

AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO RECURSO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA CONTEMPORÂNEA

Formative educational assessment in contemporary distance learning: rethinking practices for the post-pandemic era

Fábio Luiz Nunes¹

Resumo: A educação virtual desempenhou um papel significativo durante a pandemia de covid-19, destacando desafios e inovações, especialmente na área da avaliação formativa. Este artigo empreende uma investigação teórica para explorar avanços, entraves e perspectivas da modalidade da Educação a Distância (EAD) nesse contexto. A avaliação formativa, centrada no *feedback* contínuo para melhorar a aprendizagem ao longo do tempo, ganha destaque pós-pandemia devido à necessidade de estratégias avaliativas adaptáveis e personalizadas. A presente pesquisa foi realizada a partir de revisão bibliográfica de materiais impressos e virtuais relacionados ao campo sob exame (Scriven, 1967; Bloom, 1968; García Aretio, 1995; Black; Wiliam, 1998; Perrenoud, 1999; Stiggins, 2002; Hattie; Timperley, 2007; Luckesi, 2018, e outros). Os resultados apontam que, embora haja progressos, persistem desafios, como a escassez de interações sociais no ensino on-line, impactando o processo de aprendizagem. A avaliação formativa surge como essencial, não focando apenas em notas, mas no acompanhamento contínuo do progresso do educando na EAD.

Palavras-chave: avaliação formativa; Educação a Distância; pós-pandemia.

Abstract: *Virtual learning played a significant role during the covid-19 pandemic, highlighting challenges and innovations, especially in the area of formative educational assessment. This article undertakes a theoretical investigation to explore advances, obstacles and perspectives of distance learning in this context. Formative educational assessment, focused on continuous feedback to improve learning over time, is gaining prominence post-pandemic due to the need for adaptive and personalized assessment strategies. This research was carried out based on a bibliographical review of printed and virtual materials related to the field under examination (Scriven, 1967; Bloom, 1968; García Aretio, 1995; Black; Wiliam, 1998; Perrenoud, 1999; Stiggins, 2002; Hattie; Timperley, 2007; Luckesi, 2018, and others). The results indicate that, although there is progress, challenges persist, such as the lack of social interactions in online teaching, impacting the learning process. Formative educational assessment appears to be essential, not just focusing on grades, but on continuous monitoring of the student's progress in distance learning.*

¹ Mestrando em Estudos Linguísticos pela UFMG. Email: fabio.nunes.fln@cefetmg.br

Keywords: *formative educational assessment; distance learning; post-pandemic era.*

1. Introdução

No cenário posterior à pandemia por Sars-Cov-2, agente virótico causador da covid-19, a Educação a Distância (EAD) surge como um campo educacional transformado, enfrentando desafios e apresentando inovações, especialmente no que tange à avaliação formativa, tendo em vista que ela é capaz de incorporar uma série de ferramentas e procedimentos de monitoramento e acompanhamento da aprendizagem, antes limitada ao contato físico imediato entre professor e aluno. A avaliação formativa, segundo Black e Wiliam (1998), é um processo contínuo e integrado ao ensino, focado no *feedback* constante para aprimorar a aprendizagem dos alunos ao longo do tempo. Ela ultrapassa a mera atribuição de notas, buscando compreender o desenvolvimento de competências e habilidades, oferecendo orientações construtivas para melhorias permanentes. Em um contexto pós-pandêmico, essa abordagem ganha relevância ao considerar as experiências vivenciadas durante o ensino *on-line* de emergência,² evidenciando a necessidade de estratégias avaliativas adaptáveis e personalizadas.

Quanto à Educação a Distância, ela pode ser definida como um modelo educacional³ que utiliza meios tecnológicos para proporcionar ensino e aprendizagem a distância. Segundo Keegan (1991), a EAD é caracterizada pela separação física e/ou temporal entre professor e estudante, com a comunicação mediada por documentos impressos ou tecnologias digitais. Durante a pandemia, o ensino remoto emergencial (ERE) assumiu papel proeminente como alternativa viável para a continuidade dos estudos. Ainda que de maneira indireta, o ERE ampliou a visibilidade e a relevância da educação integrada à cultura digital, atraindo um número expressivo de adeptos para a EAD (Grossi; Giffoni; Lopes, 2023). Diante desse contexto, a avaliação formativa na EAD pós-pandemia tem se tornado um elemento-chave para promover uma aprendizagem mais efetiva, adaptada às demandas desse novo cenário educacional.

