

## O trabalho de pedagogo na educação a distância: avaliação formativa e perspectivas no contexto da educação profissional e tecnológica

*The role of the educator in distance education: formative assessment and perspectives in the context of professional and technological education*

**Recebido:** 06/09/2024 | **Revisado:** 28/03/2025 | **Aceito:** 08/10/2025 |  
**Publicado:** 02/02/2026

**Sueli Matos Moreira da Rocha**  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1200-993X>  
Instituto Federal de Brasília  
E-mail: [suelimoreira@gmail.com](mailto:suelimoreira@gmail.com)

**Simone Braz Ferreira Gontijo**  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8245-3841>  
Instituto Federal de Brasília  
E-mail: [simone.gontijo@ifb.edu.br](mailto:simone.gontijo@ifb.edu.br)

**Eliziane Rodrigues de Queiroz Costa**  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5072-2448>  
Instituto Federal de Brasília  
E-mail: [eliziane.rodrigues@ifb.edu.br](mailto:eliziane.rodrigues@ifb.edu.br)

**Como citar:** ROCHA, S. M. M; GONTIJO, S. B. F; COSTA, E. R. Q. O trabalho de pedagogo na educação a distância: avaliação formativa e perspectivas no contexto da educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 01, n. 26, p.1-25 e17659, fev. 2026. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

### Resumo

O artigo buscou identificar como o pedagogo e aprendizagem pode colaborar para que os professores da educação profissional e tecnológica façam uso das potencialidades do ambiente virtual de aprendizagem para promoção de uma avaliação formativa. Para tanto, apresentou a concepção e as práticas avaliativas dos docentes no ambiente virtual de aprendizagem institucionalizado (AVA) do Instituto Federal de Brasília (IFB) a partir dos resultados de um questionário. Infere-se que a concepção de avaliação e as práticas avaliativas dos professores apresentam características da avaliação formativa, apesar do pouco conhecimento das diretrizes de avaliação da instituição. Destaca-se que para os professores os recursos disponíveis no AVA nem sempre favorecem a avaliação formativa, o que relativiza a potencialidade desses recursos para essa finalidade. Os resultados indicam a necessidade de ampliação da atuação do pedagogo, orientador de ensino aprendizagem, nas equipes multiprofissionais que atuam na Educação a Distância do IFB. Por ter como atribuições o planejamento, o acompanhamento e a articulação pedagógica, o trabalho desse profissional é essencial para a garantia da qualidade pedagógica dos cursos ofertados na modalidade de EaD.

**Palavras-chave:** Orientador de ensino aprendizagem; educação a distância; ambiente virtual de aprendizagem; avaliação formativa.

### Abstract

The article aimed to identify how the teaching and learning advisor can support teachers in professional and technological education in utilizing the potential of the virtual learning environment to promote formative assessment. To this end, it presented the teachers' conception of assessment and their assessment practices within the institutionalized virtual learning environment (VLE) of the Federal Institute of Brasília (IFB), based on

the results of a questionnaire. It is inferred that teachers' assessment conceptions and practices exhibit characteristics of formative assessment, despite their limited knowledge of the institution's assessment guidelines. Notably, teachers perceive that the resources available in the VLE do not always facilitate formative assessment, which raises concerns about the effectiveness of these resources for this purpose. The results highlight the need to expand the role of the pedagogue, the teaching and learning advisor, within the multidisciplinary teams involved in Distance Education at IFB. Given their responsibilities in planning, monitoring, and pedagogical coordination, the work of this professional is essential to ensuring the pedagogical quality of courses offered in the distance learning modality.

**Keywords:** Teaching and learning advisor ; distance education ; virtual learning environment ; formative assessment.

## 1 INTRODUÇÃO

Vivemos imersos em tecnologias que cada vez mais se aprimoram e tornam-se parte das nossas atividades, afetando a forma como vemos e interagimos com o mundo. Como parte desse mundo, a escola e seus processos também são influenciados pelas tecnologias, fazendo com que o ensinar e o aprender, independente da modalidade de ensino, sejam afetadas pelas tecnologias disponíveis. Nesse artigo, trataremos da Educação a Distância (EaD) como modalidade de ensino presente em todo o mundo e que, no Brasil, está regulamentada no Decreto nº 9.057/2017 como

[...] modalidade educacional, na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017. Art. 1º).

Tratar da aprendizagem escolar na era digital significa reconhecer que a tecnologia permeia os espaços escolares. Porém, não se pode deixar de citar que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) não são utilizadas em sua plenitude no contexto educativo por uma série de fatores, dos quais destacamos a pouca formação pedagógica voltada ao seu uso e o acesso precário a essas tecnologias no ambiente escolar.

Nesse contexto, destaca-se o papel do pedagogo como profissional em tecnologias educacionais com foco na EaD. No Instituto Federal de Brasília, *locus* dessa pesquisa, esse profissional é denominado como orientador de ensino e

aprendizagem (OEA) sua função é “acompanhar, orientar e apoiar as atividades docentes” (Gontijo; Costa, 2021, p.31). Nesse sentido, destaca-se o pedagogo como

[...] profissional que trabalha em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (Libâneo, 2010, p. 33).

O orientador de ensino e aprendizagem é parte da equipe multiprofissional que alicerça os processos de gestão pedagógica no âmbito da EaD e atua em diferentes instâncias, apoiando os docentes no trabalho pedagógico e processos educativos. Nesse artigo, daremos destaque à avaliação como categoria do trabalho pedagógico que perpassa todo o processo de ensino e aprendizagem (Freitas, 1995). Portanto, dar-se-á destaque às atividades de acompanhamento, as quais consideram o atendimento, a interlocução e a orientação dos docentes da EaD (Pereira Filho; Reynaldo; Vieira, 2018).

Considerando que a EaD está fundamentada na comunicação multimedial que não exige copresença espacial e temporal dos sujeitos, interessa-nos discuti-la no contexto Educação Profissional e Tecnológica (EPT), uma vez que ela tem um caráter inclusivo dos trabalhadores ao processo educacional e formativo para o mundo do trabalho.

Portanto, o objetivo deste artigo é identificar como o pedagogo pode colaborar para que os professores da educação profissional e tecnológica façam uso das potencialidades do ambiente virtual de aprendizagem para promoção de uma avaliação formativa.

O centro do modelo pedagógico<sup>1</sup> da EaD na EPT é o desenvolvimento do estudante, considerando seu protagonismo, isto, favorecendo o seu papel ativo na construção do conhecimento, e também é importante ressaltar que os tempos e os espaços de ensinar e aprender são distintos para estudantes e docentes. Essa “distância pedagógica” (espacial e temporal) é minimizada pelas TDICs, uma vez que mediam a comunicação e interação entre os sujeitos (Behar; Passerino; Bernardi, 2007).

A organização dos conteúdos, da curadoria dos materiais, do *design* do ambiente virtual, dentre outros, deve considerar os processos de “construção do conhecimento, autonomia, autoria, interação, construção de um espaço heterárquico, de cooperação, respeito mútuo, solidariedade; centrado na atividade do aprendiz, identificação e solução de problemas” (Behar; Passerino; Bernardi, 2007, p.26), em prol da promoção de aprendizagens significativas no contexto da EPT. Para tanto, é fundamental que o professor esteja comprometido com uma prática que oportunize a

1 Um modelo pedagógico é “um sistema figurativo que reproduz a realidade de forma mais abstrata”, e está pautado em pilares epistemológicos, pedagógicos, organizacionais, tecnológicos e metodológicos (Behar; Passerino; Bernardi, 2007, p.27).

cidadania, o senso crítico, a consciência, a criatividade, a ética, a autonomia do estudante, como promotor da ação e da reflexão (Belloni, 2008).

