modo semelhante, a pesquisa com os alunos fez uso do questionário (porém de maneira mais fechada) com questões relacionadas à: aprendizagem na avaliação presencial e EaD; frequência da avaliação presencial e EaD; melhores formas de aprendizado no presencial e EaD; tipos de avaliação presencial e EaD etc.</p>	
<p>Produção: Marques e Nunes (2011)</p> <p>Contexto: cursos on-line no Ensino Superior.</p> <p>Instrumento(s): análise da avaliação participativa através de entrevistas, questionários e revisão da literatura.</p>	<p>Experiências e prática(s): sucederam-se a partir de uma pesquisa acerca da avaliação participativa em ambientes virtuais de aprendizagem, a qual teve como objetivo compreender, através de entrevistas com professores e alunos, "como a avaliação participativa pode favorecer o aprendizado dos alunos".</p> <p>A investigação se deu através de questionários (abertos e fechados) realizados por e-mail e pessoalmente, os quais foram posteriormente analisados. Nesse sentido, o seguinte percurso foi tomado:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- categorização dos temas e subtemas identificados nas respostas dos estudantes e professores — relacionados à temáticas como avaliação, aprendizagem, reflexão e erro; 2- retomada dos conceitos temáticos a partir da revisão da literatura e da fala de alguns estudantes: avaliação e reflexão; avaliação aprendizagem e reflexão; avaliação aprendizagem e erro; 3- retomada dos conceitos temáticos a partir da revisão da literatura e da fala de alguns professores: contribuição da avaliação; dificuldades na avaliação; critérios de avaliação; participação dos alunos na avaliação; possibilidades de participação; obstáculos à participação; avaliação de cursos. 	<p>A proposta desta investigação tem como instrumento principal de análise as entrevistas com questionários (de estudantes e professores), além de uma revisão da literatura para o aprofundamento de conceitos relevantes à compreensão da temática. Com base na análise dessas características metodológicas, consideramos que esta pesquisa apresenta contribuições importantes para a fomentação dos processos de avaliação participativa (os quais possuem elementos inerentes a uma perspectiva formativa) através de discussões dialógicas, tanto no contexto estudado, como em similares.</p>
<p>Produção: Pesce (2012)</p>	<p>Experiências e prática(s): verificaram-se através de uma investigação — que intencionou a reflexão — acerca dos desafios e possibilidades</p>	<p>A proposta desta investigação tem como instrumento de análise a revisão da literatura e a experiência da autora com cursos de formação continuada</p>

<p>Contexto: programas on-line de formação continuada para professores / ensino a distância.</p> <p>Instrumento(s): análise e reflexão acerca dos desafios e possibilidades da avaliação formativa através de revisão da literatura.</p>	<p>de efetivação da avaliação formativa no ensino a distância, a partir da revisão da literatura e da experiência da autora com programas on-line de formação continuada para professores.</p> <p>A investigação reflexiva percorreu o seguinte roteiro:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- resgate de discussões relacionadas à avaliação da aprendizagem; 2- contextualização da avaliação em perspectiva formativa; 3- apontamentos acerca da avaliação da aprendizagem nos programas on-line de formação continuada. <p>Nesse último, em específico, através de uma revisão da literatura, a autora retoma as especificidades dos ambientes virtuais de aprendizagem, destacando a importância do acompanhamento do desempenho do estudante (regulação), da avaliação mediadora (a qual considera o contexto dos alunos e seus saberes), da interatividade nos processos de avaliação da aprendizagem (colaboração) e dos desafios avaliação na web (automatização dos processos) para o desenvolvimento de uma perspectiva formativa da avaliação nesses espaços, <i>e.g.</i> Além disso, destaca a importância da produção escrita para a avaliação da aprendizagem, bem como das relações dialógicas entre docentes e discentes — as quais permitiriam "que a aprendizagem seja avaliada por ambos e seus respectivos esforços sejam reavaliados" — nesses contextos.</p>	<p>para professores. Com base na análise dessas características metodológicas, entendemos que a pesquisa apresenta contribuições para a compreensão dos desafios e possibilidades da avaliação formativa nesses contextos (porquanto reúne informações que vão de encontro com outras produções da mesma temática, além produzir reflexões sobre as dinâmicas formativas); entretanto, é válido destacar que a ausência da perspectiva discente como fonte primária de análise, bem como de outros professores, exclui um elemento importante dos processos de discussão em perspectiva formativa: a diversidade de perspectivas e instrumentos.</p>
<p>Produção: Abio (2013)</p> <p>Contexto: curso de pedagogia semipresencial.</p> <p>Instrumento(s): análise e reflexão acerca dos processos de avaliação na EaD através de relatos de experiência e revisão da literatura.</p>	<p>Experiências e prática(s): originaram-se a partir das reflexões do autor acerca dos desafios e dilemas que envolvem o processo de avaliação na EaD, bem como do objetivo de apresentar ações avaliativas realizadas com alunos de um curso de Pedagogia em modalidade semipresencial.</p> <p>De forma mais específica, o autor apresenta um retrospecto da avaliação na EaD a partir de uma breve revisão da literatura em conjunto com documentos e referenciais que destacam a história e os desafios da modalidade no país. Posteriormente, reúne e apresenta algumas experiências realizadas nos cursos de pedagogia oferecidos pela UAB, tais como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- atividades com abordagem andragógica (adequadas ao perfil etário 	<p>A proposta desta investigação tem como instrumento de análise a revisão da literatura e os relatos de experiência do pesquisador-docente (o qual apresenta, em alguns poucos momentos, a perspectiva discente). Com base na análise dessas características metodológicas, compreendemos que a pesquisa apresenta contribuições para a compreensão dos desafios e dilemas que envolvem o processo de avaliação na EaD; entretanto, entendemos que a maior perspectiva discente, bem como a de outros docentes, seria um elemento importante para o fortalecimento das reflexões propostas.</p>

	<p>dos alunos e à ausência de experiência com o ensino a distância); 2- diversificação de instrumentos e procedimentos avaliativos com base no design instrucional para cursos a distância; 3- utilização de avaliação diagnóstica inicial e de rubrica para atividades individuais; incentivo à interação discente no que se refere à verbalização de suas dúvidas e dificuldades; 4- avaliação de letramento digital.</p> <p>Por fim, são analisados comentários feitos por alunos após uma proposta de reavaliação do letramento digital, desenvolvida através on-line através da plataforma Moodle.</p>	
<p>Produção: Santos (2013)</p> <p>Contexto: curso de pós-graduação EaD para a formação de gestores.</p> <p>Instrumento(s): análise das concepções e práticas avaliativas através de relatos de experiência, revisão da literatura e observação das práticas desenvolvidas no ambiente virtual do curso em foco.</p>	<p>Experiências e prática(s): verificaram-se a partir da análise das concepções e práticas avaliativas em um curso de pós-graduação on-line voltado à formação de gestores de EaD. Em síntese, a pesquisa objetivou compreender em qual concepção de avaliação da aprendizagem o curso em questão estaria fundamentado.</p> <p>Para tal, a pesquisa foi delineada pela metodologia da problematização, a qual permite "se estude uma temática partindo da realidade concreta e para ela retornando, num movimento de ir à prática, refletir sobre ela e voltar para a prática com um novo olhar, com novos instrumentos para transformá-la". O caminho percorrido para o desenvolvimento da investigação a partir desta abordagem pode ser resumido em três (3) etapas:</p> <p>1- definição dos pontos-chave norteadores do estudo (a- educação superior a distância e características da avaliação da aprendizagem; b- relações entre a arquitetura do curso em foco e os recursos disponíveis; c- formação dos responsáveis pela avaliação da aprendizagem dos alunos em cursos de formação a distância e suas consequências).</p> <p>2- coleta de dados através de três fontes: a- memórias sobre avaliação (trajetória pessoal e profissional da autora); b- contribuições teóricas (revisão da literatura com ênfase nas seguintes temáticas: avaliação; educação a distância; avaliação em EaD; a questão do erro); c- observação do curso foco da pesquisa (a- caracterização através do acesso ao ambiente virtual de aprendizagem utilizado; b- inquietações quanto à condução de processo de avaliação).</p>	<p>A proposta desta investigação tem como instrumento de análise o relato de concepção, a revisão da literatura e a observação das práticas desenvolvidas no ambiente virtual do curso em foco. Com base na análise dessas características metodológicas, consideramos que a pesquisa apresenta as condições necessárias para a identificação da concepção de avaliação que o curso investigado estaria fundamentado (a qual apresenta elementos de uma perspectiva de cunho mais formativo).</p>

	3- análise do conteúdo do corpus em três etapas: a- pré-análise; b- exploração do material; c- interpretação dos resultados.	
<p>Produção: Melo e Campos (2014)</p> <p>Contexto: curso de extensão EaD</p> <p>Instrumento(s): análise do processo avaliativo em um curso de extensão através dos dados de um questionário, de documentos norteadores e da literatura especializada.</p>	<p>Experiências e prática(s): sucederam-se da análise do processo avaliativo em um curso de extensão EaD, através do qual buscou-se compreender os principais problemas relacionados à prática avaliativa, bem como o impacto da avaliação desenvolvida para o processo de aprendizagem dos estudantes.</p> <p>Em síntese, através de uma abordagem qualitativa de análise, a pesquisa percorreu o seguinte percurso metodológico:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- análise dos dados obtidos em um questionário (questões semiestruturadas) de avaliação do curso, o qual contou com a participação de mais de mil (1000) alunos — com ênfase no índice de satisfação, críticas e sugestões quanto ao processo de ensino e aprendizagem no curso; 2- discussão teórica em diálogo com os dados transcritos (utilização da literatura especializada para o desenvolvimento de aproximações, contrapontos e reflexões a partir dos depoimentos discentes); 3- retomada do conceito de avaliação em EaD, com ênfase na autonomia crítica do aluno, na relação dialógica entre docente e discente e nas possibilidades do processo formativo para a aprendizagem; 4- apresentação e análise das concepções, ferramentas e propósitos da avaliação no curso de extensão investigado (a partir da observação das unidades de estudo, dos documentos norteadores e das opiniões relatadas pelos estudantes). 	<p>A proposta desta investigação tem como instrumento de análise o questionário semiestruturado (o qual teve grande alcance), os documentos norteadores e a literatura especializada. Com base na análise dessas características metodológicas, entendemos que a pesquisa apresenta as condições necessárias para a identificação e compreensão dos problemas comuns relacionados à prática avaliativa no EaD, bem como para a indicação de alternativas ao modelo vivenciado; além disso, o movimento de análise desenvolvido produziu um arcabouço de informações (com base na literatura) que contribui para as discussões e reflexões relacionadas ao impacto da avaliação praticada na aprendizagem dos estudantes.</p>
<p>Produção: Cunha (2014)</p> <p>Contexto: curso de graduação em Pedagogia EaD</p> <p>Instrumento(s): análise da avaliação praticada</p>	<p>Experiências e prática(s): verificaram-se a partir de uma investigação acerca do tipo de avaliação praticada em um curso de graduação EaD em Pedagogia, mais especificamente no que tange às possibilidades (e potencialidades) de utilização das ferramentas e recursos do AVA Moodle para o desenvolvimento de dinâmicas formativas de avaliação da aprendizagem.</p> <p>Em termos práticos, a investigação se baseia em uma abordagem qualitativa de pesquisa, sendo um estudo de caso com característica</p>	<p>A proposta desta investigação tem como instrumento de análise a entrevista estruturada, o questionário, os documentos norteadores e o ambiente virtual de aprendizagem. Com base na análise dessas características metodológicas, compreendemos que a pesquisa apresenta contribuições para a compreensão da avaliação praticada e para a promoção das possibilidades (e potencialidades) da utilização do AVA para o desenvolvimento da avaliação em perspectiva formativa.</p>