Garantir a isonomia digital tem sido um desafio em um país vasto e desigual como o Brasil, em que o acesso à tecnologia e à *internet* ainda não é equitativo. A EAD, nesse sentido, emerge como uma modalidade promotora da democracia digital, proporcionando uma oportunidade de concretização da cidadania digital ao ampliar o acesso à educação para populações geograficamente isoladas e socioeconomicamente

² Fazemos ao leitor o esclarecimento de que há uma crucial distinção entre o ensino *on-line* estruturado, que seria representado pela EAD, inteiramente pensado para um ambiente virtual de aprendizagem e com *design* apropriado, e o *ensino remoto emergencial*, que, como o próprio termo sugere, se trata de uma medida de urgência, vulnerada em termos de planejamento e voltada para o atendimento educacional em um momento de crise, com o objetivo de minimizar temporariamente a desassistência ao direito à educação de qualidade de que deve gozar todo cidadão (Hodges *et al.*, 2020).

³ Cabe notar que, na esfera normativa, a Educação a Distância no Brasil foi proposta como uma das modalidades de ensino elencadas pela Lei n. 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No entanto, mesmo anteriormente a esta lei, a educação a distância já se apresentava no planejamento de políticas públicas, no contexto da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003).

desfavorecidas. Segundo Kenski (2012), a EAD pode reduzir as barreiras tradicionais ao ensino, permitindo que indivíduos em diferentes regiões tenham acesso a recursos educacionais de qualidade. Essa modalidade educativa não apenas democratiza o conhecimento, mas também facilita a inclusão digital, capacitando os cidadãos para participarem de maneira mais ativa e informada na sociedade contemporânea. A EAD, portanto, tem um papel fundamental na construção de uma sociedade justa e equitativa, ao oferecer as ferramentas necessárias para que todos possam usufruir dos benefícios da era digital.

Diante disso, os propósitos desta pesquisa de revisão são duplos: em primeiro lugar, analisar criticamente a literatura atual sobre avaliação formativa na Educação a Distância (EAD), destacando tanto os desafios enfrentados quanto as inovações promissoras que emergiram no cenário pós-pandêmico; em segundo lugar, sugerir caminhos para a implementação de estratégias avaliativas adaptáveis e personalizadas na EAD, visando fomentar uma aprendizagem mais eficiente e alinhada às necessidades e realidades dos estudantes nesse novo contexto educacional. Ao abordar esses propósitos, esta revisão pretende contribuir significativamente para o desenvolvimento contínuo e o aprimoramento da prática avaliativa na EAD, fornecendo reflexões sobre o alcance dessa modalidade, bem como sua relevância para educadores, pesquisadores e formuladores de políticas educacionais.

2. Método

O presente artigo explorará os contornos da dinâmica do processo avaliativo na ciberaprendizagem, considerando, para isso, os avanços, os entraves e as perspectivas no contexto da avaliação formativa na EAD. O método de estudo desenvolvido trata-se de uma revisão bibliográfica (Severino, 2016) baseada em materiais impressos, artigos científicos publicados em periódicos especializados e trabalhos publicados em anais de eventos científicos da área da educação (Scriven, 1967; Bloom, 1968; García Aretio, 1995; Black; Wiliam, 1998; Perrenoud, 1999; Stiggins, 2002; Hattie; Timperley, 2007; Luckesi, 2018, e outros).

A pesquisa bibliográfica, tal como delineada por Gil (2002), é conduzida com base em material previamente elaborado, composto por obras como livros, artigos científicos e vídeos, entre outros. Sua principal vantagem reside na capacidade de proporcionar ao pesquisador a abrangência de uma gama mais ampla de fenômenos do que seria possível investigar independentemente. Conforme Marconi e Lakatos (2003) destacam, esse tipo de investigação não se limita a reproduzir o que já foi produzido sobre determinado tema, mas sim facilita a análise de um assunto sob uma nova perspectiva, o que pode resultar em conclusões inovadoras e inesperadas.

3. Avaliação: conceituação e classificação

A avaliação educacional desempenha um papel central no processo de ensino-aprendizagem, sendo um componente didático essencial capaz de influenciar diretamente a qualidade da experiência escolar. Sua concepção transcende a simples mensuração do conhecimento adquirido pelo aluno; ela deve ser compreendida como um meio de diagnóstico, de orientação e de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem.