Nessa perspectiva, retoma-se a importância do estudante ser o protagonista do seu processo de aprendizagem. Para isso, é preciso pensar em estratégias pedagógicas que promovam a autonomia, a autorregulação, a interatividade e a aprendizagem colaborativa. Destaca-se que a autonomia e a autorregulação estão relacionadas ao atendimento aos regulamentos, aos prazos e às regras apontadas no decorrer do estudo; à organização dos materiais de estudo; à gestão do tempo de estudo e à produção de resumos de textos e ideias centrais. Aprendizagem colaborativa refere-se à criação de redes de aprendizagem, nas quais os estudantes possam interagir e ter acesso a novas ideias e aos pensamentos nos mais variados estilos e formas. A interatividade está relacionada às construções colaborativas de aprendizagem que, se estimuladas, auxiliam os estudantes a tornarem-se “mais responsáveis pela sua própria aprendizagem e pela aprendizagem de seus colegas, dado todos os estudantes envolvidos nesta metodologia” (Torres; Lopes; Camargo, 2021, p. 279) o que nos leva de volta a autonomia e a autorregulação. Portanto, essa é uma organização do trabalho pedagógico a partir de um modelo que se retroalimenta na formação do protagonismo estudantil.

Para além desses elementos, a adoção de um modelo pedagógico na EaD deve considerar a disponibilidade institucional das TDIC, pois a partir delas é possível criar as ferramentas educativas a serem utilizadas nos processos de ensino e aprendizagem. A criação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) de uma instituição de ensino ocorre conforme essa disponibilidade tecnológica. Existem diversas plataformas virtuais de ensino disponíveis para criação de um AVA, tais como, o *Blackboard*, o *Eadbox*, o *Google G Suite for Education*, o *Samba Tech*, *Udemy*, o *E-Proinfo*, o *Moodle*, dentre outros. No caso do IFB, o *Moodle* foi institucionalizado com a denominação Núcleo de Educação a Distância (NEaD) e pode “ser complementado por outros recursos tecnológicos com o fim de promover atividades educacionais e acadêmicas” (Brasília, 2019, Art. 14).

Para que o NEaD seja utilizado de forma plena, é necessário que os profissionais da educação – docentes e técnicos - sejam conhecedores dos recursos. O OEA é o responsável não só pelo acompanhamento dos profissionais que atuam na EaD, mas também pelo desenvolvimento de ações formativas.

Considerando os processos (planejamento, acompanhamento e articulação) e as atividades pertinentes a eles, estão organizadas no Quadro 1 as ações desenvolvidas pelo pedagogo (OEA) no âmbito do trabalho pedagógico na EaD:

Quadro 1 - Funções do pedagogo (orientador de ensino aprendizagem) na Educação a Distância

PROCESSOS	ATIVIDADES
Planejamento	Metodologias de ensino Manuais de orientação Cronograma de disciplinas Estratégias de avaliação enfrentamento à evasão
Acompanhamento	Metodologias de ensino, desenvolvimento e aplicação de manuais de orientação Disciplinas em desenvolvimento Aplicação das estratégias de avaliação e de enfrentamento à evasão
Articulação	Validação do material didático-pedagógico produzido Colaboração com a formação pedagógica Apresentação de manuais de orientação aos professores autores, formadores e mediadores

Fonte: Adaptado de Gontijo; Costa, 2021.

Portanto, o pedagogo tem papel essencial no desenvolvimento do modelo pedagógico da EaD no IFB, uma vez que a existência do AVA em si não garante que os fundamentos da EPT - trabalho como princípio educativo (relação entre o trabalho e a educação, tendo um caráter de ação humanizadora); formação humana integral (omnilateralidade - formação humana integral, visando ao desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões) e politecnia (educação intelectual, física e tecnológica, abrangendo todas as dimensões da vida) (Moura; Filho Domingos; Silva, 2015) sejam desenvolvidas no plano pedagógico, promovendo a qualidade, a permanência e o êxito do estudante.

Tanto na fase do planejamento quanto do acompanhamento, o OEA dedica-se à avaliação para as aprendizagens dos estudantes. Porém, é preciso destacar que a avaliação está contida no cerne do trabalho pedagógico, juntamente, às outras categorias. Para Freire (1995), o trabalho pedagógico é organizado em pares articulados e dialéticos, sendo eles os objetivos e a avaliação e conteúdos e a metodologia. Apesar de não haver uma hierarquia entre as categorias que compõem o trabalho pedagógico, descartamos, para fins de estudo, a avaliação.

Para Luckesi (2000), na avaliação estão presentes os processos de diagnosticar e decidir, independente da modalidade de ensino. O processo de diagnosticar está relacionado à ação de verificar em que estado encontram-se as aprendizagens dos estudantes. Assim, à medida que se tem o diagnóstico das aprendizagens passa-se a tomada de decisão. A “tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma consequente decisão de ação”



orientará a organização do trabalho pedagógico quanto aos processos de ensino e aprendizagem mais adequados (Luckesi, 1997, p. 36). Essa análise qualitativa para a promoção das aprendizagens é denominada por Fernandes (2006) de avaliação formativa.

Para Luckesi (1997), a tomada de decisão completa a ação de avaliar, pois tendo sido feito o diagnóstico das aprendizagens que é o momento de decidir, em função dos objetivos de aprendizagens, dos conteúdos e das metodologias a serem empregados. Em síntese, “o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão é um processo abortado” (Luckesi, 2000, p.9).

Na EaD, a avaliação pode acontecer no AVA, a partir das diversas ferramentas e recursos que se encontram configurados. No caso do IFB, que utiliza a versão 4.1 do *software* Moodle, os recursos e as ferramentas disponíveis, neste trabalho chamados de instrumentos de avaliação, podem ser aplicados de forma síncrona, assíncrona, individual ou coletivamente. No planejamento é preciso assegurar que os instrumentos de avaliação não sejam selecionados de modo aleatório, pois precisam estar alinhados ao diagnóstico das aprendizagens dos estudantes. Assim, é fundamental planejar a avaliação, bem como acompanhar seu desenvolvimento, sendo esta atribuição do pedagogo na EaD.

## 2 METODOLOGIA

Considerando que o artigo tem como objetivo identificar como o pedagogo pode colaborar para que os professores da educação profissional e tecnológica façam uso das potencialidades do ambiente virtual de aprendizagem para promoção de uma avaliação formativa. Buscou-se, inicialmente, identificar a concepção de avaliação dos docentes que atuam em um curso ofertado na modalidade a distância e as práticas avaliativas desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem institucionalizado do IFB.

Foi realizado um estudo de caso em curso técnico ofertado em EaD. Ressalta-se que “apesar das limitações, o estudo de caso é o método mais adequado para conhecer em profundidade todas as nuances de um determinado fenômeno organizacional” (Freitas; Jabbour, 2011, p.16). O estudo de caso tem como essência explicitar um conjunto de decisões sobre a temática da pesquisa e analisar as possíveis escolhas e a tomada de decisões quanto ao fenômeno estudado.