<p>em curso de graduação EaD através de documentos, ambiente virtual de aprendizagem, entrevistas estruturadas e questionários eletrônicos.</p>	<p>exploratória, através da qual sequenciou-se o seguinte percurso metodológico:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- seleção de documentos (projeto político pedagógico - PPP), sujeitos participantes (entre professores, tutores e alunos) e permissão de acesso ao AVA (documentos, participantes materiais didáticos e atividades); 2- realização de entrevistas estruturadas com professores (identificação das concepções teóricas que apóiam a prática avaliativa e conhecimento dos recursos disponíveis no AVA Moodle, <i>e.g.</i>); 3- realização de questionários eletrônicos com tutores (atuação profissional e processo avaliativo vivenciado no EaD, <i>e.g.</i>) e alunos (ferramentas utilizadas no ambiente virtual e dificuldades encontradas, <i>e.g.</i>). 4- análise dos resultados (perspectivas do PPP, concepções teóricas acerca da prática avaliativa e da avaliação formativa no EaD, dificuldades e recursos do/com o AVA etc.) 	
<p>Produção: Sousa (2016)</p> <p>Contexto: curso técnico EaD.</p> <p>Instrumento(s): análise das dinâmicas de avaliação da aprendizagem em fórum, através de ambiente virtual, entrevista semiestruturada e questionário.</p>	<p>Experiências e prática(s): originaram-se de uma investigação que teve como objetivo analisar de que modo se desenvolve a avaliação da aprendizagem, bem como a relação tutor-discente, no fórum de um curso técnico.</p> <p>Nesse sentido, foi utilizada a metodologia de pesquisa de campo com abordagem qualitativa e quantitativa, a qual amparou três instrumentos de coleta de dados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- observação não participativa no ambiente on-line do curso (individual, em contato direto com o fenômeno e de modo informal, porém sem interação com os sujeitos observados e envolvimento com as situações); 2- entrevista semiestruturada como os professores-tutores (desenvolvida através de aplicativos e presencialmente, contou com perguntas predeterminadas em um roteiro, mas com a possibilidade de se inserir outras não previstas a depender da situação); 3- questionário com perguntas abertas e fechadas aplicados aos alunos e professores-tutores (explicação da finalidade da pesquisa, aplicação em sala de aula); 4- análise dos dados (organização dos dados em letras e números e agrupamento em temas e subtemas para posterior análise a partir de 	<p>A proposta desta investigação tem como instrumento de análise a entrevista semiestruturada, o questionário e o ambiente virtual de aprendizagem. Com base na análise dessas características metodológicas, consideramos que a pesquisa apresenta contribuições para a compreensão do modo como se desenvolve a avaliação da aprendizagem e a relação tutor-discente no fórum do curso em questão; além disso, apresenta potencial reflexivo que pode culminar na esperada sensibilização dos professores-tutores para o desenvolvimento de uma avaliação formativa nos espaços do ambiente virtual de aprendizagem.</p>

	<p>dois eixos: a- concepções teóricas e pedagógicas dos professores-tutores; b- dificuldades nas práticas avaliativas do fórum: sensibilidades dos professores-tutores).</p>	
<p>Produção: Both e Brandalise (2018)</p> <p>Contexto: ensino presencial e a distância com o uso de tecnologias digitais</p> <p>Instrumento(s): análise do papel da avaliação com o uso tecnologias na educação (presencial e a distância), através do aprofundamento teórico de conceitos e das experiências relatadas na literatura.</p>	<p>Experiências e prática(s): sucederam-se da proposição de uma discussão acerca do papel da avaliação com o uso de tecnologias, bem como do impacto da variação dos instrumentos utilizados e da intervenção formativa no processo de ensino e aprendizagem, tanto na modalidade presencial como na EaD.</p> <p>A discussão em questão se desenvolve na pesquisa a partir de dois (2) eixos de discussão complementares:</p> <p>1- apresentação e reflexão acerca das ambiências — isto é: dinâmicas, espaços, lugares, situações e tempos que favoreçam a aprendizagem através de uma avaliação em perspectiva formativa;</p> <p>2- a educação que se faz pela avaliação — ênfase na facilitação da aprendizagem através da variação de estratégias e instrumentos adequados, a qual leva o aluno a compreendê-la como um mecanismo de aprofundamento das aprendizagens, bem como informar ao professor acerca da necessidade de estruturá-la de modo que os conhecimentos intencionados sejam construídos pelos sujeitos.</p>	<p>A proposta desta investigação tem como instrumento de análise das experiências relatadas na literatura. Com base na análise dessas características metodológicas, compreendemos que a pesquisa apresenta contribuições importantes para a compreensão do papel das tecnologias (digitais ou analógicas) para a avaliação, bem como da importância da diversificação dos instrumentos no processo de ensino e aprendizagem (seja na modalidade presencial ou EaD); entretanto, acreditamos que, para além do ato elencar algumas tecnologias, a descrição de possíveis atividades, mediante o uso de determinados recursos, seria um elemento positivo para a pesquisa.</p>
<p>Produção: Passos (2020)</p> <p>Contexto: curso de especialização em Informática EaD.</p> <p>Instrumento(s): análise de concepção e prática avaliativa através de pesquisa bibliográfica, documentos, questionários e</p>	<p>Experiências e prática(s): originaram-se a partir de uma investigação que procurou analisar, paralelamente, a concepção de avaliação formativa descrita no referencial teórico de uma especialização em Informática (EaD) e a prática da equipe (professores, tutores, pedagogos, coordenadores etc.) deste curso.</p> <p>Com esse objetivo, por meio de uma abordagem quantiquantitativa — de característica exploratória e documental — a pesquisa cruzou o seguinte percurso metodológico:</p> <p>1- pesquisa bibliográfica com finalidade descritiva, a fim de analisar a concepção de avaliação formativa que norteia o curso (retomada de conceitos teórico-práticos a partir de fundamentação na literatura: "avaliação formativa" e "avaliação formativa na educação a distância");</p> <p>2- coleta de dados por meio de questionários/entrevistas, projeto</p>	<p>A proposta desta análise tem como instrumento a entrevista, os documentos norteadores, o questionário e a pesquisa bibliográfica. Com base na análise dessas características metodológicas, entendemos que a pesquisa apresenta contribuições para a investigação, em paralelo, das concepções e práticas relativas à avaliação formativa da equipe do curso de especialização avaliado (a qual demonstrou, em atividades cotidianas, alinhamento ao referencial teórico do tema), bem como para fomentação de reflexões que possibilitem a reorientação das práticas que ainda não estão, efetivamente, à serviço das aprendizagens.</p>

entrevistas.	pedagógico do curso, atas de reuniões e dinâmicas em salas virtuais de aprendizagem; 3- análise dos dados levantados (codificação em software; produção de gráficos e tabelas; descrição textual dos resultados a partir da fala dos sujeitos).	
<p>Produção: Ferreira e Bastos (2020)</p> <p>Contexto: cursos de mestrado voltados à formação inicial de professores.</p> <p>Instrumento(s): análise das percepções docentes através de fundamentação teórica na literatura especializada e questionários fechados.</p>	<p>Experiências e prática(s): verificaram-se a partir de uma investigação através da qual procurou-se analisar as percepções docentes (de cursos de mestrado voltados à formação inicial de professores) acerca do ensino, da aprendizagem e da avaliação dos estudantes no contexto do ensino a distância decorrente da pandemia da COVID-19.</p> <p>Em termos objetivos, a pesquisa cruzou o seguinte percurso:</p> <p>1- abordagem sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação dos estudantes na formação inicial de professores: fundamentação teórica dos conceitos na literatura especializada; citação de documentos/declarações que referenciam tais perspectivas no contexto da pesquisa; reflexões sobre as competências e instrumentos a serem desenvolvidas/utilizados no contexto pandêmico;</p> <p>2- descrição metodológica da investigação: a- abordagem quantiquantitativa de perspectiva exploratória; b- coleta de dados de 20 professores através de questionários delimitados com as seguintes dimensões: práticas de ensino on-line, ferramentas didáticas utilizadas, trabalho e aprendizagem dos futuros professores e práticas de avaliação das aprendizagens a distância — contando com três (3) questões de caracterização socioprofissional e vinte e três (23) questões fechadas sobre a temática proposta;</p> <p>3- apresentação e análise dos dados obtidos: transformação das respostas do questionário em planilha do Excel para o desenvolvimento de uma estatística descritiva, a qual teve como enfoque a verificação de frequências e porcentagens das respostas em cada questão.</p>	<p>A proposta desta investigação tem como instrumento de análise os questionários fechados e a fundamentação teórica na literatura especializada. Com base na análise dessas características metodológicas, consideramos que a pesquisa apresenta algumas contribuições para a compreensão das percepções docentes acerca do ensino, da aprendizagem e da avaliação dos estudantes; entretanto, achamos pertinente destacar que a abordagem exploratória utilizada, a qual opta pelo uso de questionários com questões fechadas — e que culmina em uma análise estatística descritiva (focada nas frequências e porcentagens das respostas) — limita, em certa medida, uma análise aprofundada das concepções de ensino e aprendizagem existentes, bem como as reflexões necessárias para um movimento em direção à dinâmicas mais formativas.</p>
<p>Produção: Maciel (2020)</p> <p>Contexto: disciplina de um curso de licenciatura</p>	<p>Experiências e prática(s): sucederam-se de uma investigação que teve como objetivo "evidenciar possibilidades didáticas e pedagógicas de processos de Avaliação Formativa online em um curso de Licenciatura em Matemática".</p> <p>Em termos metodológicos, a pesquisa em questão é de característica</p>	<p>A proposta desta investigação tem como instrumento de análise o questionário on-line, a revisão da literatura e a observação de campo. Com base na análise dessas características metodológicas, compreendemos que a pesquisa reúne as condições necessárias para evidenciar as possibilidades didáticas e pedagógicas para os processos de avaliação formativa</p>

<p>em Matemática EaD.</p> <p>Instrumento(s): análise das possibilidades didáticas através de revisão da literatura, pesquisa documental, observação de campo, questionário on-line e entrevistas.</p>	<p>qualitativa e envolve professor, tutores e alunos de uma disciplina selecionada. Para a coleta dos dados necessários à investigação, foi traçado o seguinte percurso:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- revisão de literatura para abordagem teórica do conceito de avaliação formativa (com foco em ambientes on-line) e de subconceitos relacionados; 2- definição e descrição categorias de análise, sendo quatro (4) relacionadas ao professor e tutores on-line e cinco (5) relacionadas aos discentes; 3- definição do polo de observação através do qual a imersão no cenário da pesquisa se daria, bem como o acesso ao ambiente virtual de aprendizagem a ser investigado; 4- definição dos sujeitos da pesquisa: um (1) professor, duas (2) tutoras e dezessete (17) discentes; 5- definição dos instrumentos de coleta dos dados: pesquisa documental, observação de campo, questionário on-line e entrevistas por meios diversos; 6- análise dos dados: interpretação das informações coletadas a partir da abordagem de "análise de conteúdo", constituída de três (3) etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. 	<p>intencionadas; especialmente quando consideramos que uma ampla revisão da literatura foi realizada, seguida de uma intensa imersão no campo de investigação (AVA), bem como da diversificação dos recursos intermediadores das entrevistas, aumentando o seu alcance.</p>
<p>Produção: Carneiro (2020)</p> <p>Contexto: aulas de Matemática em contexto de ensino híbrido.</p> <p>Instrumento(s): análise das possibilidades de regulação das aprendizagens através de um aplicativo e um relato de experiência.</p>	<p>Experiências e prática(s): originaram-se a partir de uma investigação que teve como objetivo analisar as possibilidades de um aplicativo de perguntas e respostas (Kahoot!) para a regulação das aprendizagens nas aulas de Matemática em contexto de Ensino Híbrido.</p> <p>Em termos práticos, o autor desenvolve um relato de experiência acerca da utilização do aplicativo durante o denominado ensino remoto emergencial (ERE), o qual pode ser sintetizado pelo seguinte percurso:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- descrição da turma (3º ano do Ensino Médio); 2- procedimentos diante dos desafios do cenário de evasão escolar; 3- apresentação do aplicativo aos estudantes; 4- aplicação das atividades para o desenvolvimento de conteúdos básicos (Geometria Plana e Espacial); 5- acesso e utilização dos relatórios finais da plataforma para a verificação das principais dificuldades de cada aluno, com intuito de acompanhar o desempenho e fornecer feedback individualizado. 	<p>A proposta desta investigação tem como instrumento de análise um relato de experiência a partir da utilização de um aplicativo gamificado. Com base na análise dessas características metodológicas, entendemos que a pesquisa apresenta as condições necessárias para investigar e discorrer sobre as possibilidades de utilização desta ferramenta para a regulação das aprendizagens em contexto de ensino híbrido — já que é demonstrado, através do relato descrito e dos registros apresentados, o percurso didático percorrido para o desenvolvimento de conteúdos através do aplicativo em sala de aula, bem como para o posterior uso dos relatórios para a proposição de uma avaliação individualizada com elemento de <i>feedback</i> (devolução), o qual é relevante para a aprendizagem em uma perspectiva formativa.</p>