Nessa mesma direção, a avaliação não deve ser entendida somente como um instrumento de controle, mas como uma ferramenta para o aprimoramento constante do processo educativo. De acordo com Perrenoud (1999), a avaliação é, antes de tudo, um meio de comunicação e um fator essencial para o desenvolvimento do estudante, desde que ela seja compreendida como uma alavanca para o processo de aprendizagem. É preciso ter, contudo, cautela na implementação da avaliação, evitando práticas que possam gerar estigmatização ou desmotivação. Nesse contexto, a visão sociocrítica de Paulo Freire (1987) destaca a importância da avaliação emancipatória, que busca a libertação cidadã do educando, permitindo a expressão de sua criatividade e de suas potencialidades como sujeito e agente social.

A literatura educacional reporta tradicionalmente três categorias principais de avaliação: diagnóstica, somativa e formativa (Scriven, 1967; Bloom, 1968; Black, 1993). Cada uma delas desempenha um papel específico no contexto educacional, sendo fundamental compreender suas características e aplicabilidade.

A *avaliação diagnóstica* tem como objetivo identificar as habilidades e conhecimentos prévios dos alunos no início de um processo educativo. Para Bloom (1968), a avaliação diagnóstica é essencial para adaptar o ensino às necessidades específicas de cada aluno. Segundo o autor, a avaliação diagnóstica permite identificar os pré-requisitos necessários para o sucesso em uma área específica e ajustar o ensino de acordo com as metas de aprendizagem definidas pelo docente. Por sua vez, a *avaliação somativa* é aquela que ocorre ao final de um período de ensino ou unidade, visando sumarizar e certificar o aprendizado alcançado pelos alunos. Segundo Scriven (1967), a avaliação somativa compreende um julgamento de valor sobre a *performance* do aluno para atribuir uma nota ou classificação. Ela fornece uma visão retrospectiva do desempenho, muitas vezes servindo como instrumento de certificação.

A *avaliação formativa*, ao contrário das anteriores, é um processo contínuo, totalmente integrado ao ensino-aprendizagem, cujo propósito principal é fornecer *feedback* ao estudante para melhorar seu desempenho. Sob a perspectiva de Black e Wiliam (1998) e Stiggins (2002), a avaliação formativa consiste em um *feedback* específico que informa o aluno sobre o que ele fez certo ou errado em relação aos objetivos de aprendizagem e como pode melhorar. Ela se concentra no desenvolvimento do aluno, orientando-o durante o processo de aprendizagem. No âmbito da Educação a Distância, o *feedback* constitui prática essencial que desempenha um papel no engajamento e no sucesso dos estudantes, servindo como uma ponte para superar a ausência de interação presencial. Estudos destacam que um *feedback* eficiente deve ser claro, específico e oportuno, promovendo a autorregulação da aprendizagem (Zimmerman, 2002) e a motivação dos alunos (Hattie; Timperley, 2007). A personalização do *feedback*, que pode ser facilitada por Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) avançadas, como inteligência artificial e plataformas de aprendizagem adaptativas, pode aumentar ainda mais sua eficiência (Boud; Molloy, 2013).

Como se percebe, a avaliação formativa não apenas julga o desempenho, mas também orienta o próximo passo no processo de ensino-aprendizagem. Como destacado

por Hattie e Timperley (2007), a avaliação formativa é mais eficaz quando proporciona informações sobre a tarefa, sobre o processo de aprendizagem e sobre a autogestão do próprio aprendiz. Dessa maneira, ela é uma estratégia fundamental para incentivar a autorregulação da aprendizagem (Zimmerman, 2002) por parte do estudante, favorecendo a autonomia deste sob o ponto de vista tanto cognitivo quanto socioemocional.

4. Avaliação processual na Educação a Distância

Conforme García Aretio (1995), a Educação a Distância representa um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que substitui a interação pessoal entre professor e aluno. Esse método de ensino se baseia na combinação sistemática de diversos recursos didáticos, apoiados por uma estrutura organizacional e tutoria, viabilizando a aprendizagem independente e flexível dos estudantes. Por seu turno, Keegan (1991) destaca três elementos essenciais para caracterizar a Educação a Distância:

- Separação espacial e/ou temporal entre professor e aluno;
- Controle do aprendizado exercido de forma mais intensa pelo aluno do que pelo professor;
- Comunicação entre alunos e professores mediada por documentos impressos ou alguma forma de tecnologia.

Na visão de Preti (1996), a EAD deve ser compreendida como uma abordagem que democratiza o conhecimento, tornando-o acessível a todos os interessados, independentemente de local, tempo ou estruturas formais de ensino. Constitui, sem dúvida, uma alternativa pedagógica contemporânea disponível para educadores e instituições de ensino.