Yin e Grassi (2001) afirmam que a organização estrutural na elaboração da pesquisa em um estudo de caso deve incorporar, em especial, as questões do estudo e a unidade de análise – *corpus* da pesquisa emanado dos resultados do questionário respondido pelos professores que teve como objetivos: a) identificar as concepções dos docentes sobre a avaliação e, b) caracterizar as práticas da avaliação formativa dos docentes no ambiente virtual de aprendizagem do IFB.

A pesquisa de campo foi iniciada com a realização de uma reunião com os docentes a fim de esclarecer os objetivos da pesquisa e sensibilizar quanto à participação ao responder o questionário. Todos os docentes, 09 (nove), responderam ao instrumento disponibilizado. Esses profissionais apresentam experiências no magistério entre quatro e vinte anos, porém, na educação a distância esse tempo é de dois e oito anos.

A análise de conteúdo (Bardin, 2011) que pressupõe um processo rigoroso de organização, categorização e análise foi utilizada para trabalhar com os resultados. Esse trabalho realizado no questionário gerou três categorias centrais relacionadas à avaliação na EaD do IFB, diretamente ligadas ao conceito de avaliação formativa no ambiente virtual de aprendizagem, a saber: concepções de avaliação dos docentes, evidencia as percepções quanto ao processo avaliativo e sua importância no ensino a distância, especialmente no que se refere ao acompanhamento contínuo e ao desenvolvimento das competências dos estudantes; atividades de avaliação formativa desenvolvidas no NEaD, destacando as estratégias utilizadas pelos professores para diagnosticar e acompanhar o progresso dos estudantes no ambiente virtual; aproximações entre as concepções e práticas docentes e os documentos oficiais do IFB sobre avaliação. A seguir discutimos os resultados encontrados em cada uma das categorias citadas.

### 3 ANÁLISE E RESULTADOS

Para Ciavatta (2019), as categorias trabalho e educação são fundamentais para refletir sobre os aspectos que compõem os processos de formação (educação) e profissionalidade (trabalho) e considerar essa relação (educação-trabalho) é fundamental quando se investiga o contexto pedagógico da educação profissional e tecnológica.

Nesse artigo, analisamos os resultados da pesquisa realizada com docentes de um curso técnico ofertado na modalidade a distância, cujo objetivo foi identificar a percepção acerca da avaliação formativa praticada na EaD, pois como aponta, Villas Boas (2017), “a avaliação é um processo contínuo de análise e reflexão sobre as aprendizagens dos estudantes e sobre seu trabalho pedagógico em sala de aula e de toda a escola, acompanhado da formulação de meios para seu avanço” (p. 15). Portanto, ela não se restringe aos estudantes, ela assume também um aspecto formativo quanto ao trabalho docente.

No contexto desta pesquisa, a escuta dos docentes que atuam na EaD acerca da avaliação foi o balizador para se analisar como o pedagogo (orientador de ensino e aprendizagem) pode colaborar para uso das potencialidades do ambiente virtual de aprendizagem na prática da avaliação formativa.

A primeira categoria - **concepções de avaliação dos docentes** - foi construída a partir de diferentes perguntas presentes no questionário. O primeiro conceito que damos destaque é a concepção de nota e tem como fundamentação os resultados da análise da seguinte questão: “Tendo como referência o cotidiano da sua prática pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem institucionalizado, escolha a

opção que mais se aproxima da sua realidade”. Foram apresentadas aos professores 18 afirmativas que se encontram sintetizadas no Quadro 2. Destaca-se que foi utilizada a escala *Likert* com cinco pontos, variando entre nunca, raramente, às vezes, muitas vezes e sempre.

Quadro 2 - Prática pedagógica no NEaD

ORDEM	ASSERTIVAS
1	Reorganizo e promovo intervenções pedagógicas quando a maioria dos alunos não teve o desempenho esperado.
2	Analiso rapidamente as atividades avaliativas dos meus alunos.
3	Faço várias observações escritas em atividades dos meus alunos quando necessário.
4	Dou continuidade às atividades após constatar a construção das aprendizagens pelos alunos.
5	A nota que meus alunos recebem nas provas reflete suas aprendizagens.
6	Discuto no colegiado o processo avaliativo que utilizo.
7	A programação didática nem sempre atende às necessidades educativas dos estudantes.
8	O meu foco principal na avaliação é a aprendizagem dos alunos.
9	Os prazos das atividades avaliativas proporcionam tempo adequado para reflexão dos alunos.
10	Minha prática na sala de aula virtual muda em consequência da avaliação que adoto.
11	Os erros dos alunos me incentivam a promover suas aprendizagens.
12	Planejo as aulas de modo que me permitam acompanhar o progresso dos alunos.
13	Incentivo meus alunos a compartilharem suas aprendizagens.
14	Certifico-me de que o ritmo da aula esteja apropriado para o nível de aprendizagem dos estudantes.
15	Deixo claro para meus alunos o objetivo sobre suas necessidades de aprendizagem.
16	Crio espaços na sala virtual para que os alunos encaminhem perguntas sobre suas necessidades de aprendizagem.
17	Utilizo os horários de atendimento para esclarecer dúvidas que os alunos tenham sobre o seu progresso de aprendizagem.
18	Em momentos de dificuldades apresentadas pelos alunos, promover intervenções pedagógicas sempre que necessárias.

Fonte: Resultados da pesquisa



Os resultados apontam que a assertiva relacionada à **dimensão nota** – item 05 do Quadro 2 - indica, de forma mais expressiva, que os professores acreditam que poucas vezes, a nota dos alunos reflete suas aprendizagens e que a programação didática nem sempre atende às necessidades educativas dos estudantes. Ressalta-se que foram levantados dois elementos de forma distinta – aprendizagens e notas.

Nesse sentido, pode-se afirmar que não existe uma relação direta entre as aprendizagens e a nota atribuída a uma atividade avaliativa, pois é preciso estar a intencionalidade da avaliação. Esteban (2008) adverte que

A prática da avaliação, que pretende medir o conhecimento para classificar os estudantes, apresenta-se como uma dinâmica que isola os sujeitos, dificulta o diálogo, reduz os espaços de solidariedade e de cooperação e estimula a competição (Esteban, 2008, p. 99).

Além disso, a autora traz a reflexão sobre os instrumentos de avaliação quando afirma que “é preciso produzir instrumentos e procedimentos que nos ajudem a dar voz e visibilidade ao que é silenciado e apagado” (Esteban, 2008, p. 32).

Assim, infere-se que faz parte da concepção de avaliação desse grupo que as notas nem sempre refletem as aprendizagens, pois são um instantâneo do momento de avaliação.

Outro elemento que perpassa a questão da nota é que, por vezes, a dimensão formativa da avaliação se perde, ficando o foco numa dimensão classificatória, que num contexto escolar, fica relacionada ao ranqueamento dos estudantes deixando de “considerar/valorizar experiências, interesses, possibilidades, limites, valores socioculturais, vivências dos alunos como determinantes de suas trajetórias de aprendizagem” (Hoffmann, 2019, p. 26).

Portanto, se distancia da dimensão da decisão, como aponta Luckesi (2000) ficando restrita e centralizada no professor. Em oposição ao ranqueamento, Fernandes (2023) afirma que a avaliação sustenta “um forte componente formativo, com o envolvimento ativo dos alunos e dos professores na análise das aprendizagens realizadas e na definição de estratégias para melhorar e/ou consolidar” (p. 40).

Quanto ao **planejamento da avaliação** numa perspectiva coletiva, os professores indicaram, a partir dos resultados das assertivas 05, 06 e 09 da Quadro 2, que raramente ou nunca discutem em instâncias colegiadas o processo avaliativo, a relação entre a nota e as aprendizagens dos alunos, bem como a adequação dos prazos das atividades avaliativas.