<p>Produção: Silva et al. (2021)</p> <p>Contexto: ensino superior (remoto)</p> <p>Instrumento(s): análise das possibilidades de uma ferramenta digital para a avaliação da aprendizagem através de pesquisa bibliográfica e questionário.</p>	<p>Experiências e prática(s): verificaram-se a partir de uma investigação acerca das possibilidades de uso do <i>Google Forms</i> para a avaliação da aprendizagem no ensino superior. Em síntese, trata-se de uma pesquisa exploratória baseada na aplicação de um questionário para professores de uma universidade comunitária, tendo percorrido o seguinte roteiro:</p> <p>1- escolha do tema e realização de uma pesquisa bibliográfica para maior compreensão e familiaridade com a temática (avaliação da aprendizagem / ferramentas digitais); 2- inclusão de uma pesquisa empírica a partir de um questionário com questões elaboradas na ferramenta <i>Google Forms</i> — o qual foi enviado para 189 docentes do ensino superior, dos quais 44 responderam; 3- análise e interpretação dos dados dentro da perspectiva de "análise do conteúdo" (Bardin); 4- redação de um texto para discussão do referencial teórico a partir dos dados coletados com as questões da pesquisa empírica — as quais foram divididas em três (3) seções: a- identificação do universo respondente; b- verificação das ferramentas previamente utilizadas pelos docentes; c- questionamento quanto ao interesse pelo uso da ferramenta investigada. Além disso, gráficos foram desenvolvidos a partir das respostas no formulário.</p>	<p>A proposta desta investigação tem como instrumento de análise a pesquisa bibliográfica e o questionário. Com base na análise dessas características metodológicas, compreendemos que a pesquisa apresenta contribuições relevantes acerca do uso do <i>Google Forms</i> para aprendizagem no ensino superior; porquanto além da pesquisa bibliográfica realizada para aprofundamento do conceito de avaliação da aprendizagem, pôde coletar, através da pesquisa empírica com docentes, informações relacionadas ao conhecimento prévio, interesse pelo uso e possibilidades de uso para a ferramenta para a avaliação da aprendizagem (tais como: elaboração, aplicação, análise e <i>feedback</i> da avaliação).</p>
<p>Produção: Volpe et al. (2021)</p> <p>Contexto: ensino remoto e/ou a distância (geral)</p> <p>Instrumento(s): análise dos conceitos relacionados à avaliação da aprendizagem através de revisão da literatura e discussões de cunho teórico-prático.</p>	<p>Experiências e prática(s): sucederam-se de uma análise que procurou discutir — através da apresentação de conceitos básicos de avaliação — o papel da avaliação formativa e do <i>feedback</i> na educação remota e à distância. Nesse sentido, considerando o objetivo proposto, os autores realizam o seguinte percurso:</p> <p>1- revisão da literatura do conceito de avaliação educacional e do estudante (métodos, finalidades e funções / avaliação somativa, formativa e diagnóstica); 2- discussão do papel estratégico da avaliação formativa (interação e regulação das aprendizagens, <i>e.g.</i>) e do <i>feedback</i>/devolutiva (informação de progresso e motivação para os estudos, <i>e.g.</i>); 3- indicação das possíveis maneiras de praticar a avaliação do estudante no ensino remoto e na educação a distância, com ênfase na perspectiva formativa.</p>	<p>A proposta desta investigação tem como instrumento de análise a revisão da literatura e discussões de cunho teórico-prático acerca do papel estratégico da regulação e da devolutiva constante para a aprendizagem. Com base na análise dessas características metodológicas, entendemos que a pesquisa discute positivamente o papel da avaliação formativa e do <i>feedback</i>, já que pauta estes conceitos na literatura a fim de aprofundá-los, discute seus papéis estratégicos para a avaliação da aprendizagem e apresenta percursos para praticá-los no ensino remoto e a distância.</p>
<p>Produção: Heckler e Guidotti (2021)</p>	<p>Experiências e prática(s): originaram-se a partir da observação das experiências docentes com atividades formativas, através de um</p>	<p>A proposta desta investigação tem como instrumento de análise os relatos e registros de interações em ferramentas de um ambiente virtual de</p>

<p>Contexto: curso de formação para docentes do ensino superior (EaD)</p> <p>Instrumento(s): análise das experiências formativas em ambiente virtual de aprendizagem (AVA) através do relato e registro das interações em ferramentas como fórum e wiki.</p>	<p>ambiente virtual de aprendizagem (AVA), no contexto da pandemia de COVID-19.</p> <p>A experiência analisada e descrita no artigo se dá a partir da apresentação do projeto "Territórios de Aprendizagem em Tempos de Pandemia", através do qual a comunidade universitária pôde receber apoio instrucional e pedagógico, de cunho formativo, no contexto pandêmico. Durante a formação de 30 horas — a qual abordou questões como a docência on-line e a relevância da colaboração/interação nesse contexto — o potencial pedagógico do AVA utilizado foi evidenciado através de atividades desenvolvidas pelos docentes dentro dos tópicos temáticos desenvolvidos (pensar a docência on-line; ações pedagógicas on-line; avaliação no e do on-line), os quais abordaram questões como a potencialidade das interfaces digitais, a diversidade de recursos de um AVA (<i>wiki</i>; fóruns; textos de apoio; materiais didáticos etc.), bem como as potencialidades dos processos formativos mediante a relações mais horizontais entre os participantes.</p>	<p>aprendizagem (AVA). Com base na análise dessas características metodológicas, compreendemos que a pesquisa reúne condições de avaliar as experiências docentes com atividades formativas, através de um AVA, no contexto da pandemia de COVID-19.</p>
<p>Produção: Sales (2021)</p> <p>Contexto: ensino superior presencial no contexto do ensino remoto emergencial (ERE).</p> <p>Instrumento(s): análise das condições de trabalho docente através da coleta de dados em fontes documentais, questionários e entrevistas.</p>	<p>Experiências e prática(s): verificaram-se a partir de uma investigação acerca das condições de trabalho docente em instituições de ensino superior privadas no período pandêmico de 2020, com o objetivo de compreender a percepção dos professores no contexto do ensino remoto emergencial (ERE), bem como as implicações deste cenário para a docência — e, consecutivamente, para a educação no ensino superior de maneira mais ampla. Em termos práticos, a investigação se baseia em uma pesquisa avaliativa de natureza qualitativa e descritiva, a qual pode ter seu percurso sintetizado em:</p> <p>1- definição da abordagem de pesquisa: a qual caracterizou-se como qualitativa, em decorrência do interesse da pesquisadora em "compreender, interpretar e significar os relatos e fenômenos", o que pode ser explicado pelo fato de que o contexto investigado foi vivido por ela enquanto "docente do ensino superior e estando "em sala de aula" no dito período"; 2- definição do locus de pesquisa: trinta e seis (36) docentes de instituições privadas de ensino superior (IES) da cidade de Fortaleza, tendo como critério de seleção o pleno exercício da docência no contexto pandêmico, especialmente durante a processo de transposição das dinâmicas presenciais para as remotas — isto é: de</p>	<p>A proposta tem como instrumento de análise a entrevista, o questionário e a coleta de dados em fontes documentais. Com base na análise dessas características metodológicas, consideramos que a pesquisa reúne informações que possibilitam a investigação das condições de trabalho docente no contexto pandêmico, mais especificamente no cenário de transposição das dinâmicas presenciais para o denominado ensino remoto emergencial (ERE).</p>

	<p>implementação do ERE; 3- procedimentos de coleta de dados: organização da fonte documental secundária (artigos, documentos e atos normativos relacionados ao contexto enfrentado), aplicação de questionários através do <i>Google Forms</i> (com perguntas sobre o perfil dos respondentes, as condições de trabalho no período remoto e os desafios da docência na pandemia) e aplicação de entrevistas (remotamente, com o intuito de realizar uma leitura da realidade vivenciada pelos docentes em suas dinâmicas profissionais diante do ERE);</p> <p>4- análise dos dados: categorização de respostas, tabulação de dados, agrupamento e contabilização.</p>	
<p>Produção: Macedo (2021)</p> <p>Contexto: educação básica no ensino remoto emergencial (ERE).</p> <p>Instrumento(s): análise dos impactos das desigualdades através de dados, estatísticas, pesquisas e relatórios, além do relato de um contexto em específico.</p>	<p>Experiências e prática(s): originaram-se a partir de uma investigação acerca dos impactos da pandemia de COVID-19 na educação básica do país no ano 2020, com enfoque nas questões relacionadas à desigualdade de acesso aos recursos que viabilizam o acesso à Internet — e, consecutivamente, às atividades on-line realizadas no contexto do ensino remoto emergencial (ERE).</p> <p>Em síntese, o artigo está dividido em duas (2) partes: na primeira, a questão da transposição das dinâmicas de ensino e aprendizagem presenciais para as virtuais, no contexto do ERE, é discutida, considerando questões como "desigualdades digitais, privilégios sociais e direito à educação no Brasil"; na segunda, são relatadas as experiências e desafios observados no contexto da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de atividades síncronas, aos encontros (on-line) entre estudantes e professores para a troca de sentimentos e experiências, a incorporação, ao longo do tempo, de novas atividades on-line através de ferramentas e recursos digitais e ao movimento — desenvolvido por uma campanha da comunidade escolar — que procurou "tentar garantir a conectividade de todos os estudantes da escola por meio da arrecadação de equipamentos eletrônicos e obtenção de kits de internet móvel".</p>	<p>A proposta desta investigação tem como instrumento de análise o relato da pesquisadora, além de dados, estatísticas, pesquisas e relatórios citados. Com base na análise dessas características metodológicas, entendemos que a pesquisa apresenta contribuições muito pertinentes para a investigação e discussão acerca dos impactos relacionados à desigualdades no contexto do ensino remoto emergencial (ERE).</p>

Fonte: Elaboração própria (2023).

6 APROFUNDAMENTO E SÍNTESE: DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NOS ESTUDOS SELECIONADOS

Nesta seção, retomaremos as análises do Quadro 7 a fim de construir uma síntese integradora que nos possibilite analisar a dimensão da avaliação nas experiências de ensino não presencial documentadas pela literatura da área da Educação, a fim de compreender se e como a dimensão formativa da avaliação se apresenta nestas experiências, bem como indicar as ferramentas e estratégias avaliativas que tenham demonstrado ser compatíveis com a avaliação formativa nos diferentes cenários de ensino não presencial. Para tal, retomaremos os agrupamentos conceituais elencados na quarta seção desta pesquisa (1- fomentação; 2- construção gradual; 3- comunicação sobre os resultados; 4- diversificação de estratégias e recursos) a fim de analisá-los sob a perspectiva dos princípios de avaliação formativa discutidos na segunda seção (inclusivo, interventivo e investigativo).

6.1 Agrupamentos: algumas considerações

Conforme recapitulado, a partir da análise das delimitações assumidas em cada pesquisa, construímos quatro (4) grupos temáticos distintos a fim de organizá-las. Entretanto, durante a análise interpretativa dos textos percebemos que, em alguns casos, a noção de AF apresentada estava embasada em mais de um aspecto conceitual, tornando-se necessário alocar alguns trabalhos em mais de uma categoria. São alguns exemplos disso:

Quadro 8 – Exemplos de produções alocadas em mais de um grupo temático

Produção	Subconceitos / Temáticas				Nº
Pesce (2012)	Fomentação	Contexto	Feedback	Diversificação	1
Maciel (2020)	Fomentação	Contexto	Feedback	Diversificação	3
Carneiro (2020)	Fomentação	Contexto	Feedback	Diversificação	2

Fonte: Elaboração própria (2023).

Sendo assim, considerando a proposta de resgate desses agrupamentos a fim de analisá-los sob a perspectiva dos princípios elencados na segunda seção, verificamos a necessidade de simplificar — temporariamente — tais alocações, a fim de viabilizar uma análise que não se tornasse redundante. Por exemplo, a pesquisa de Carneiro (2020) se enquadra em duas categorias distintas (fomentação e feedback) e, em decorrência disso, ao passo que explorássemos cada um destes grupos, a pesquisa em questão seria analisada duas vezes sob os mesmos princípios (inclusivo, interventivo e investigativo), produzindo repetições. Desse modo, no caso de textos que tenham sido classificados de forma múltipla, optamos por direcioná-los para uma única categoria, de maior aproximação, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 9 – Realocação das produções de acordo com o grupo temático de maior aproximação

Legenda		
1- Fomentação = fomentação .		
2- Construção gradual = contexto .		
3- Comunicação sobre os resultados = feedback .		
4- Diversificação de estratégias e recursos = diversificação .		
Subconceitos / Temáticas	Produções	Nº
Fomentação	Ferreira (2003); Bersch (2009); Oliveira G. (2010); Santos (2013); Sousa (2016); Sales (2021).	6
Contexto	Rosa e Maltempi (2006); Oliveira C. (2010); Cavazzana (2010); Melo e Campos (2014); Passos (2020); Macedo (2021).	6
Feedback	Hirt (2003); Lopes (2007); Marques e Nunes (2011); Abio (2013); Cunha (2014); Ferreira e Bastos (2020); Carneiro (2020); Volpe et al. (2021); Silva et al. (2021); Heckler e Guidotti (2021).	10
Diversificação	Pesce (2012); Both e Brandalise (2018); Maciel (2020).	3

Fonte: Elaboração própria (2023).

6.2 Princípios inclusivo, interventivo e investigativo: algumas considerações

A fim de dar continuidade à análise, julgamos válido retomar algumas considerações acerca dos princípios apresentados na segunda seção. Em primeiro lugar, temos o princípio inclusivo da avaliação formativa, o qual objetiva não deixar nenhum aluno para trás. Ele reconhece a importância de se adaptar estratégias de avaliação às necessidades individuais, fornecendo suporte e recursos adequados para cada um dos estudantes. Este princípio se orienta pela valorização da experiência de cada aluno e busca criar um ambiente que

possibilite o sucesso de todos, superando barreiras e desigualdades de aprendizagem. Esta abordagem tem como objetivo garantir que todos os sujeitos tenham oportunidades equitativas de desenvolvimento.