De acordo com Rosa e Maltempo (2006), os docentes enfrentam uma variedade de desafios ao avaliar alunos em ambientes virtuais, tais como:

- *Subjetividade da avaliação*: a avaliação em ambientes virtuais pode tornar-se mais subjetiva devido à ausência de contato presencial e à dificuldade de observar diretamente o desempenho dos alunos;
- *Identificação dos estudantes*: a garantia da identidade dos alunos durante as avaliações em ambientes virtuais pode ser complexa, levantando questionamentos sobre a autenticidade das contribuições e trabalhos realizados;
- *Ferramentas de avaliação*: a avaliação formativa em ambientes virtuais favorece o uso de ferramentas computacionais específicas, especialmente quando há a utilização de diferentes mídias além do texto, como videoconferências;⁴

⁴ Assim como Hadji (2001), asseveramos que a função da avaliação educacional não é determinada pelos instrumentos em si, mas pelo uso que se faz deles. Isso implica que qualquer instrumento de avaliação pode servir tanto a propósitos formativos quanto somativos, dependendo de como é aplicado no contexto

- *Acompanhamento constante*: a avaliação formativa em ambientes virtuais requer um acompanhamento constante por parte do professor, que deve estar atento às intervenções dos alunos, participações em fóruns, troca de *feedbacks*, entre outros aspectos, demandando assim um considerável volume de tempo e esforço.

Tais desafios evidenciam a necessidade premente de desenvolver estratégias e ferramentas específicas para a avaliação em ambientes virtuais, bem como a importância de reavaliar métodos tradicionais de avaliação para atender às exigências desse contexto.

A propósito disso, nos cursos a distância, é uma realidade a busca por métodos de avaliação *on-line* que viabilizem a avaliação formativa do aluno, centrada no acompanhamento e na orientação de sua participação no desenvolvimento de tarefas individuais ou em grupo. No contexto da EAD, esse novo paradigma de avaliação ganha ainda mais relevância, pois possibilita a observação do comportamento do educando e facilita a identificação de eventuais desafios (Otsuka; Rocha, 2002).

Nesse sentido, os principais percalços com os quais os professores se deparam na avaliação formativa na EAD incluem a necessidade de acompanhamento e orientação dos aprendizes durante todo o processo de aprendizagem, o que demanda muito trabalho e tempo dos docentes. Além disso, a avaliação formativa na EAD requer a identificação de métodos de avaliação *on-line* que possibilitem o acompanhamento e orientação da participação dos alunos no desenvolvimento de tarefas individuais ou em grupo. Ainda, a exploração das ferramentas de comunicação dos ambientes de EAD de diversas formas é essencial para prover avaliação formativa em cursos à distância (*ibidem*).

Para Pissolato e Franco (2019), mais do que em qualquer outro *setting* educativo, na EAD a avaliação da aprendizagem deve constituir-se um processo permanente e formativo, que busca acompanhar o desenvolvimento do aluno ao longo do curso e fornecer devolutivas para que ele possa aprimorar seu desempenho. Para isso, são utilizadas diversas ferramentas e recursos que permitem a interação entre professor e aluno, bem como a avaliação de diferentes habilidades e competências. Entre as ferramentas mais utilizadas na avaliação da aprendizagem na EAD estão:

- *Chat*: ferramenta síncrona que permite a comunicação em tempo real entre professor e aluno, possibilitando a troca de informações e esclarecimento de dúvidas;
- *Fórum*: ferramenta assíncrona que permite a discussão de temas específicos, a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento;
- *Portfólio*: recurso que permite ao aluno reunir e organizar seus trabalhos e atividades realizadas ao longo do curso, possibilitando a reflexão sobre seu próprio processo de aprendizagem;

educativo. C. Hadji argumenta que a essência da avaliação formativa reside na sua capacidade de proporcionar *feedback* contínuo e construtivo, permitindo ajustes no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, não existem instrumentos exclusivamente formativos; o que caracteriza a avaliação formativa é a maneira como os resultados são utilizados para promover o desenvolvimento dos estudantes.

- Diário de bordo: ferramenta que permite ao aluno registrar suas reflexões e impressões sobre o processo de aprendizagem, bem como suas dúvidas e dificuldades;
- Webfólio: recurso que permite ao aluno criar um portfólio *on-line*, com a possibilidade de incluir diferentes tipos de mídia, como textos, imagens e vídeos;
- Wiki: ferramenta que permite a construção coletiva de um documento, com a possibilidade de edição e atualização por parte de todos os participantes;
- Lista de discussões: ferramenta que permite a troca de mensagens entre os participantes do curso, possibilitando a discussão de temas específicos;
- *Blog*: recurso que permite ao aluno criar um espaço *on-line* para compartilhar suas reflexões e ideias sobre temas relacionados ao curso;
- Tarefa: recurso que permite ao professor criar atividades específicas para avaliar o desempenho do aluno em relação a determinados conteúdos;
- Mensagem: ferramenta que permite a comunicação assíncrona entre professor e aluno, possibilitando a troca de informações e esclarecimento de dúvidas;
- Glossário: recurso que permite a criação de um dicionário *on-line* com os principais termos e conceitos relacionados ao curso;
- Questionários *on-line*: ferramenta que permite a aplicação de questionários para avaliar o conhecimento do aluno em relação a determinados conteúdos.