A dimensão do trabalho coletivo é primordial na prática pedagógica docente. Os professores, intelectuais críticos, estão vinculados aos processos de planejamento e organização para o ensino e aprendizagem, no qual

[...] são vistos como transformadores e precisam ter clareza de seus ideais políticos, morais, pois devem estar abertos à participação de grupos sociais na prática educativa, além de envolver os alunos na

tarefa de aprender e construir de forma coletiva a capacitação para atuar socialmente (Gontijo, 2014. p. 205).

Quanto ao **feedback** é fundamental pontuar que ele exerce função primordial quanto à efetivação da aprendizagem na EaD, sendo indispensável no processo de avaliação formativa, conforme apontam Fernandes (2021), Avões (2015), Luckesi (1997). Nesse sentido, os docentes entendem que o *feedback* é dado aos estudantes a partir das configurações do AVA como:

P1 - Em alguns recursos o *feedback* é previamente elaborado e aparece automaticamente em caso de erro ou acerto do estudante. Em outros recursos o *feedback* é dado por escrito, após a correção da atividade.

P4 - Existem diferentes formas de fornecer *feedback*, como respostas nas próprias questões, *feedback* geral, fóruns de discussão e *chat* para os estudantes interagirem com os professores.

P9 - Costumo usar rubricas para a avaliação das tarefas, deixando claro o que espero do estudante anteriormente a realização da questão. No questionário, costumo deixar em cada alternativa a resposta correta.

A avaliação formativa pode ser potencializada mediante o planejamento e a escolha das estratégias de aprendizagem. Para isso, quando se planeja a avaliação é fundamental definir critérios que também possam favorecer o dar *feedback* aos estudantes em relação às suas aprendizagens, oportunizando a compreensão do que já aprendeu e o que ainda precisa ser feito para continuar aprendendo, tendo como referência a avaliação realizada.

Nesse sentido, pode-se destacar que a utilização das rubricas de avaliação, de *feedback* programado de forma automática (apresentando ou não a resposta correta) e o *feedback* dado pelo professor após a realização da tarefa.

Acerca das rubricas de avaliação Biagiotti (2005), citando Porto (2005) afirma que na elaboração de rubricas de avaliação é fundamental considerar os seguintes aspectos:

Rubricas necessitam ser feita sob medida para as tarefas ou produtos que se pretende avaliar;

Rubricas precisam descrever níveis de desempenho, de competências, na realização de tarefas específicas, ou de um produto específico;

Esses níveis devem ser descritos em detalhe e serem associados a uma escala de valores;

No seu conjunto, esses níveis de competência, descrevem qualquer resultado possível sobre o desempenho de um aluno; e

Rubricas determinam expectativas de desempenho (p. 2-3).

Quanto aos *feedbacks* automáticos, infere-se que nem sempre eles são suficientes para que os estudantes possam repensar a atividade e construir novos significados relativos aos objetos de estudo como aponta o excerto a seguir:

P4 - Essas abordagens nem sempre são suficientes, pois as dúvidas dos estudantes são dinâmicas e surgem em momentos específicos.

Portanto, o *feedback* precisa ir para além da função automatizada e configurada no AVA, ele deve trazer subsídios e motivar o estudante a reorganizar seus estudos de forma a aprimorar suas aprendizagens, é uma ferramenta a favor da autorregulação das aprendizagens.

Em relação ao *feedback* dado em análise a uma atividade após sua realização, é importante destacar a importância da definição de critérios prévios construídos a partir dos objetivos de aprendizagem e que orientam o olhar do docente, pois essa é “uma ação docente crítica e reflexiva que visa à escolarização digna e de qualidade para todos os alunos” (Hoffmann, 2019, p. 14).

Esses resultados reforçam a importância da colaboração da OEA para a garantia de um modelo pedagógico de EaD fundamentado nos princípios da EPT por meio do uso adequado e coerente dos recursos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem. Ressalta-se que a diversidade de instrumentos avaliativos não é suficiente para promover o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões. Para além disso, é necessária a reflexão sobre o potencial pedagógico que determinado recurso tecnológico pode favorecer no processo ensino-aprendizagem e sua relação com o modelo pedagógico adotado (Behar, 2009).

Considerando a função “planejamento” na atividade profissional do OEA no IFB (já descrita neste artigo), o passo primordial para potencializar o uso do AVA ocorre no sentido de evidenciar aos docentes a necessidade de sempre relacionar os objetivos de aprendizagem às possibilidades que o recurso tecnológico oferece e se ele permite o alcance desses objetivos. Segue-se a isso, a importância de conhecer o perfil tecnológico dos estudantes e a capacidade de acesso a esses recursos.

A nota ainda é a menção avaliativa apontada nos documentos que regulamentam os cursos no IFB o que não significa que deve refletir apenas o caráter classificatório em detrimento do qualitativo nas práticas de avaliação uma vez que esses regulamentos exigem que a menção classificatória deve considerar todos os instrumentos de avaliação aplicados, privilegiando aqueles de caráter qualitativo. Assim, o trabalho do pedagogo deve promover oportunidades para que os professores se apropriem do conhecimento a respeito dos recursos que o AVA possui tendo em vista a criação e aplicação de avaliações do tipo formativa. Essas oportunidades podem se concretizar por meio da elaboração de guias, manuais, roteiros ou experiências formativas para os professores. Além disso, a criação de espaços e pautas para a participação do pedagogo nas reuniões colegiadas é fundamental para suscitar diálogos a respeito da importância da avaliação formativa e das oportunidades que o AVA oferece.

Ressalta-se, ainda, que as orientações e formações sobre o uso do AVA não devem se restringir à área tecnológica, pois, como afirmam Mishra e Koehler (2006 apud Ribeiro e Piedade, 2023), o ensino na modalidade EAD requer uma formação docente que integre três áreas: conhecimento pedagógico, tecnológico e do conteúdo.

A segunda categoria - **atividades de avaliação formativa desenvolvidas no NEaD** - teve como fundamentação os resultados da análise da seguinte questão: “Tendo como referência o cotidiano da sua prática pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem institucionalizado, escolha a opção que mais se aproxima da sua realidade”. Nessa categorização também foram analisadas as assertivas presentes no Quadro 2.

Os resultados apontam que as assertivas relacionadas aos processos de avaliação formativa – 1, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 15, 17, 18 - obtiveram maiores índices de frequência (sempre/ muitas vezes), especialmente quando se trata de refazer a atividade, destacando a importância do *feedback*. Esse resultado corrobora o que é apontado por Avões (2015, p.09) ao destacar que a avaliação formativa está vinculada, intrinsecamente, ao *feedback* que, por sua vez, ativa “os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos”, regulando as aprendizagens.

Foi perguntado aos docentes quais recursos do AVA eles já utilizaram no processo de avaliação. Os resultados apontam que todos os professores, em algum momento, já usaram o recurso “tarefa”. Também foram citados os recursos: questionário, *chat*, lição, URL, escolha de grupo, glossário, caça-palavras e fórum. Em menor escala, foram citados os recursos base de dados, palavra cruzada, sala confweb, *chat*, jogo de imagem oculta, pesquisa de avaliação, *wiki*, milionário e laboratório de avaliação.