O princípio interventivo faz referência à prática de agir diante das necessidades no momento que elas surgem. Nesse sentido, o papel do educador como facilitador do processo de aprendizagem é fundamental. As intervenções procuram corrigir equívocos e oferecer suporte aos estudantes a partir de uma abordagem mais individualizada e adaptativa, de modo que os processos de aprendizagem sejam aprimorados em tempo real. Em síntese, busca-se aumentar a efetividade das estratégias e fomentar a motivação dos estudantes para a continuidade dos estudos.

Por fim, o princípio investigativo indica a atenção docente para a identificação das dificuldades que impedem a progressão das aprendizagens. Ele enfatiza a importância de se compreender — seja por meio de observação, diálogo ou análise de dados — as barreiras e desafios enfrentados pelos alunos, a fim de estruturar estratégias personalizadas para ações efetivas (princípio interventivo). Esta perspectiva permite uma compreensão mais profunda acerca das necessidades e orienta a prática docente para a superação dos obstáculos que se opõem ao sucesso de aprendizagem dos estudantes (princípio inclusivo).

6.3 Fomentação: dimensões de avaliação formativa

A concepção de fomentação destaca o papel regulador da avaliação formativa, o qual incentiva professores a ajustarem suas práticas pedagógicas com base nas necessidades de aprendizagem dos alunos. Dentre outras coisas, a fomentação estimula a autorregulação dos estudantes, encorajando-os ao monitoramento de seu próprio progresso. Nesse sentido, esta perspectiva valoriza o papel da autoavaliação discente sobre o estado de sua autonomia e desempenho, a fim de que possam protagonizar decisões que dialoguem efetivamente com seus processos de aprendizagem.

Entre os trabalhos analisados há aqueles que relacionam a concepção de avaliação formativa à ideia de fomentação e regulação das aprendizagens. Entretanto, nos questionamos se e como esta dimensão avaliativa se integra aos princípios de inclusão, intervenção e investigação. Começamos, então, pelo princípio de inclusão.

6.3.1 Fomentação: princípio inclusivo

No contexto do ensino não presencial, a inclusão e a adaptação das práticas avaliativas às necessidades dos alunos foram fundamentais. Considerando a importância de superar as barreiras de aprendizagem e promover uma avaliação inclusiva, diversas pesquisas têm abordado essa temática, como é o caso dos trabalhos de Ferreira (2003) e Sousa (2016), respectivamente.

No primeiro (FERREIRA, 2003), discute-se o projeto de *redesign* de um ambiente de formações *on-line*, intencionando simplificar a interface e facilitar o acesso às informações neste espaço, de modo que os alunos não fossem afetados em decorrência de dificuldades na lida com o sistema. Em Sousa (2016), analisa-se a relação tutor-discente no fórum de um curso técnico e procura-se discutir as práticas adotadas nesse tipo de espaço, bem como os caminhos para a efetivação de uma avaliação formativa, justa e sensível.

Entretanto, outras pesquisas agrupadas na perspectiva de fomentação — como Bersch (2009), Oliveira G. (2010), Santos (2013) e Sales (2021) — não discutem ou demonstram analisar, de maneira objetiva, elementos de uma avaliação a partir do princípio inclusivo. Apesar disso, estes trabalhos se enquadram em outros princípios concernentes à avaliação formativa.

6.3.2 Fomentação: princípio interventivo

Diversas pesquisas têm abordado o princípio interventivo em contextos de ensino não presencial. O trabalho de Ferreira (2003), conforme já destacado, propôs o redesenho de um ambiente digital para, dentre outras coisas, favorecer intervenções *on-line*.

Outros trabalhos abordam indiretamente o princípio interventivo, como é o caso de Bersch (2009), Oliveira G. (2010) e Santos (2013), respectivamente. O primeiro (2009), ao analisar as dinâmicas dos ambientes virtuais e as interações entre alunos e professores, apresenta possibilidades de intervenção para as dificuldades de aprendizagem. Já Oliveira G. (2010), dentre outras coisas, observou as interações discentes em um curso *on-line* a partir de uma perspectiva multidimensional (estratégia que valoriza a construção coletiva do conhecimento e a autonomia) — o que consideramos um movimento prévio à intervenção. Outra pesquisa relevante é a de Santos (2013), que destaca a metodologia da problematização

como forma de refletir sobre a prática avaliativa, bem como de adotar instrumentos adequados para transformá-la.

As pesquisas realizadas por Sousa (2016) e Sales (2021) não abordam explicitamente a avaliação a partir de uma perspectiva interventiva.

6.3.3 Fomentação: princípio investigativo

Elementos do princípio investigativo também estão presentes em trabalhos que tratam da ideia de fomentação, como é o caso das pesquisas de Bersch (2009), Oliveira, G. (2010), Santos (2013), Sousa (2016) e Sales (2021).

A pesquisa de Bersch (2009), por exemplo, buscou identificar — através da análise de diferentes fontes (entrevistas, questionários, observação das dinâmicas de ambientes virtuais, *e.g.*) — os obstáculos que interferem no progresso das aprendizagens. A investigação de Oliveira, G. (2010) explora as potencialidades da avaliação multidimensional em ambientes de especialização *on-line*, estabelecendo categorias de análise para compreender as interações entre os estudantes. Já a pesquisa de Santos (2013) adota a metodologia da problematização, a qual intenciona uma compreensão mais profunda acerca da concepção de avaliação presente no curso analisado, bem como de suas implicações.

Em sequência, temos as pesquisas de Sousa (2016), que fez uso de uma abordagem qualitativa e quantitativa (observação, entrevistas e questionários, *e.g.*) para investigar as concepções teóricas e pedagógicas dos professores-tutores e os obstáculos às práticas avaliativas em fórum; e Sales (2021), que explorou a percepção dos professores e as implicações do ensino remoto emergencial (a partir de entrevistas, questionários e fontes documentais).

Com elementos indiretos ao princípio investigativo, podemos citar a pesquisa de Ferreira (2003), na qual destaca-se o *redesign* de uma interface *on-line* a fim de viabilizar, dentre outras coisas, uma análise mais detalhada do desempenho individual de cada estudante.

6.4 Construção gradual: princípios de avaliação formativa

A perspectiva de construção gradual enfatiza a ideia de que a avaliação formativa só pode ser desenvolvida, progressivamente, à medida em que é implementada. Em síntese, isto significa dizer que esta prática avaliativa é aprimorada com o tempo, ao passo que os professores ganham experiência e adaptam as estratégias de acordo com as necessidades dos

alunos. A construção gradual envolve aprender com as experiências anteriores e fazer ajustes contínuos para aprimorar o processo de avaliação, ampliando o impacto das dinâmicas na aprendizagem dos alunos.

Verificamos, na seção anterior, que entre as produções analisadas há aquelas que relacionam a concepção de avaliação formativa à ideia de contexto. Entretanto, nos questionamos se e de que modo esta dimensão formativa se enquadra nos princípios de inclusão, intervenção e investigação.

6.4.1 Construção gradual: princípio inclusivo

A análise das produções de Rosa e Maltempo (2006), Oliveira C. (2010), Passos (2020) e Macedo (2021) revelam elementos diretos relacionados ao princípio inclusivo.

A pesquisa de Rosa e Maltempo (2006), por exemplo, nos apresenta o processo de estruturação de um curso que procurou estimular discussões síncronas e dialógicas (através de bate-papo, *chat* e fórum) em um ambiente *on-line*, a fim de que todos pudessem contribuir para a construção de um produto pré-estabelecido. Já Oliveira C. (2010), por meio da metodologia de observação participativa, investigou as concepções e práticas formativas desenvolvidas em espaços de discussão de cursos *on-line* (*chat*, *fórum*, *wiki* etc.), intencionando confrontar (teoria e prática) e adequar as estratégias utilizadas.

Passos (2020), por sua vez, analisou as concepções e práticas formativas em um curso, intencionando contribuir para o alinhamento das ações desenvolvidas aos referenciais teóricos adotados. E de modo mais específico, Macedo (2021), evidenciando um viés inclusivo, discute a desigualdade de acesso à Internet no contexto do ensino remoto emergencial, ressaltando a preocupação com a inclusão e a importância da mobilização da comunidade escolar para garantir a conectividade de todos os estudantes.

De maneira indireta, o princípio de inclusão aparece na pesquisa de Melo e Campos (2014), pois apresenta a construção e aplicação de um questionário (para avaliação do curso investigado) que atingiu a participação de mais de mil alunos, abordagem que demonstra preocupação com a coleta de informações a fim de considerar as perspectivas do corpo discente.

Por fim, embora não trate especificamente da avaliação sob uma perspectiva inclusiva, é possível identificar na pesquisa de Cavazzana (2010) outros princípios associados à avaliação formativa.

6.4.2 Construção gradual: princípio interventivo

A análise das produções de Rosa e Maltempi (2006) e Oliveira C. (2010), respectivamente, indicam também elementos diretos relacionados ao princípio interventivo. No primeiro caso (ROSA; MALTEMPI, 2006), nos é apresentada a estruturação de um curso a partir de uma dinâmica de construção coletiva de conhecimento, processo facilitado pela adoção de ferramentas de comunicação em tempo real (tais como bate-papo, *chat* e fórum), as quais possibilitam intervenções para atender às necessidades dos alunos. No segundo (OLIVEIRA C.; 2010), utilizou-se a metodologia de observação participativa para acompanhar as dinâmicas de interação (execução das disciplinas, avaliações somativas, tarefas e interações nos fóruns etc.) e intervir nas dificuldades de aprendizagem em cursos *on-line*.

Nas pesquisas de Melo e Campos (2014) e Macedo (2021), também encontramos abordagens relacionadas à dimensão interventiva da avaliação formativa. Embora não mencione explicitamente a atuação imediata nas dificuldades de aprendizagem, a primeira (MELO; CAMPOS, 2014) investiga o impacto da avaliação no processo de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, ao dialogar com os dados produzidos, identificou problemas e lacunas na prática avaliativa adotada e pôde sugerir alternativas de intervenção. Já Macedo (2021) discute as experiências e desafios enfrentados durante o ensino remoto emergencial (ERE) em uma escola pública. A autora destaca o desenvolvimento de atividades síncronas (encontros online entre estudantes e professores para troca de experiências), bem como o esforço para garantir a conectividade dos estudantes. Ambas as ações sugerem uma atuação diante das dificuldades de aprendizagem e conexão decorrentes do contexto do ERE.

Por fim, as pesquisas de Cavazzana (2010) e Passos (2020) não abordam explicitamente a avaliação sob uma perspectiva interventiva.

6.4.3 Construção gradual: princípio investigativo

Nas pesquisas de Rosa e Maltempi (2006), Oliveira C. (2010), Cavazzana (2010), Melo e Campos (2014) e Passos (2020), encontramos abordagens relacionadas à dimensão investigativa da avaliação formativa.

Rosa e Maltempi (2006) destacam a análise das interações em ferramentas como bate-papo, *chat* e fórum como forma de compreender os processos de ensino e aprendizagem na Educação a Distância (EaD). Esta análise sugere uma abordagem investigativa para identificar impasses e melhorar a progressão das aprendizagens. Oliveira C. (2010), por sua vez, através de uma pesquisa exploratória qualitativa, estabeleceu categorias de análise para investigar as concepções, práticas e os impasses para a progressão das aprendizagens em cursos *on-line*, contribuindo para maior entendimento dessas dinâmicas em ambientes virtuais.

A pesquisa de Cavazzana (2010) utilizou entrevistas com questionários para coletar dados sobre as concepções dos docentes e discentes em relação às possibilidades avaliativas do ambiente virtual de aprendizagem (AVA Moodle). Esta análise permitiu identificar os principais desafios na avaliação da aprendizagem a distância. Já Melo e Campos (2014), através de uma análise qualitativa que envolveu discussões teóricas e análise das concepções, ferramentas e propósitos da avaliação, desenvolveram uma investigação sobre as práticas adotadas em um curso de extensão, possibilitando a identificação de problemas e reflexões sobre possíveis melhorias.

No caso de Passos (2020), conforme destacado anteriormente, foi utilizada uma abordagem de investigação quantiquantitativa que culminou, dentre outras coisas, na análise de questionários, entrevistas, projeto pedagógico do curso, atas de reuniões e dinâmicas em salas virtuais de aprendizagem. Esse movimento permitiu identificar as dificuldades próprias daquele contexto para a progressão das aprendizagens.

Por fim, na pesquisa de Macedo (2021), observamos o enfoque nos impactos da pandemia de COVID-19 para educação básica do país, com ênfase nas desigualdades de acesso ao ensino remoto emergencial (ERE). Mesmo que de modo indireto, o uso de dados, estatísticas, pesquisas e relatórios indicam uma perspectiva investigativa que procurou compreender os efeitos e as disparidades decorrentes dessa situação.