Destaca-se que o recurso “tarefa” consiste na proposição de uma atividade a ser realizada pelos estudantes, em que o docente apresenta uma orientação indicando o que deve ser produzido individual ou coletivamente. A potencialidade desse recurso como instrumento de avaliação formativa está em favorecer o envio de *feedbacks* aos estudantes. Portanto, na perspectiva da avaliação mediadora “o papel do professor de prestar atenção em cada um dos alunos, promovendo melhores oportunidades de aprendizagem a todos” pode se efetivar ao utilizar esse recurso. (Hoffmann, 2019, p. 36)

Hoffmann (2019) também aponta que

[...] para acompanhar cada aluno, em sua expressão única e singular do conhecimento, é iniludível a necessidade da oportunização de muitas tarefas, menores, gradativas e analisadas imediatamente pelo professor. Questionários, exercícios, textos, e outras tarefas escritas são instrumentos indispensáveis em avaliação mediadora [...] As tarefas serão complementares à medida que forem articuladas entre si e forem elaboradas em referência tanto à progressão do grupo, quanto aos percursos individuais (p. 108).

Nesse sentido, foi solicitado aos professores que indicassem as atividades e os recursos utilizados com mais frequência no processo de avaliação. Os resultados indicam que a tarefa, o questionário, o *chat* e a lição são os mais utilizados. Dessa maneira, para que a EaD favoreça “a autonomia, a interação, a colaboração, a descoberta, a articulação entre teoria e prática, a tutoria e *feedback* ao aluno” (Vital, 2021, p. 62) é preciso que o docente conheça as potencialidades dos recursos disponíveis no AVA, bem como configurá-los para o seu uso efetivo.

As ferramentas de gamificação também se destacam como instrumento de avaliação formativa, mas são os recursos menos utilizados pelos docentes. Infere-se que essa dificuldade possa estar relacionada à necessidade de formatação da ferramenta glossário antes da formatação dos recursos de gamificação. A instituição pesquisada oferece cursos relacionados ao Moodle básico e intermediário de acesso livre aos servidores. Os docentes reconhecem sua importância para a atuação na EaD. Conforme corrobora o Participante 4, ao trazer a necessidade de investimento na formação dos professores.

P4 - Observa-se que, à medida que o tempo passa, os professores são inseridos na metodologia EAD, mas sua formação básica, intermediária e avançada não é acompanhada pela instituição. Isso leva a uma situação em que o conhecimento fica individualizado e, às vezes, monopolizado por algumas pessoas em um mesmo colegiado.

Vital (2021) corrobora esse pensamento ao destacar que uma das habilidades de um professor que atua na EaD é a resolução de problemas de caráter pedagógico presentes no AVA e acrescentamos as questões técnicas de configuração da plataforma. Nesse campo, retomamos a importância da formação docente para a promoção de “uma ação docente crítica e reflexiva que visa à escolarização digna e de qualidade para todos os alunos” (Hoffmann, 2019, p. 14).

Nóvoa (1992) afirma que a formação é uma operacionalização individual de apropriação em que são relacionados um conjunto de informações e possibilidades às práticas e experiências pedagógicas do professor, assim, consubstanciando em conhecimento prático para a realidade docente vivenciada. Portanto, ela pressupõe um investimento pessoal, marcado por uma trajetória criativa e autônoma com percursos e projetos próprios (Dantas; Nascimento, 2022).

O AVA oferece uma gama de ferramentas que podem aumentar a eficácia de uma sala virtual. É possível montar listas de discussões, compartilhar materiais de estudo, acessar e registrar notas, coletar e revisar tarefas, aplicar testes de avaliação e pesquisas de opinião, entre outras funcionalidades, vinculadas aos objetivos delineados pelo docente. São ferramentas assíncronas, isto é, permitem a comunicação entre o docente e o estudante em tempos diferentes propiciando maior autonomia na realização de estudos e atividades. Assim, foi perguntado aos docentes se eles utilizam esse tipo de recurso.

Os resultados apontam que 87% utilizam o recurso arquivo; 57% os recursos livro, pasta, página, rótulo e; nenhum professor utiliza conteúdo do pacote do IMS. Os



professores descrevem que os recursos são usados como repositório compartilhado de conteúdo (vídeos, imagens, vídeos) para que os alunos acessem e realizem as leituras e os estudos necessários; para o envio de arquivo com *feedback* de análises discursivas; para apresentação de debates e; para disponibilização de registros de observações. Porém, alguns docentes fazem uso dos recursos como suporte à avaliação, conforme os excertos a seguir:

P1 – Arquivo: disponibilizados modelos de relatórios ou documentos que os estudantes devem fazer download, preencher e enviar posteriormente.

P1 – Página: incorporação de material (texto, imagens, vídeos) que os alunos devem acessar e posteriormente realizar uma atividade avaliativa.

Portanto, o AVA oportuniza ao professor acesso às ferramentas (recursos e atividades) que auxiliam na construção do conhecimento do estudante, tais como: *chats*, fóruns, tarefas, *wiki*, lição e questionários, entre outros, e por meio delas, o docente pode acompanhar o desenvolvimento do aluno, avaliando-o formativamente.

Apesar de os recursos presentes no AVA terem como potencialidade auxiliar no processo de uma avaliação formativa, isso não é unânime entre os docentes, pois 50% apontaram que eles não favorecem a avaliação formativa, como apontam os excertos:

P1 – O NEaD dispõe de uma vasta gama de recursos que podem ser pensados estrategicamente para compor uma trilha de avaliação formativa dos estudantes. Por outro lado, exige que o professor busque o conhecimento necessário para configurar as atividades de forma correta.

P4 - A efetividade dos recursos tecnológicos utilizados no ensino depende do conhecimento e domínio que o professor possui sobre eles.

Para que os recursos estejam a serviço da avaliação formativa é necessário que os professores conheçam as suas funcionalidades que extrapolam a dimensão técnica do AVA na busca de interfaces conceituais entre a avaliação formativa e as características funcionais dos recursos.

Como elemento integrante da avaliação formativa, o *feedback* deve oportunizar ao estudante o reconhecimento não só do que ele já sabe, mas do que precisa ser aprendido. Para Filatro (2018) o *feedback* é

como uma estratégia de autoavaliação para que os alunos reflitam sobre seu progresso. Nesse sentido, vale a pena investir na elaboração de explicações detalhadas que informem ao aluno seu

grau de acerto, aproximação ou adequação na aplicação do conhecimento (p. 203).

Destaca-se que o *feedback* é elemento essencial da avaliação formativa e ganha protagonismo na EaD, pois ele conduz os processos de regulação e de autorregulação das aprendizagens dos estudantes (Avões, 2015). Portanto, envolvem tanto o docente quanto o estudante, uma vez que oferece elementos para que ambos repensem o processo de aprendizagem. O professor poderá repensar sobre as metodologias escolhidas, os instrumentos utilizados, a necessidade de adaptações pedagógicas e curriculares, além de oferecer mais informações para que os alunos reflitam sobre suas aprendizagens.

Nesse sentido, foi perguntado aos docentes se após o *feedback* os estudantes têm oportunidade de fazer uma nova entrega da atividade avaliativa revisada. Os resultados apontam que todos os professores possibilitam o reenvio da atividade a partir de diferentes critérios, dentre eles: 1) se for a primeira vez que recebe o *feedback* da atividade; 2) se estiver relacionada ao Projeto Integrador (PI); 3) como entrega de ajustes; 4) como atividade de recuperação; 5) configurando o *feedback* automático com mais de uma tentativa. Assim, o *feedback* pode

[...] representar uma grande oportunidade para os alunos refletirem sobre o conteúdo e avançarem na compreensão dos temas tratados. São um exemplo perfeito de como promover a avaliação para a aprendizagem, e não apenas a avaliação da aprendizagem (Filatro, 2018, p. 216).

A partir dos resultados obtidos na segunda categoria o trabalho do OEA configura-se como um elemento de articulação entre os conhecimentos tecnológicos e pedagógicos, tendo em vista a efetivação de práticas avaliativas na perspectiva formativa. A articulação desses conhecimentos é fundamental para a seleção dos recursos tecnológicos mais adequados para analisar o alcance dos objetivos de aprendizagem.

Ribeiro e Piedade (2023) afirmam que a falta de formação para atuar na EaD tem levado muitos docentes a “realizarem a transposição didática entre a modalidade presencial e a distância de acordo com sua experiência profissional” (p.02). Os autores ressaltam a importância da experiência do docente no ensino presencial na construção da prática docente, mas advertem que a EaD possui particularidades pedagógicas que precisam ser consideradas.

Nesse sentido, o diálogo com o pedagogo no momento do planejamento pedagógico colabora na tomada de decisão quanto às ferramentas disponíveis no AVA mais adequadas à análise das aprendizagens dos estudantes.

A potencialização das ferramentas tecnológicas disponibilizadas pelo AVA é perpassada pela compreensão de que o Moodle disponibiliza dois tipos de ferramentas para a oferta de cursos em EaD: atividades e recursos. De acordo com a

descrição apresentada na página oficial da plataforma comunitária Moodle<sup>2</sup>, a primeira - atividades - consiste em “algo que o estudante irá fazer que interage com outros estudantes e/ou com o professor”. Ou seja, esse tipo de ferramenta tecnológica destina-se a subsidiar a interação entre os participantes do processo educativo virtual. Já o segundo tipo - recursos - é uma ferramenta de natureza estática para apoiar o compartilhamento de conteúdos de aprendizagem. Em outras palavras, os recursos limitam-se a permitir a interatividade entre o estudante e objeto de aprendizagem. Como observado nos resultados da pesquisa, as ferramentas do tipo “atividades” são utilizadas em menor escala pelos professores do curso investigado. Essa realidade desfavorece a avaliação de caráter formativo já que inviabiliza práticas de interação como o *feedback*, elemento essencial nesse processo.

O reconhecimento por parte dos participantes da pesquisa de que a efetividade dos recursos tecnológicos do AVA depende da busca pelo conhecimento desses recursos é legítima, o que reforça a importância da natureza do trabalho formativo do pedagogo junto aos professores. Nos colegiados (ou em outros espaços de construção coletiva), o compartilhamento de experiências por professores que já utilizam ferramentas do NEaD numa perspectiva formativa é uma oportunidade para ampliar o conhecimento sobre a utilização das ferramentas de atividades do Moodle.

Outra estratégia formativa - e que faz parte das atribuições do pedagogo na EaD - é a produção e compartilhamento de conteúdos injuntivos com passo a passo para configuração das atividades, tais como manuais e guias em formatos acessíveis e mídias diversificadas como texto, vídeo ou slides. É importante destacar que os conteúdos injuntivos<sup>3</sup> não prescindem da possibilidade de serem complementados por conteúdos que descrevam as potencialidades pedagógicas de aplicação das ferramentas tecnológicas.

A terceira categoria - **aproximações entre as concepções e práticas docentes e os documentos oficiais do IFB sobre avaliação** - foi construída a partir dos achados relacionados às questões do questionário apresentadas a seguir.

Indagou-se aos docentes se conheciam o documento que traz orientações acerca da avaliação realizada em sala de aula no âmbito do IFB. Os resultados apontam que 77% dos respondentes informou conhecer o documento, mesmo que parcialmente e 33% informaram não conhecer o documento. Também foram apresentadas aos docentes assertivas relativas às orientações presentes nas diretrizes de avaliação do IFB, sua relação com uma prática pedagógica e a avaliação na perspectiva formativa. A Tabela 1 apresenta os resultados dessa questão.

2 Martin Dougiamas lançou a primeira versão do Moodle (Moodle 1.0) em 20 de agosto de 2002 e posteriormente, em 2003, surgiu a instalação comunitária do Moodle, incluindo todos os fóruns da comunidade, migrando para o Moodle.org.

3 Conteúdos injuntivos são elaborados utilizando a tipologia textual “injunção” destinada a oferecer instruções e recomendações a seus leitores. São exemplos de conteúdos injuntivos: guias, manual de instrução, receitas, etc. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/redacao/textos-injuntivos.htm>

Tabela 1 - Síntese dos resultados da questão relativa às orientações presentes nas diretrizes de avaliação do IFB

ASSERTIVAS		CONCORDÂNCIA
1	As diretrizes estimulam a prática de uma avaliação formativa.	55%
2	As diretrizes estão distantes da realidade da sala de aula virtual.	
3	As diretrizes tratam mais dos aspectos teóricos da avaliação.	
4	As diretrizes são adequadas às necessidades do ensino presencial.	
5	Nas diretrizes faltam exemplos práticos de desenvolver a avaliação em sala de aula.	
6	As diretrizes são difíceis de serem colocadas em prática na EaD.	44%
7	As diretrizes promovem a reflexão sobre o aspecto formativo da avaliação.	
8	As diretrizes auxiliam os professores a diversificar suas práticas avaliativas.	
9	As diretrizes de avaliação estão adequadas às necessidades da educação a distância.	11%
<b>TOTAL</b>		100%

Fonte: Relatório de pesquisa

Portanto, nessa categoria os resultados indicam a ausência, mesmo minoritária, de conhecimento acerca do documento institucional que orienta a avaliação para as aprendizagens. Além disso, apesar das normativas institucionais estimularem a reflexão e a prática da avaliação formativa, essas não estão alinhadas ao trabalho pedagógico na EaD e pode gerar um certo distanciamento entre as orientações institucionais e para aqueles que conhecem o documento, mesmo que parcialmente, existe um distanciamento entre as diretrizes e a prática pedagógica na EaD.

Libâneo (2017) afirma que para elaborar o planejamento da avaliação o docente deve conhecer os princípios, as diretrizes e os procedimentos propostos pela instituição. Tal perspectiva é fundamental para uma prática em consonância com a visão filosófica, política e pedagógica da instituição e pelo zelo com as questões

acerca da integridade institucional prevista no Decreto 11529/ 2023 e, em especial, por se tratar de uma instituição pública.

Além disso, a dimensão do coletivo na construção de um planejamento da avaliação numa perspectiva formativa requer do docente uma atenção ao trabalho coletivo, pois como afirma Nóvoa (2022, p. 62) “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”.

Os resultados de atividades avaliativas pontuais nem sempre condizem com as aprendizagens dos estudantes. Os docentes reconhecem que os elementos que envolvem a avaliação formativa são importantes, pois são processos que acompanham o desenvolvimento do estudante. Assim, de forma complementar, foi perguntado aos professores se além do reenvio, a nota atribuída à atividade também é passível de revisão. Todos os professores afirmaram que a nota da atividade é atualizada, conforme os excertos a seguir:

P3 – Ele tem oportunidade de aumentar sua nota. E inclusive recebe pontuação extra por ter repostado a atividade seguindo os *feedbacks* dos professores orientadores.

P9 – Considero a maior nota.