6.5 Comunicação sobre os resultados: princípios de avaliação formativa

A comunicação constante dos resultados (*feedback* contínuo) é parte importante do processo de avaliação formativa. Em síntese: os resultados da avaliação devem ser comunicados de maneira clara e acessível, permitindo que todos os envolvidos no processo de aprendizagem participem ativamente de seu diagnóstico e projeção. Além disso, esse

princípio deve promover o diálogo constante entre docentes e discentes para que haja compreensão mútua de onde se está e onde se pretende chegar.

Dentre os trabalhos selecionados, há aqueles que atrelam a ideia de uma avaliação formativa à perspectiva de *feedback*. Entretanto, procuramos compreender se e em que medida esta dimensão formativa se enquadra nos princípios de inclusão, intervenção e investigação.

6.5.1 Comunicação sobre os resultados: princípio inclusivo

As pesquisas de Cunha (2014) e Volpe et al. (2021) tratam da dimensão inclusiva da avaliação formativa. Na primeira (CUNHA, 2014), foi realizada uma investigação sobre o tipo de avaliação praticada em um curso de graduação EaD, com foco na utilização das ferramentas e recursos do AVA Moodle. Entre outros elementos, a pesquisa observa e discute a coexistência de duas visões — e práticas — distintas de avaliação no curso em questão e sugere estratégias de adaptação das dinâmicas e ferramentas às demandas dos estudantes em uma perspectiva formativa. De modo semelhante, a discussão apresentada por Volpe et al. (2021) destaca o papel do *feedback* na educação remota e à distância, sugerindo estratégias para garantir que todos tenham oportunidades iguais de aprendizagem.

Indiretamente, outras pesquisas também tratam do princípio inclusivo sob a perspectiva do *feedback*. Na pesquisa de Marques e Nunes (2011), por exemplo, foi investigada a avaliação participativa em ambientes virtuais de aprendizagem, com o objetivo de compreender seu impacto no aprendizado dos alunos. Já Abio (2013) analisa e discute as atividades com viés andragógico, a diversificação de instrumentos avaliativos, o aproveitamento da avaliação diagnóstica inicial, a utilização de rubricas e o incentivo à interação discente para expressão de dúvidas para a superação das barreiras de aprendizado.

Algo semelhante ocorre na pesquisa de Ferreira e Bastos (2020), a qual analisa as percepções docentes sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação dos estudantes no contexto do ensino a distância durante a pandemia da COVID-19. Podemos citar também a pesquisa de Carneiro (2020), que embora não mencione explicitamente a adaptação de estratégias de avaliação inclusiva, a utilização do aplicativo *Kahoot!* pode ser interpretada como uma forma de motivar e engajar os alunos, o que contribui para a promoção de uma avaliação mais participativa. Já na pesquisa de Silva et al. (2021), temos uma investigação acerca das possibilidades de utilização do *Google Forms* como ferramenta de avaliação da aprendizagem

no ensino superior — interesse que pode ser compreendido pela praticidade de preenchimento das atividades que o recurso oferece aos estudantes.

Por fim, é importante destacar que outros trabalhos classificados na perspectiva de *feedback*, como Lopes (2007) e Heckler e Guidotti (2021) não abordam, objetivamente, a avaliação sob uma perspectiva inclusiva. Entretanto, é possível observar nesses estudos a presença de outros princípios relacionados à avaliação formativa.

Há ainda outro caso, mais específico, que não parece corresponder (direta ou indiretamente) a este e nenhum dos princípios a serem observados: a pesquisa de Hirt (2003). Embora a proposta tenha sido a de criar uma ferramenta (ambiente virtual) que pudesse auxiliar os processos de ensinar e aprender, favorecendo a personalização das atividades e materiais, bem como o desenvolvimento da avaliação em perspectiva formativa, na prática, a ferramenta (protótipo) apresentada é genérica quanto à disponibilização de elementos sistêmicos que pudessem, efetivamente, fomentar ou promover esse tipo de avaliação.

A existência de recursos de controle e certificação, tais como o banco de testes (questões de múltipla-escolha), caminham na direção oposta de uma perspectiva formativa de avaliação. As possibilidades de comunicação (*chat*) e de rastreamento do progresso (*feedback*) são interessantes, mas pouco exploradas. Além disso, as informações quanto à IA que alimentaria a ferramenta são abordadas de maneira superficial, embora o autor afirme que esta possibilitaria atingir os objetivos desejados.

6.5.2 Comunicação sobre os resultados: princípio interventivo

A análise dos trabalhos agrupados na temática de *feedback* nos permitiu identificar, também, elementos de relação direta ao princípio interventivo. Nesse âmbito, temos as pesquisas de Cunha (2014), Heckler e Guidotti (2021) e Carneiro (2020), respectivamente.

A pesquisa realizada por Cunha (2014) fundamentou-se na realização de entrevistas com professores e na aplicação de questionários eletrônicos com tutores e alunos para compreender a atuação desses sujeitos no processo avaliativo de um curso de graduação EaD. Essa estratégia possibilitou melhor compreensão acerca da avaliação praticada e ajudou a identificar as principais dificuldades de aprendizagem discente, especialmente no que se refere ao uso do AVA adotado.

A formação de apoio instrucional e pedagógico recebida por docentes durante o período pandêmico, descrita no trabalho de Heckler e Guidotti (2021), dialoga com a perspectiva interventiva, pois destaca o potencial pedagógico do AVA utilizado, bem como a diversidade de recursos disponíveis (*wiki*; fóruns; textos de apoio; materiais didáticos etc.) para se pensar a tomada de ações pedagógicas na docência *on-line*.

Carneiro (2020), por sua vez, analisa e discute a utilização dos relatórios produzidos através de uma plataforma gamificada para a identificação das dificuldades dos alunos. Este recurso/estratégia demonstrou favorecer uma atuação interventiva por facilitar a detecção dos principais impasses de aprendizagem — e, por consequência, possibilitar a oferta de *feedback* individualizado para os estudantes.

Também podemos citar os trabalhos de Lopes (2007) e Abio (2013), como abordagens indiretas ao princípio interventivo sob a dimensão do *feedback*. No primeiro (LOPES, 2007), foi desenvolvido um protótipo com o objetivo de fornecer subsídio aos professores para o desenvolvimento de processos formativos a partir de atividades colaborativas. Embora o texto não detalhe como ocorre a intervenção nas dificuldades de aprendizagem, a proposta intencionou fornecer suporte aos alunos. Já no contexto apresentado por Abio (2013), são tomadas ações avaliativas com base no *design* instrucional para cursos à distância. Destaca-se também a utilização da avaliação diagnóstica e de letramento digital para maior compreensão dos desafios e dilemas que envolvem o processo de avaliação na EaD. Embora não seja explicitamente mencionada a perspectiva de intervenção nas dificuldades de aprendizagem, as ações tomadas demonstram a preocupação em subsidiar a construção de ações diante das dificuldades dos alunos.

Outras pesquisas desse agrupamento, como Marque e Nunes (2011), Ferreira e Bastos (2020) e Silva et al. (2021) não tratam explicitamente da avaliação sob uma perspectiva interventiva. Apesar disso, conforme tem sido demonstrado, é possível identificar nelas a presença de outros princípios associados à avaliação formativa.

6.5.3 Comunicação sobre os resultados: princípio investigativo

A partir da leitura das produções de Lopes (2007), Cunha (2014) e Carneiro (2020) observamos também elementos diretamente relacionados ao princípio investigativo.

Conforme relatado, a pesquisa de Lopes (2007) descreve a construção de uma ferramenta de avaliação que visa identificar as dinâmicas de participação dos alunos em fóruns e fornecer indicadores de aprendizagem aos professores. O processo de construção de

um protótipo e a coleta de informações se relacionam à dimensão investigativa da avaliação formativa, porquanto buscam compreender as dinâmicas de aprendizagem discente, bem como os impasses para sua respectiva progressão.

A pesquisa de Cunha (2014), ao adotar um percurso metodológico que incluiu a análise de documentos e a realização de entrevistas e de questionários, permitiu identificar as concepções teóricas que embasam a prática avaliativa em um curso de graduação EaD — e, portanto, se relaciona diretamente à dimensão investigativa da avaliação formativa. Esse mesmo princípio também pode ser percebido na produção de Carneiro (2020), que conforme destacado anteriormente, relata a utilização de relatórios finais de uma plataforma gamificada como mecanismo de investigação das dificuldades e possíveis impasses na progressão das aprendizagens dos estudantes.

Podemos citar, também, as investigações de Marques e Nunes (2011), Abio (2013), Silva et al. (2021) e Ferreira e Bastos (2020), respectivamente, como produções caracterizadas pela utilização de questionários e entrevistas (com professores e alunos) enquanto instrumentos de coleta de dados, o que remete, ainda que indiretamente, ao princípio investigativo.

Nos dois primeiros estudos (NUNES, 2011 E ABIO, 2013), as abordagens assumidas permitiram identificar temas relacionados à avaliação, aprendizagem, reflexão e erro. Já em Silva et al. (2021), especificamente, os autores mencionam a análise dos dados produzidos a partir da "análise de conteúdo" de Bardin. Já em Ferreira e Bastos (2020), os autores adotaram uma abordagem quantiqualitativa exploratória, utilizando questionários fechados para coleta de dados, através dos quais buscou-se compreender as percepções docentes sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação dos estudantes no contexto do ensino a distância. Portanto, nos quatro casos, embora não tenham sido mencionados métodos de observação direta, as pesquisas buscaram identificar impasses e contribuições para a avaliação, relacionando-se parcialmente com a perspectiva investigativa de uma avaliação formativa.

6.6 Diversificação de estratégias e recursos: princípios de avaliação formativa

A diversificação de estratégias e recursos é mais uma concepção relacionada à perspectiva de uma avaliação formativa. Ela enfatiza a necessidade de se utilizar uma variedade de instrumentos e ações para tornar o processo de avaliação (isto é: de promoção das aprendizagens) mais eficaz. Em suma, isto significa dizer que os educadores devem utilizar diferentes ferramentas, métodos e recursos de avaliação (ex: projetos, questionários,

discussões em grupo, dentre outros) para obter uma compreensão mais abrangente acerca do desempenho dos alunos. Nesse sentido, esta perspectiva aponta para a importância de se adotar um viés flexível, com ajuste de estratégias e recursos de acordo com as metas de aprendizagem e as necessidades individuais de cada aluno.

Como vimos, há trabalhos que associam a ideia de uma avaliação formativa à noção de diversificação. Entretanto, procuramos compreender se e de que forma esta dimensão formativa se enquadra nos princípios de inclusão, intervenção e investigação.

6.6.1 Diversificação: princípio inclusivo

A partir da busca por elementos relacionados ao princípio inclusivo nas produções da categoria de diversificação, encontramos subsídios nas pesquisas de Pesce (2012), Both e Brandalise (2018) e Maciel (2020). A pesquisa de Pesce (2012), por exemplo, ressalta a importância do acompanhamento do desempenho do estudante, da avaliação mediadora que considera o contexto dos alunos e seus saberes, da interatividade nos processos de avaliação da aprendizagem e das relações dialógicas entre docentes e discentes. De modo similar, a pesquisa de Both e Brandalise (2018) aborda o papel da avaliação com o uso de tecnologias e a variação dos instrumentos utilizados para facilitação da aprendizagem. Esses elementos indicam uma preocupação em adaptar as estratégias de avaliação às necessidades dos estudantes, tornando-a mais inclusiva.

Por fim, a pesquisa de Maciel (2020), destaca a relevância didática e pedagógica da avaliação formativa em um curso de licenciatura EaD. Nesse cenário, ao adaptar estratégias de avaliação às demandas de aprendizagem e promover a participação ativa do professor, tutores e alunos, as ações tomadas estabelecem uma relação direta com a dimensão inclusiva da avaliação formativa.

6.6.2 Diversificação: princípio interventivo

Além das características já descritas, a investigação de Maciel (2020) também enfatiza a utilização da observação de campo, questionários e entrevistas como instrumentos de coleta de dados. O manejo desses instrumentos possibilitaria identificar as dificuldades de aprendizagem e planejar ações para atuar sobre elas — o que é indicativo do princípio interventivo.

6.6.3 Diversificação: princípio investigativo

Por fim, considerando o princípio de investigação, podemos retomar a pesquisa de Maciel (2020), que adota um método de identificação dos eventuais impasses surgidos no processo de aprendizagem — seja por meio da observação direta, do diálogo com os participantes ou da análise dos dados coletados. Por outro lado, indiretamente, temos os trabalhos de Pesce (2012) e Both e Brandalise (2018), respectivamente. No primeiro (PESCE, 2012), realizou-se uma revisão da literatura sobre a avaliação formativa no ensino a distância, com o objetivo de refletir sobre os desafios e possibilidades dessa abordagem. No segundo (BOTH; BRANDALISE, 2018), refletiu-se sobre as ambiências que favorecem a aprendizagem e destacou-se a importância da variação de estratégias e instrumentos adequados para a avaliação. Nesse sentido, a discussão sobre a facilitação da aprendizagem e estruturação da avaliação indicam uma abordagem investigativa para identificar impasses e aprimorar os processos de ensino e aprendizagem.

6.7 Síntese gráfica das dimensões apresentadas

Com objetivo de sintetizar as informações apuradas nesta seção e apresentar de forma mais completa as classificações construídas acerca da análise dos subconceitos temáticos da avaliação formativa e dos princípios de inclusão, intervenção e investigação, elaboramos o Quadro 10, que permite visualizar as pesquisas a partir de ambas as classificações assumidas neste trabalho.

Quadro 10 – Aproximação das pesquisas à avaliação formativa a partir dos subconceitos e dos princípios de inclusão, intervenção e investigação

Pesquisas				
Subconceitos				
Princípios	FOMENTAÇÃO	CONSTRUÇÃO GRADUAL	COMUNICAÇÃO SOBRE OS RESULTADOS	DIVERSIFICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS E RECURSOS
INCLUSÃO	Ferreira (2003); Oliveira C. (2010); Pesce (2012); Santos (2013); Melo e Campos (2014); Cunha (2014); Sousa (2016); Both e Brandalise (2018); Passos (2020); Ferreira e Bastos (2020); Maciel (2020); Carneiro (2020); Silva et al. (2021); Volpe et al. (2021); Macedo (2021).	Rosa e Maltempo (2006); Oliveira C. (2010); Melo e Campos (2014); Cunha (2014); Sousa (2016); Both e Brandalise (2018); Passos (2020); Maciel (2020); Volpe et al. (2021); Macedo (2021).	Rosa e Maltempo (2006); Oliveira C. (2010); Marques e Nunes (2011); Abio (2013); Santos (2013); Cunha (2014); Sousa (2016); Both e Brandalise (2018); Passos (2020); Ferreira e Bastos (2020); Carneiro (2020); Silva et al. (2021); Volpe et al. (2021);	Pesce (2012); Both e Brandalise (2018); Maciel (2020);
INTERVENÇÃO	Ferreira (2003); Lopes (2007); Bersch (2009); Oliveira C. (2010); Oliveira G. (2010); Santos (2013); Melo e Campos (2014); Cunha (2014); Maciel (2020); Carneiro (2020); Volpe et al. (2021); Macedo (2021).	Rosa e Maltempo (2006); Oliveira C. (2010); Melo e Campos (2014); Cunha (2014); Maciel (2020); Volpe et al. (2021); Macedo (2021).	Rosa e Maltempo (2006); Lopes (2007); Bersch (2009); Oliveira C. (2010); Abio (2013); Santos (2013); Cunha (2014); Carneiro (2020); Volpe et al. (2021); Heckler e Guidoti (2021);	Maciel (2020);

INVESTIGAÇÃO	Ferreira (2003); Lopes (2007); Bersch (2009); Oliveira C. (2010); Oliveira G. (2010); Cavazzana (2010); Pesce (2012); Santos (2013); Melo e Campos (2014); Cunha (2014); Sousa (2016); Both e Brandalise (2018); Passos (2020); Ferreira e Bastos (2020); Maciel (2020); Carneiro (2020); Silva et al. (2021); Volpe et al. (2021); Sales (2021); Macedo (2021).	Rosa e Maltempi (2006); Oliveira C. (2010); Cavazzana (2010); Melo e Campos (2014); Cunha (2014); Sousa (2016); Both e Brandalise (2018); Passos (2020); Maciel (2020); Volpe et al. (2021); Sales (2021); Macedo (2021).	Rosa e Maltempi (2006); Lopes (2007); Bersch (2009); Oliveira C. (2010); Marques e Nunes (2011); Abio (2013); Santos (2013); Cunha (2014); Sousa (2016); Both e Brandalise (2018); Passos (2020); Ferreira e Bastos (2020); Carneiro (2020); Silva et al. (2021); Volpe et al. (2021);	Pesce (2012); Both e Brandalise (2018); Maciel (2020);
	FOMENTAÇÃO	CONSTRUÇÃO GRADUAL	COMUNICAÇÃO SOBRE OS RESULTADOS	DIVERSIFICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS E RECURSOS
Subconceitos				

Fonte: Elaboração própria (2023).

6.8 Dimensões da avaliação formativa: estratégias e ferramentas

Considerando o objetivo específico de se mapear ferramentas e estratégias avaliativas, os quais tenham demonstrado serem adequados à intencionalidade formativa nas diferentes experiências analisadas, intentamos apresentar uma síntese das ações mais recorrentes entre os trabalhos analisados, através de cinco (5) frentes distintas: (1) Construção, *redesign* ou utilização de ambientes virtuais de aprendizagem; (2) Análise de ferramentas digitais empregadas para a avaliação; (3) Análise das interações discentes e das atividades colaborativas; (4) Análise das práticas avaliativas em fóruns; e (5) Análise em contraste: concepções teóricas - práticas adotadas - demandas do contexto.

6.8.1 Construção, *redesign* ou utilização de ambientes virtuais de aprendizagem

A estratégia de construir ou redesenhar ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) voltados para a avaliação individualizada do aprendiz discente é mencionada nas produções analisadas. Esses ambientes virtuais são projetados para fornecer um espaço onde os estudantes podem realizar atividades avaliativas em diferentes formatos: individualmente, em grupo, de forma síncrona ou assíncrona. Idealmente, por meio dos recursos dispostos nesses ambientes (como questionários, testes, tarefas e *quizzes*) os estudantes têm a oportunidade de demonstrar seus conhecimentos, habilidades e competências, conforme seu ritmo e estilo de aprendizagem. Esses espaços virtuais de avaliação também permitem aos professores acompanhar o progresso individual de cada estudante, identificar áreas de dificuldade e fornecer *feedback* personalizado, auxiliando no processo de aprendizagem contínua.

Nesse sentido, a estratégia de reformular as ferramentas de AVAs, isto é, torná-las mais alinhadas aos princípios da avaliação formativa, oferecendo recursos e funcionalidades que facilitem a identificação das necessidades individuais dos estudantes, a análise de seu progresso e a oferta de *feedback* relevante e oportuno, é apontado nas pesquisas como uma ação benéfica. Em síntese: a reformulação das ferramentas de AVA tem como princípio norteador a busca por proporcionar uma experiência de avaliação mais significativa para os estudantes e um processo de avaliação mais eficaz para os professores.

6.8.2 Análise de ferramentas digitais empregadas para a avaliação

A análise de ferramentas digitais empregadas especificamente para a avaliação das aprendizagens também é uma estratégia localizada em alguns trabalhos. De modo geral, discute-se o uso de determinado(s) recurso(s) em contextos de ensino específicos (médio, superior, capacitação profissional, *e.g.*), a fim de se obter informações quanto a existência (ou não) de mecanismos — ofertados por esses recursos — favoráveis aos processos formativos. Entre as ferramentas observadas, estão o Google *Forms*, o *Kahoot!* e a *wiki*.

6.8.3 Análise das interações discentes e das atividades colaborativas

A análise da interação discente por intermédio de ferramentas *on-line* no ensino não presencial (seja bate-papo, fórum ou similar) é uma estratégia amplamente mencionada nas produções. Considerando que essas ferramentas permitem aos estudantes interagirem entre si e com os professores (compartilhando ideias, discutindo conceitos e construindo conhecimento de forma colaborativa), entende-se que elas podem ser utilizadas em uma perspectiva formativa. Nesse sentido, os professores podem identificar a participação ativa dos estudantes, suas contribuições para as discussões, as trocas de conhecimento e os impasses para as aprendizagens. Em síntese: a análise da interação discente pode fornecer *insights* importantes para a avaliação formativa, permitindo que os professores identifiquem o nível de compreensão dos estudantes a partir das habilidades que estão sendo desenvolvidas (ex: argumentação, capacidade de síntese, correlação dos conteúdos com a realidade etc.), contribuindo para aprimorar as estratégias de avaliação e viabilizando um *feedback* mais rápido.

Também é válido destacar a análise das interações discentes em atividades colaborativas, podendo ser realizada, por exemplo, por meio da análise dos textos produzidos em grupo (ex: *wiki*) e pelo acompanhamento das interações em *chat*. Essa ação busca compreender como as atividades colaborativas contribuem para a progressão das aprendizagens no ensino não presencial. Através dela, os professores podem observar como os estudantes colaboram entre si, como constroem conhecimento coletivamente e como se engajam nas tarefas propostas. Em síntese: a compreensão das atividades colaborativas permite aos professores valorizarem o trabalho em equipe e orientar os estudantes (individual e coletivamente) em seus respectivos projetos.

6.8.4 Análise das práticas avaliativas em fóruns

A análise das práticas avaliativas, especificamente em fóruns, também é uma estratégia frequentemente citada nas produções. A utilização dessa ferramenta (e de seus recursos), geralmente integrada a um AVA, viabiliza um espaço para discussões discente-discente e docente-discente de maneira assíncrona (flexível do ponto de vista temporal), a construção de textos colaborativos, bem como o monitoramento e a intervenção pedagógica. A observação das atividades desenvolvidas em fórum visa elucidar, sobretudo em caráter reflexivo para os docentes, as características das práticas avaliativas adotadas, a natureza e adesão das atividades propostas, os critérios definidos e sua acessibilidade, a qualidade do *feedback* fornecido e a participação dos estudantes. Em resumo, a utilização, análise e consequente compreensão das atividades em fóruns contribui para a melhoria da avaliação formativa, pois pode ser utilizada como um instrumento de aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem através da construção dialógica de conhecimentos e, conseqüentemente, do engajamento discente.

6.8.5 Análise em contraste: concepções teóricas - práticas adotadas - demandas do contexto

Por fim, outra estratégia recorrentemente citada nos trabalhos observados, e que acreditamos ser acessível aos diferentes contextos de ensino não presencial, é a análise, especialmente no âmbito da reflexão, das concepções avaliativas adotadas (teoria) em contraste com o que é efetivamente praticado. Evidentemente, esse movimento reflexivo é contextual, ou seja, ele se dá a partir da autoavaliação do corpo docente sobre as práticas que têm sido operadas. Em síntese, essa abordagem busca identificar as crenças, atitudes e compreensões dos envolvidos (no processo e) em relação à avaliação: visão sobre o propósito da avaliação, a importância do *feedback*, a relevância das autoavaliações, o entendimento da avaliação como processo contínuo de aprendizagem etc.

Para além das reflexões decorrentes desse movimento, esse tipo de estratégia tem como objetivo elucidar ideias que possibilitem aos professores adequarem suas práticas, na perspectiva da avaliação formativa, em duas dimensões principais: 1- na perspectiva do que efetivamente se intenciona (do ponto de vista teórico); 2- na dimensão do que o contexto de ensino não presencial em questão demanda (perfil do curso; objetivos de aprendizagem; necessidade dos estudantes).

6.8.6 Distribuição dos trabalhos nas frentes: em síntese

De forma a facilitar a visualização da distribuição dos trabalhos nas cinco frentes aqui organizadas, construímos o Quadro 11, a seguir.

Quadro 11 – Distribuição dos trabalhos nas quatro frentes organizadas a partir das estratégias e ferramentas

		Trabalhos
F r e n t e s	Construção, redesign ou utilização de ambientes virtuais de aprendizagem;	Hirt (2003); Ferreira (2003); Lopes (2007).
	Análise de ferramentas digitais empregadas para a avaliação;	Both e Brandalise (2018); Carneiro (2020); Silva et al. (2021); Heckler e Guidotti (2021).
	Análise das interações discentes e das atividades colaborativas;	Rosa e Maltempi (2006); Lopes (2007); Oliveira G. (2010); Marques e Nunes (2011); Heckler e Guidotti (2021).
	Análise das práticas avaliativas em fóruns;	Bersch (2009); Oliveira C. (2010); Sousa (2016).
	Análise em contraste.	Bersch (2009); Cavazzana (2010); Marques e Nunes (2011); Pesce (2012); Abio (2013); Santos (2013); Melo e Campos (2014); Cunha (2014); Passos (2020); Ferreira e Bastos (2020); Maciel (2020); Volpe et al. (2021); Sales (2021); Macedo (2021); Macedo (2021).

Fonte: Elaboração própria (2023).

7 AVALIAÇÃO FORMATIVA NAS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO NÃO PRESENCIAL DOCUMENTADAS PELA LITERATURA DA ÁREA DA EDUCAÇÃO: TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca por compreender se e como a dimensão formativa da avaliação se apresenta nas experiências de ensino não presencial documentadas pela literatura da área da Educação, construímos um levantamento bibliográfico das produções (1996–2021), analisamos os conceitos de avaliação formativa nos trabalhos selecionados, de forma a traçar paralelos com a literatura especializada da área, e mapeamos as ferramentas e estratégias avaliativas utilizados nas experiências de ensino não presencial documentadas. Pudemos observar que tanto os instrumentos quanto as estratégias de avaliação formativa presentes nas experiências são diversos, mas têm coincidências que nos permitiram construir diferentes agrupamentos analíticos.