Apesar de se relacionar a atribuição de notas, as atividades à avaliação somativa é possível perceber os princípios da avaliação formativa em ação, uma vez que o docente avalia o trabalho, dá *feedback* e valoriza as novas aprendizagens realizadas a partir do movimento formativo. Para Silva (2006)

A avaliação da aprendizagem na sala de aula *online* requer rupturas com o modelo tradicional de avaliação historicamente cristalizado na sala de aula presencial. Se o professor não quiser subutilizar as potencialidades próprias do digital *online*, ou se não quiser repetir os mesmos equívocos da avaliação tradicional, terá de buscar novas posturas, novas estratégias de engajamento no contexto mesmo da docência e da aprendizagem e aí dimensionar suas práticas de avaliar a aprendizagem e sua própria atuação (p. 13).

Portanto, o uso do AVA para a avaliação formativa é efetivo quando fomenta ações para o ajustamento das intervenções pedagógicas necessárias às aprendizagens dos estudantes, sendo passível de revisão de notas, alinha-se à perspectiva valorizar o caminho já percorrido pelos estudantes, realinhar intervenções pedagógicas a partir do *feedback* e reconhecer os esforços dos estudantes em seu processo de aprendizagem (Perrenoud, 1998).

Diante dos resultados apresentados nessa categoria - aproximações entre as concepções e práticas docentes e os documentos oficiais do IFB sobre avaliação - podemos inferir que é urgente a necessidade da construção de instrumentos



pedagógicos institucionais para direcionar a atuação dos professores no sentido de promover práticas avaliativas de cunho formativo no contexto na modalidade EaD.

Embora perceba-se a existência de procedimentos que favorecem a avaliação formativa por parte dos professores do curso investigado, como a revisão das notas e o envio de *feedbacks*, essa prática não é institucionalizada. Além disso, a prática do *feedback* pedagógico não pode ser realizada de forma deliberada, ao contrário, Arends (2008) ressalta que, o professor ao dar um *feedback* deve adotar princípios balizadores da sua ação, entre eles destacamos: adaptar o *feedback* ao nível de desenvolvimento do aprendiz; privilegiar o elogio e o *feedback* sobre os desempenhos corretos e exemplificar o comportamento adequado quando se der *feedback* negativo. Villas Boas e Soares (2022) advertem que ao dar *feedback* é fundamental considerar os seus efeitos em relação às aprendizagens dos estudantes de forma a proporcionar avanços, pois sem eles a avaliação se torna inócua.

Portanto, o pedagogo pode apoiar a instituição na construção dos instrumentos orientadores para avaliação formativa incluindo as especificidades da modalidade EaD no contexto da EPT, bem como na formação dos docentes para atuação nessa modalidade. Essa ação não deve desprezar a experiência tácita dos docentes que já utilizam práticas de avaliação formativa, mas explicitá-las no processo contributivo de construção e explicitação dos conhecimentos para orientação institucional da ação docente na EaD.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) apresenta particularidades que a diferenciam de outros níveis de ensino, pois vai além da aferição de conhecimentos teóricos, abrangendo competências técnicas, práticas e socioemocionais essenciais para a formação integral do estudante. Além disso, reconhecer a avaliação como aprendizagem significa que ela extrapola as aprendizagens dos estudantes e perpassa o processo formativo do docente oportunizando o repensar sua prática pedagógica.

Quando se trata da educação a distância o desafio consiste em planejar a avaliação considerando as especificidades da EPT e os recursos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem. É fundamental o envolvimento dos docentes considerando o trabalho coletivo e a partilha de conhecimentos e habilidades acerca da EaD e do próprio AVA.

Nesse sentido, este artigo teve como objetivo identificar como o pedagogo pode colaborar para que os professores da educação profissional e tecnológica façam uso das potencialidades do ambiente virtual de aprendizagem para promoção de uma avaliação formativa. Portanto, inicialmente, optou-se, metodologicamente, por ouvir os docentes de um curso técnico ofertado em EaD.

O resultado dessa escuta foi organizado em três categorias - concepções de avaliação dos docentes, atividades de avaliação formativa desenvolvidas no NEaD e aproximações entre as concepções e práticas docentes e os documentos oficiais do

IFB sobre avaliação. A partir delas identificou-se como o pedagogo pode colaborar na promoção da avaliação formativa no âmbito da EaD.

Em síntese, infere-se que a concepção de avaliação dos docentes que atuam no curso investigado apresenta características que se assemelham a avaliação formativa apesar do pouco conhecimento das Diretrizes de Avaliação da instituição. As práticas avaliativas desenvolvidas pelos docentes no ambiente virtual de aprendizagem institucionalizado do IFB também apresentam indícios da avaliação formativa, tais como a preocupação com o *feedback*, a possibilidade de reelaboração dos trabalhos e a revisão de notas.

Destaca-se que para os professores os recursos disponíveis no AVA nem sempre favorecem a prática da avaliação formativa, o que relativiza a potencialidade dos recursos. Porém, há de se considerar a necessidade de formação para que o uso pleno das funcionalidades do AVA possa ser levantado como aspecto a ser desenvolvido em momentos de formação docente.

Além disso, as categorias de análise advindas dos resultados da pesquisa evidenciam a complexidade do processo avaliativo e a importância da articulação entre os saberes acadêmicos e as demandas do mundo do trabalho, exigindo do docente a elaboração de instrumentos de avaliação mais complexos. Isto é, que avaliam as aprendizagens dos estudantes, promovendo a reflexão crítica, a autonomia e a autorregulação.

Pode-se considerar que o pedagogo, orientador de ensino e aprendizagem, pode colaborar para que os professores façam uso das potencialidades do ambiente virtual de aprendizagem para promoção de uma avaliação formativa nos cursos do Instituto Federal de Brasília (IFB) ofertados na modalidade a distância, uma vez que os achados da pesquisa indicam a necessidade eminente de ampliação da atuação do profissional orientador de ensino e aprendizagem no âmbito da educação a distância. Dentre eles destacamos a importância do trabalho do pedagogo para:

a) a garantia de um modelo pedagógico de EaD fundamentado nos princípios da EPT orientando os professores que atuam na EaD quanto à seleção e ao uso adequado e coerente dos recursos tecnológicos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem;

b) a efetivação avaliação formativa nos cursos a distância ofertados no AVA a partir da ação articuladora entre o domínio tecnológico e o domínio pedagógico da atuação docente e;

c) o apoio institucional quanto à formação e à elaboração dos instrumentos orientadores para avaliação formativa levando em consideração as especificidades EaD e os fundamentos da EPT.

No IFB, a atuação desse profissional ainda está restrita aos cursos diretamente coordenados pela Diretoria de Educação a Distância, o que não é o caso do curso investigado. Os resultados da pesquisa indicam não só a necessidade da ampliação da atuação desse profissional, mas também as lacunas pedagógicas advindas de sua ausência.

O ensino precisa ser preconizado, organizado e estruturado de maneira acolhedora e, para isso, o professor precisa conhecer e saber como utilizar as atividades e os recursos ofertados na plataforma NEaD de forma a oportunizar a prática da avaliação formativa. Por ter como atribuições o planejamento, a orientação e o acompanhamento pedagógico das atividades dos cursos à distância, o pedagogo é o profissional essencial para a promoção da qualidade pedagógica dos cursos, qualidade essa que reverbera nas aprendizagens, permanência e êxito dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

Arends, R. **Aprender a Ensinar** (7.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Editora McGraw-Hill, 2008.