O primeiro agrupamento desenvolvido procurou organizar os trabalhos a partir das diferentes concepções de avaliação formativa demonstradas, as quais foram devidamente amparadas na literatura especializada: 1- Fomentação: papel regulador, autorregulador, autoavaliativo, produtor de autonomia e motivação da avaliação formativa; 2- Construção gradual; 3- Comunicação sobre os resultados; 4- Diversificação de estratégias e recursos.

A partir das análises do primeiro agrupamento, consideramos a necessidade de uma segunda construção, pautando-nos nas proposições de cada pesquisa, a fim de pavimentar uma análise mais aprofundada. Nesse movimento, dois novos agrupamentos foram arquitetados:

- 1- Investigação dos processos e relatos de concepção e prática (docente/discente) da avaliação formativa em contextos de ensino não presencial, que privilegia: i) a avaliação do papel de determinados recursos digitais para o desenvolvimento da AF; ii) o impacto dos processos formativos na regulação das aprendizagens; iii) as implicações das desigualdades digitais no desenvolvimento de suas dinâmicas; iv) a relação entre teoria e prática em contextos estruturados (EaD) e emergenciais (ERE); e
- 2- Elaboração de ferramentas e recursos, o qual relata a construção de protótipos de ferramentas e recursos digitais voltados às ações formativas em cenários de ensino não presencial.

Posteriormente, retomamos os primeiros agrupamentos a fim de elencar e discutir, com maior profundidade, as dimensões da avaliação formativa que emergiram nas experiências relatadas, a partir de três movimentos interligados. No primeiro, realizamos uma descrição dos contextos de produção, instrumentos utilizados e práticas adotadas em cada um dos vinte e cinco (25) trabalhos. No segundo movimento, desenvolvemos uma síntese integradora que procurou retomar as pesquisas a partir de suas concepções e práticas, mas desta vez analisando-as sob a ótica de três princípios de AF destacados na segunda seção: inclusivo, interventivo e investigativo.

Por fim, com o propósito específico de mapear e indicar as ferramentas e estratégias de avaliação que tenham se mostrado adequados às variadas experiências de ensino não presencial, apresentamos uma síntese reflexiva acerca de cinco dinâmicas identificadas com maior frequência e potencialidade nos trabalhos: 1- Construção, *redesign* ou utilização de ambientes virtuais de aprendizagem; 2- Análise de ferramentas digitais empregadas para a avaliação; 3- Análise das interações discentes e das atividades colaborativas; 4- Análise das práticas avaliativas em fóruns; e 5- Análise em contraste: concepções teóricas - práticas adotadas - demandas do contexto.

À medida em que empregamos esforços para responder à questão de pesquisa e corresponder aos objetivos propostos, foram reforçadas algumas hipóteses que elencamos ao longo do trabalho. Um exemplo disso, foi a confirmação da premissa de que os processos de avaliação formativa são os mais apropriados para a potencialização das aprendizagens. Nesse sentido, ao observarmos os diferentes contextos registrados na literatura (suas concepções, desafios e objetivos), entendemos que apenas a perspectiva formativa de avaliação, especialmente em sua característica de construção gradativa (que envolve aprender com as experiências anteriores e realizar ajustes no processo de avaliação), pode dar conta das necessidades oriundas de cada realidade.

Quanto a ser ou não possível avaliar formativamente em aulas remotas, os trabalhos analisados, de modo geral, indicam que sim, dependendo da orientação a que as ações e propostas estejam atreladas. Conforme destacado na seção 5, a literatura apresenta diversas ferramentas e estratégias avaliativas compatíveis com o desenvolvimento da perspectiva formativa de avaliação no ensino não presencial. É válido destacar a partir de nossos dados que a diversificação de estratégias e recursos, através da qual é possível obter uma compreensão mais abrangente acerca do desempenho dos alunos e alterar estratégias de acordo com as metas que se pretende atingir, parece fundamental.

Ainda que, de maneira geral, as estratégias e instrumentos observados nas experiências documentadas sejam diversos, apesar da grande variedade de estratégias, é possível constatar características que as unificam quando o interesse é sua proximidade com a perspectiva formativa de avaliação:

- o reconhecimento de se fazer adequações constantes (como no processo de adaptação ou reformulação de AVAs);
- a valorização da interação discente;
- a adoção de ferramentas que facilitem a construção de trabalhos colaborativos e a oferta de *feedback* frequente; e
- a reflexão constante sobre as demandas do contexto de ensino em contraste com as concepções teóricas que norteiam (ou não) as práticas adotadas, dentre outras.

Conforme exposto, a análise final das dimensões formativas que emergiram nos trabalhos passou pelo crivo dos critérios de inclusão, intervenção e investigação. Com exceção de um único trabalho (HIRT, 2003), todas as pesquisas demonstraram elementos (diretos ou indiretos) relacionados a, pelo menos, um deles. De modo geral, elementos do princípio investigativo são mais recorrentes entre as pesquisas (13/25), seguido do inclusivo (9/25) e interventivo (8/25), aspecto que corrobora com a nossa percepção de que o primeiro movimento necessário à construção da avaliação em perspectiva formativa, é a investigação da realidade na qual se pretende desenvolvê-la. Em suma, a investigação de determinada conjuntura (público-alvo, desafios e pretensões, *e.g.*), é um movimento incontornável a fim de se estruturar intervenções que favoreçam a inclusão de todos os estudantes no processo de aprendizagem almejado. Em contrapartida, nos preocupa o fato de o princípio mais recorrente aparecer em pouco mais da metade das produções. Por algum motivo, elementos indispensáveis ao desenvolvimento da avaliação em perspectiva formativa parecem ter sumido do horizonte de muitas experiências. O que nos faz questionar: qual lógica tem nos orientado?

A partir do efetivado, e na busca por identificar caminhos que permitam pensar em desenhos avaliativos (na perspectiva formativa) para a inclusão desta prática em outros cenários de ensino remoto, consideramos relevante tecer mais algumas considerações a respeito. Em primeiro lugar, embora o princípio "investigativo" possa ser identificado como um movimento inicial para tal, entendemos que há algo que o precede. Em nossa perspectiva, a construção da avaliação formativa tem início na intenção docente.

Com "intenção", colocamos em discussão "o que se quer" e "para que se quer", respectivamente. Em outras palavras, nos referimos à disposição de cada educador(a) em adotar uma abordagem de trabalho centralmente comprometida com a construção e a manutenção de percursos de aprendizagem acessíveis a cada um dos estudantes. Assim como, nos referimos à finalidade dos percursos construídos e aos princípios que norteiam as práticas adotadas; afinal, a perspectiva formativa supera a lógica classificatória e, para além de resultados finais, se orienta pelo interesse no desenvolvimento contínuo dos alunos.

Sendo a "intenção" a orientadora do desenvolvimento da avaliação formativa, temos os princípios elencados a partir da segunda seção (inclusão, intervenção e investigação) como bons pavimentadores desse processo. Acreditamos que os educadores e as educadoras que tenham estes princípios como norteadores de sua prática estarão construindo um processo formativo. Isso porque a avaliação formativa retroalimenta o processo de ensino-aprendizagem, sendo construída progressivamente, à medida em que se aprende com as experiências desenvolvidas, não existindo um estágio final de construção no qual não se faz mais necessário agir.

Também é oportuno ressaltar que as experiências exitosas com a AF geralmente estão atreladas à observação contínua dos três princípios elencados (os quais se retroalimentam) porque a natureza desta prática assim demanda. Nesse sentido, é preciso colocar em contraste — a partir desses elementos — aquilo que se tem praticado e o que se pretende atingir. Em síntese, se faz necessário incluir para poder investigar, investigar para poder conhecer, conhecer para poder intervir e intervir para poder incluir.

Com o objetivo de proporcionar uma representação elucidativa e aprofundar os conceitos discutidos, elaboramos o fluxograma a seguir (Figura 2). Através dele, procuramos ilustrar os princípios de investigação, intervenção e inclusão enquanto parte constitutiva — e, portanto, essencial — da avaliação em perspectiva formativa.

Figura 2 – Fluxo de princípios da avaliação formativa

Fonte: Elaboração própria (2023).

Em conclusão, consideramos pertinente enunciar os limites dessa investigação. Em parte, eles estão relacionados à natureza metodológica adotada: uma pesquisa bibliográfica, baseada na leitura interpretativa de trabalhos produzidos em determinado período. A limitação dessa abordagem reside, dentre outros aspectos, na complexidade de análise integral dos materiais localizados, porquanto o movimento constante de ir e vir pelos textos é complexo, subjetivo e requer dos pesquisadores muito tempo e dedicação. Em decorrência disso, reconhecemos que esta pesquisa não esgota a temática da avaliação formativa em contextos de ensino não presencial, especialmente por ser uma análise que demandou recortes ao lidar com um grande volume de informações oriundas de diferentes contextos e períodos — as quais, se analisadas individualmente, podem contribuir para a construção de outras perspectivas e reflexões.

Para além disso, esperamos que os apontamentos relacionados à forma como a dimensão da avaliação se apresenta nas diferentes experiências incentivem o desenvolvimento de práticas formativas em novos cenários. Desse modo, como consequência, esperamos que novas investigações sejam desenvolvidas a fim de analisar outros impasses e êxitos relacionados à AF e nos aproximarmos da fronteira de conhecimento desta temática tão pertinente.

Por fim, sabemos que os desafios ao desenvolvimento de uma avaliação potencializadora das aprendizagens são múltiplos. Entretanto, é preciso retomar com

frequência a seguinte indagação: qual lógica tem orientado nossa prática? Se desejamos resistir aos métodos silenciadores com que a avaliação muitas vezes é realizada — tal como Paulo Freire propôs — não há possibilidade senão romper com a racionalidade ainda atual, que tem retirado de nosso horizonte a inclusão discente. Para isto, precisamos nos perguntar frequentemente: Como estamos avaliando? O que estamos avaliando? Para que estamos avaliando? Quem estamos avaliando?

Avaliar é preciso. Avaliar formativamente é o único caminho para práticas comprometidas com as aprendizagens. A lógica que orienta nossa avaliação atuará de forma determinante em nossas intenções. Aspirando avaliar formativamente, devemos nos munir de instrumentos e formas que permitam efetivar a intenção almejada. Acreditamos que as experiências registradas na literatura nos ajudam a problematizar a questão e inspirar para a construção de práticas avaliativas formativas.

Entendemos que esta produção apresenta contribuições pertinentes ao reunir e apresentar uma série de experiências, estratégias, recursos e possibilidades de adaptação de ferramentas para a efetivação da avaliação formativa, as quais podem ser úteis também em contexto de ensino presencial, cenário que pode ser foco de novas pesquisas (AF em contexto presencial mediado por TDICs, por exemplo).

Por fim, esperamos que esta pesquisa, enquanto trabalho vinculado a um programa de mestrado profissional em educação, possibilite aos leitores, tal como possibilitou ao autor, se consolidar enquanto pesquisadores de suas próprias práticas, bem como cultivar nos horizontes da docência os princípios da avaliação formativa, através da indagação constante sobre qual lógica tem sido alimentada em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ABED. **Dicionário de terminologia de educação a distância**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 1998. Disponível em: <http://www.abed.org.br/rbaad/dicionario.pdf>. Acesso em: 10, jun. 2022.
- ABIO, Gonzalo. Reflexões sobre avaliação formativa em um curso da Universidade Aberta do Brasil. Texto Livre: **Linguagem e Tecnologia, Belo Horizonte-MG**, v. 6, n. 1, p. 76–91, 2013. DOI: 10.17851/1983-3652.6.1.76-91. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16631>. Acesso em: 23 ago. 2023.
- ARROYO, Margarete. Juventudes, música e escolas: análise de pesquisas e indicações para a educação musical. **Revista da ABEM**, v. n.21, p. 53-66, 2009. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed21/revista21_artigo6.pdf. Acesso em: 5, abr. 2023.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BEHAR, Patricia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. Porto Alegre: **Jornal da Universidade (UFRGS)**, 02 de jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 15, fev. 2021.
- BELL, Judith. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BERSCH, Maria Elisabete. **Avaliação da aprendizagem em educação a distância online**. 2009. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3581>. Acesso em: 23 ago. 2023.
- BIANCHI, Priscila Cristina Fiocco. **Docência em EaD: Desafios da avaliação**. São Carlos: Portal de Cursos Abertos da Universidade Federal de São Carlos - PoCA-UFSCar, 2019.
- BOTH, Ivo José; TEIXEIRA BRANDALISE, Mary Ângela. Interferência pedagógica na avaliação da aprendizagem no ensino presencial e a distância com o uso de tecnologias. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 807–821, 2018. DOI: 10.21723/riaee.v13.n2.2018.9924. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9924>. Acesso em: 23 ago. 2023.
- BLOOM, Benjamin; HASTINGS, John; MADAUS, George. **Handbook on formative and summative evaluation of student learning**. New York: McGraw-Hill, 1971.
- BLOOM, Benjamin Samuel; HASTINGS, John Thomas; MADAUS, George F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BRASIL. Todos pela Educação. **Nota técnica: taxas de atendimento escolar: taxas de atendimento escolar da população de 6 a 14 anos e de 15 a 17 anos, com dados da PNAD contínua/IBGE do 2º trimestre de 2021**. Disponível em:

https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/nota-tecnica-taxas-d-e-atendimento-escolar.pdf?utm_source=site&utm_id=nota. Acesso em: 6, fev. 2021.

BRASIL. Testes para imprimir – 1ª Avaliação Formativa 2022. In: **Avaliações Diagnósticas e Formativas**. Plataforma de Avaliação e Monitoramento CAEd, 2022. Disponível em: <https://plataformadeavaliacaoemonitoramento.caeddigital.net/?code=ZKbY5Q&state=1655077042656#!/lista-download-de-testes>. Acesso em: 9, jun. 2022.

CARNEIRO, Jaíne. **O uso do Kahoot! e do Ensino Híbrido como ferramentas de ensino e da aprendizagem em Matemática**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3257>. Acesso em: 23 ago. 2023.

CAVAZZANA, Aírton. **O processo de avaliação formativa em ambiente virtual de aprendizagem: um estudo exploratório com professores e alunos de um Centro Universitário do oeste do estado de São Paulo**. 2010. 140 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade Ciências e Tecnologia, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/96470>. Acesso em: 23 ago. 2023.

CEPAL. Organização das Nações Unidas (ONU) (org.). **Panorama Social de América Latina**. Santiago, 2020. 36p. Disponível em: https://www.cepal.org/sites/default/files/presentation/files/version_final_panorama_social_par_a_sala_prebisch-403-2021.pdf. Acesso em: 8, jun. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, Marcelle Patrícia Lopes. **A avaliação formativa no ambiente virtual de aprendizagem Moodle: um estudo no curso de graduação em Pedagogia a Distância da UFMA**. 2014. 126 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/55>. Acesso em: 23 ago. 2023.

CUNHA, Myriam Crestian Chaves da. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]**. 2006, v. 6, n. 2 [Acessado 21 Agosto 2022], pp. 59-77. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982006000200004>. Epub 22 Abr 2013. ISSN 1984-6398. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982006000200004>. Acesso em: 19, abr. 2023.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015. 100 p.

EL HAJJ, Zaina Said . Educação Presencial e Não Presencial no Brasil. In: **Congrès conjoint Institut International des Coûts (IIC)** - ISEOR, 2007, Lyon. 1 Congrès Transatlantique de Comptabilité, Audit, Contrôle de gestion, Gestion des coûts et Mondialisation. Lyon: Institut de Socio-Economie des Entreprises et des Organisations, 2007. v. i. p. 1-15. Disponível em: <https://www.intercostos.org/documentos/apellidos/El%20Hajj.pdf>. Acesso em 18, jul. 2023.

ESTÉVEZ, Ariadna. El zoomismo y el disciplinamiento para la inmovilidad productiva. **Nexos**. Cidade do México, 6 de abr.2020. Nexos Crisis ambiental, Disponível em: <https://medioambiente.nexos.com.mx/?p=277>. Acesso em: 19, abr. 2023.

FERREIRA MELO, Geovana; T. BUENO CAMPOS, Vanessa. Avaliação da aprendizagem em uma abordagem formativa: o que é possível na educação a distância?. **Boletim Técnico do Senac**, v. 40, n. 2, p. 30-53, 19 ago. 2014. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/102>. Acesso em: 23 ago. 2023.

FERREIRA, Carlos Alberto; BASTOS, Ana Maria. Ensino, aprendizagem e avaliação no contexto da pandemia: percepções de formadores de futuros professores. **Laplage Em Revista**, 6(3), p. 109-119, 2022. Recuperado de: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/526>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343439714_Ensino_aprendizagem_e_avaliacao_no_contexto_da_pandemia. Acesso em: 23 ago. 2023.

FERREIRA, Thaisa Barbosa. **Gerenciador de Avaliações: uma Ferramenta de Auxílio à Avaliação Formativa para o Ambiente de Educação a Distância TelEduc**. Campinas, 2003, 129f. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/teleduc/publicacao/107/>. Acesso em: 23 ago. 2023.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Maria Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. 1. ed. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HAYDT, Regina Célia Cazuax. **Curso de Didática Geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2010.

HECKLER, Valmir; GUIDOTTI, Charles dos Santos. Ser professor no contexto online: processo formativo no ensino superior em tempos de pandemia. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 1017–1037, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n31p1017-1037. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11818>. Acesso em: 23 ago. 2023.

HIRT, Nilo Acir. **Considerações Metodológicas para Avaliação de Aprendizado num Sistema de Educação a Distância**. Florianópolis, 2003, 95f. Dissertação de Mestrado (Ciências da Computação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária (BU). Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/84973>. Acesso em: 23 ago. 2023.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

INEP. **Censo da Educação Superior 2019**: divulgação dos dados. 2020. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 6, fev. 2022

INSTITUTO DE PESQUISA DATASENADO. Senado Federal (org.). **Pesquisa DataSenado**: Educação durante a pandemia. Brasília: Secretaria da Transparência, 2020. 47 p. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasetenado/arquivos/cerca-de-20-milhoes-de-brasileiros-tiveram-aulas-suspensas-em-julho-de-2020>. Acesso em: 8, jun. 2022.

LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. São Paulo: Amil, 2003.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis** [online]. 2007, v. 10, n. spe, pp. 37-45. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>. Epub 25 Set 2007. ISSN 1982-0259. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>. Acesso em:

LOPES, Maria Sandra Souza. **Avaliação da Aprendizagem em Atividades Colaborativas em EAD viabilizada por um Fórum Categorizado**. Rio de Janeiro, 2007, 168f. Dissertação (Mestrado em Informática) - Instituto de Matemática / Núcleo de Computação Eletrônica, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.nce.ufrj.br/ginape/publicacoes/dissertacoes/d_2007/d_2007_maria_sandra_souza_lopes.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1a Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: O que pratica a escola? **Série Idéias**, n.8, São Paulo: FDE, 1998. p. 71-80 Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p071-080_c.pdf. Acesso em: 19, ago. 2022.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 34, n. 73, p. 262–280, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>. Acesso em: 23 ago. 2023.

MACIEL, Domicio Magalhães. **Aspectos da avaliação online no contexto de uma disciplina de um curso de licenciatura em Matemática a distância**. 18/02/2020 549 f. Doutorado em Educação Matemática - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro. Biblioteca Depositária: UNESP - RIO CLARO - IGCE. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191981>. Acesso em: 23 ago. 2023.

MARQUES, Amadeu Soares; NUNES, Lina Cardoso. Possibilidades da participação na avaliação da aprendizagem online no ensino superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 72, p. 599–622, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000400008>. Acesso em: 23 ago. 2023.

MENDES, Maria Lucia Forastiere. **Avaliação Contínua**. Avaliação contínua e a prática pedagógica. Paraná: Programa de desenvolvimento educacional, 2011, 35 p. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_fecilcam_ped_pdp_marcia_lucia_forastiere_mendes.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia M. M.; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e180201, 2019. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201>.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; PACHECO, José Augusto. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–10, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v15.16197.062. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16197>. Acesso em: 13, jun. 2022.

OLIVEIRA, Bianca Rodrigues de; SANTOS BARROS MAGALHÃES, Talita Karen; OLIVEIRA RODRIGUES, Kátia; OLIVEIRA SANTOS, Jaires; OLIVEIRA SANTOS, Taise. Recursos tecnológicos potencializadores do ensino não presencial em tempos de pandemia do COVID-19. **Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação**, São Cristóvão, v. 7, n. 1, p. 129–155, 2020. DOI: 10.24208/rebecin.v7iespecial.204. Disponível em: <https://portal.abecin.org.br/rebecin/article/view/204>. Acesso em: 18 jul. 2023.

OLIVEIRA, Gerson Pastre de. Estratégias multidimensionais para a avaliação da aprendizagem em cursos on-line. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 66, p. 105–138, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000100007>. Acesso em: 23 ago. 2023.

OLIVEIRA, Cláudia Simone Almeida de. **Avaliação da aprendizagem na educação online: aproximações e distanciamentos para uma avaliação formativa-reguladora**. 2010. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4011>. Acesso em: 23 ago. 2023.

OPAS. **Como o vírus responsável pela COVID-19 se espalha?** Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19#contagio>. Acesso em: 15, de fev. 2021.

PASSOS, Marize Lyra Silva. Avaliação Formativa na Educação a Distância: Concepções da Equipe Multidisciplinar de um Curso de Pós-graduação em Informática na Educação (PIE). **EaD em Foco**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2020. DOI: 10.18264/eadf.v10i1.810. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/810>. Acesso em: 23 ago. 2023.

PEREIRA, Eduardo José Rezende; SCALEA, Larissa Fassa La; CARVALHO, Joelson Gonçalves de. Ensino remoto em tempos de pandemia: considerações sobre o ensino não presencial emergencial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR): Remote education in pandemic times: considerations about the emergency Off-site teaching at the Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 8, n. 11, p. 71937–71955, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n11-079. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/53969>. Acesso em: 20 jul. 2023.

PEREIRA JUNIOR, Errol Fernando Zepka; NOVELLO, Tanise Paula; FERRAZ, Rafael Camarg; MELO, Pedro Antônio de; D'AVILA, Livia Castro. Ensino Não Presencial e Limitações Digitais. Análise de Indicadores da Produção Científica entre 2004 e 2021. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2021. DOI: 10.18264/eadf.v11i2.1503. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1503>. Acesso em: 20 jul. 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESCE, Lucila. Avaliação da aprendizagem nos programas online de formação continuada de educadores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 51, p. 190–212, 2012. DOI: 10.18222/eae235120121956. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/1956>. Acesso em: 23 ago. 2023.

ROCHA, Roberta. **Profissionais explicam a diferença entre ensino a distância e ensino remoto**. IFAL, Alagoas, 10 fev. 2021. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/noticias/profissionais-explicam-a-diferenca-entre-ensino-remoto-e-ensino-a-distancia>. Acesso em: 10, jun. 2022.

ROSA, Maurício; MALTEMPI, Marcus Vinicius. A avaliação vista sob o aspecto da educação a distância. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 50, p. 57–76, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100005>. Acesso em: 23 ago. 2023.

SACRISTÁN, José. Gimeno; GÓMEZ, Angel Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SALES, Josefa Braga Cavalcante. **Avaliação da implementação do ensino remoto emergencial e suas implicações no trabalho docente na educação superior, no contexto da pandemia de covid 19, em Fortaleza-CE**. 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/63887>. Acesso em: 23 ago. 2023.

SANTOS, Adriana Malinowski dos. **Avaliação da aprendizagem de alunos em curso de formação de gestores de EAD a Distância**. 22/08/2013. 162 f. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000190196>. Acesso em: 23 ago. 2023.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa [online]**. 2015, v. 41, n. spe, pp. 1299-1311. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035>>. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035>. Acesso em: 2, maio 2023.

SALVADOR, Angelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. 9. ed. Porto Alegre: Sulina, 1981.

SILVA, Louise de Quadros da; JUNG, Hildegard Susana; FOSSATTI, Paulo. Recursos para a avaliação da aprendizagem no ensino superior: possibilidades digitais. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e24926, 2020. DOI: 10.18593/r.v46i.24926. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24926>. Acesso em: 23 ago. 2023.

SOUSA, Fabiana Araújo. **Avaliação de aprendizagem no fórum de educação a distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí: construindo sensibilidades educativas**. 2016. 116 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. Disponível em: <http://www.tede2.ufpe.br:8080/tede/handle/tede2/7972>. Acesso em: 23 ago. 2023.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação formativa e seus desafios no ensino remoto**. Brasília, 20 abr. 2021. Disponível em: <https://www.benignavillasboas.com.br/avaliacao-formativa-e-seus-desafios-no-ensino-remoto/>. Acesso em: 18, ago. 2022.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Papirus Editora: São Paulo, 11 mai. 2011.

VOLPE, Fábio Antônio Percim; QUINTANA, Silvana Maria; BORGES, Marcos de Carvalho; TRONCON, Luiz Ernesto de Almeida. Avaliação do estudante na educação remota (ER) e à distância (EAD): como desenvolver de modo efetivo, enfatizando a devolutiva. **Medicina (Ribeirão Preto)**, [S. l.], v. 54, n. Supl 1, p. e-184773, 2021. DOI: 10.11606/issn.2176-7262.rmrp.2021.184773. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/184773>. Acesso em: 23 ago. 2023.