Avões. Patricia Marques. **O Feedback dos professores e o Envolvimento dos alunos na escola**: um estudo com alunos do 9º ano. Universidade de Lisboa: 2015.

Bardin, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.

Behar, Patrícia Alejandra; Passerino, L.; Bernadi, M. Modelos Pedagógicos para Educação a Distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem. RENOTE. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 5, p. 25-38, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14242/8157> Acesso em 28 mar. 2025.

Behar, P. A (org.). **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009

Belloni, Maria Luiza. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

Brasília, Resolução 32/2019 RIFB/IFB. **Aprova as diretrizes para a educação a distância do Instituto Federal de Brasília, Ciência e Tecnologia – IFB**, 2019. Disponível em <https://www.ifb.edu.br/institucional/19574> Acesso em 26 mar. 2023.

Brasília, Decreto nº 9057/2017. **Diretrizes para Educação a Distância (EaD)**. Disponível em <https://docs.google.com/document/d/15U6tr6kZ6erkJbHQ14A-tlEn176YyQOs/edit#> Acesso em 26 mar. 2023.

Biagiotti, C. M. **Conhecendo e aplicando rubricas em avaliações**. Disponível em <https://pedrofigueira.pro.br/wp-content/uploads/2019/01/artigo-avalia%C3%A7%C3%A3o-por-rubricas-biagiotti-2005.pdf> Acesso em 26 mar. 2025.

Ciavatta, M. Trabalho-educação: uma unidade epistemológica, histórica e educacional. **Revista Trabalho Necessário**, 17(32), 132-149, 2019.

Dantas, M. A. da N. A.; Nascimento, T. G. F. Formação continuada e docência universitária: desafios e possibilidades. In: Dantas, M. A. da N. A. **Docência na educação superior: formação e prática**. Jundiaí, SP: Paco, 2022.

Esteban, Maria Tereza (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999

\_\_\_\_\_. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2008.

Fernandes, Domingues. Avaliação pedagógica, classificação e notas. **Folha de apoio à formação** - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2021.

\_\_\_\_\_. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, 19(2), pp. 21-50 2006. Universidade do Minho, 2006.

\_\_\_\_\_. Avaliação sumativa. In: GONTIJO, SBF; NOGUEIRA, VL de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

\_\_\_\_\_. **Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v.21, n.º 78, p. 11-34, 2013.

Filatro, Andrea. **Como preparar conteúdos para EAD: guia rápido para professores e especialistas em educação a distância, presencial e corporativa**. Editora Saraiva: 2018.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Freitas, Wesley. R. S.; Jabbour, Charbel. J. C. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Estudo & Debate**, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 07-22, 2011.

Freitas, Luís Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

Gontijo, Simone Braz Ferreira; Costa, Eliziane Rodrigues de Queiroz.. O pedagogo como orientador de ensino e aprendizagem na educação a distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, [S. l.], v. 20, n. 1, 2021. DOI: 10.17143/rbaad. v20i1.576. <https://abed.emnuvens.com.br/RBAAD/article/view/57//6>

Gontijo, Simone Braz Ferreira; Costa, Eliziane Rodrigues de Queiroz. O trabalho do pedagogo na educação a distância do Instituto Federal de Brasília. **Revista Eixo**, Brasília: 2021. ISSN 2238. Disponível em: <https://arquivorevistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/955> Acesso em 10 abr. 2023.

Gontijo, Simone Braz Ferreira. Interfaces entre a formação do professor da educação superior e a formação de professores da educação básica. In: Silva, K. A. C. P. C. da; Limonta, S.V. **Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia**. Brasília: Editora da UnB, 2014.

Hoffmann, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 35.ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

Libâneo, José. Cipriano. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Luckesi, José Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Revista Pátio**. Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível em <https://educabrasil.com.br/revista-patio/> . Acesso em 26 mar. 2024.

Moura, Dante H.; Lima Filho, Domingos L.; Silva, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Rev. Bras. Educ.** vol. 20 nº.63 Rio de Janeiro. Out./Dec. 2015. Disponível em:



[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782015000401057](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000401057)  
Acesso em 23/05/2021.

Nóvoa, Antônio. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Formação Continuada de Professores realidades e perspectivas**. Portugal. Universidade de Aveiro, 1992.

\_\_\_\_\_. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Marvin Kennedy, Instituto Anísio Teixeira (IAT): Bahia, 2022.

Pereira Filho, E. M.; Reynaldo, C. N. X. de L.; Vieira, C.C.F. Caminhos para a Organização da Gestão: mapeamento de processos aplicado à Educação a distância no IFB. In: Congresso brasileiro de tecnologia educacional da ABT, 7, 2018. Belo Horizonte. **Anais Eixo 4**. Belo Horizonte - MG. Disponível em <http://ead.uemg.br/7cbte/wp-content/uploads/2018/12/CO-Eixo--4-Políticas-Públicas1.pdf> Acesso em 10 jan. 2024.

Perrenoud, Phillippe. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: A avaliação e a norma num ensino indiferenciado. In: Allal; Cardinet J.. e Perrenoud, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

MATOS MOREIRA DA ROCHA, S.; CLEONICE PEREIRA DO NASCIMENTO BITTENCOURT; CARVALHO DA ROCHA, E. O ensino remoto na educação profissional e tecnológica: reflexões de um coordenador pedagógico. **Revista Interacções**, [S. l.], v. 17, n. 57, p. 151–167, 2021. DOI: 10.25755/int.24887. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/24887>. Acesso em: 26 mar. 2024.

DONGO-MONTOYA, A. O. **Pensamento e linguagem**: Vygotsky, Wallon, Chomsky e Piaget [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2021, 156 p. ISBN: 978-65-5714-050-5. <https://doi.org/10.7476/9786557140505>.

RIBEIRO, P. R. L.; PIEDADE, J. M. N. Formação de Professores para EAD: uma análise considerando os domínios de Conhecimento do Modelo TPACK. *EaD em Foco*, v. 13, n. 1, e 1935, 2023. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1935/813> Acesso em 27 mar 2025.

Silva, Marco. O Fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula online. In: SILVA, Marco; Santos, Edméa (Org.). **Avaliação da Aprendizagem em Educação Online**. São Paulo: Loyola, 2006.

Soares, S. J.; Bueno, F.F.L.; Calegari, L. M.; Lacerda, M..M.,; Dias, R. F. N. C. **O uso das TDICs no processo de ensino e aprendizagem**. Montes Claros: 2015. 10p.

Torres, Patrícia Lupion; Lopes, Jéssica Karollaine Pinheiro; Camargo Rafael Augusto. Aprendizagem colaborativa e a cartografia cognitiva na formação de professores do Programa Agrinho com base no pensamento complexo. **Revista Docência e Ciberultura**; Rio de Janeiro: 2021. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/53643/36763> Acesso em 09 fev. 2024.

Villas Boas, B. M. de F.; SOARES, E. R. M. (orgs.). **Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem**: obra pedagógica do gestor. São Paulo: Editora Papirus, 2022.

Villas Boas, B. M. de F. **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. São Paulo: Papirus Editora, 2017.

\_\_\_\_\_. **Desafios da avaliação formativa no ensino remoto**. Brasília: 2021. Disponível em <https://www.benignavillasboas.com.br/desafios-da-avaliacao-formativa-no-ensino-remoto/> Acesso em 09 fev. 2024.

Vital, Fábio Henrique. **Formação docente para a modalidade de educação a distância (EaD)**: o que dizem as produções acadêmicas. Belo Horizonte: 2021. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica. 129 f.

Yin, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.