Para a implementação efetiva de estratégias avaliativas adaptáveis e personalizadas na EAD, as ferramentas acima assinaladas podem ser utilizadas na perspectiva formativa da avaliação. O *chat*, por exemplo, facilita a comunicação síncrona entre professor e estudante, permitindo a resolução imediata de dúvidas e a orientação em tempo real, o que pode ser estratégico para a correção de rumos e esclarecimento de conceitos não muito bem compreendidos (Hrastinski, 2008). O fórum, por seu turno, promove a discussão assíncrona, possibilitando a reflexão coletiva sobre os conteúdos estudados, o intercâmbio de ideias e a construção colaborativa do conhecimento, aspectos essenciais para o desenvolvimento crítico e a autoavaliação dos alunos.

De seu lado, o portfólio e o webfólio consistem em ferramentas que permitem ao estudante reunir e organizar seus trabalhos e atividades ao longo do curso, facilitando a reflexão sobre seu próprio processo de aprendizagem e o monitoramento contínuo do progresso individual (Barrett, 2007). O diário de bordo e o *blog* incentivam os alunos a registrar suas reflexões, impressões e dificuldades, promovendo a autoavaliação e a identificação de áreas que necessitam de melhoria. As wikis e as listas de discussões facilitam a construção coletiva de documentos e a troca de mensagens entre os participantes, promovendo o aprendizado colaborativo e a construção partilhada do conhecimento (Abegg; Müller; Franco, 2010). Por sua vez, a mensagem e o glossário funcionam como recursos de suporte assíncrono, proporcionando esclarecimento de

dúvidas e a construção de um vocabulário comum, essencial para o entendimento dos conceitos-chave do curso, sobretudo quando o conteúdo compreende considerável complexidade e abrangência teórica.

Observa-se, com isso, que os ambientes virtuais de aprendizagem oferecem suporte à avaliação formativa, incluindo a capacidade de realizar testes *on-line* e permitir o acompanhamento dos docentes em cada ferramenta. Com um planejamento adequado e uso criterioso, é possível monitorar de maneira mais abrangente o desempenho dos alunos, ultrapassando a simples atribuição de notas.

Como asseveram Silva e Gomes (2020), o sistema educacional impõe limitações à eficiente utilização dessas ferramentas como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o foco muitas vezes recai mais na classificação do aluno por meio de notas do que na mensuração da qualidade de sua aprendizagem. Essa abordagem restritiva reduz as oportunidades de realizar avaliações precisas. De fato, o uso de notas não é necessariamente um impedimento para práticas formativas de avaliação, mas a maneira como esse processo de valoração é conduzido pode ser problemática.

Quando as notas são usadas predominantemente como um fim classificatório, elas podem desviar a atenção do feedback formativo que visa melhorar o processo de aprendizagem contínua (Black; Wiliam, 1998). É fundamental que a avaliação formativa se concentre em proporcionar *feedbacks* detalhados e construtivos, permitindo que os alunos compreendam seus pontos fortes e áreas de melhoria, e não apenas um valor numérico ou uma letra que resume sua *performance*. Desse modo, a efetividade da avaliação formativa depende de uma abordagem que valorize o progresso e o desenvolvimento dos alunos, integrando notas de forma complementar e não como o único indicador de sucesso educacional.

5. Práticas e processos avaliativos em uma EAD pós-pandêmica

A partir de um estudo desenvolvido por Andrade e Moreira (2022), professores expressaram preocupações em relação à avaliação escolar no período subsequente à emergência médico-sanitária causada pela pandemia por covid-19, destacando a necessidade de avaliação contínua e de recuperação dos alunos que enfrentaram o período de aulas remotas, especialmente os alunos das escolas públicas brasileiras. Além disso, houve a preocupação em avaliar cada aluno de forma separada, levando em consideração as diferentes experiências de aprendizagem durante o ensino *on-line*. Os professores pesquisados também ressaltaram a importância de reinventar os conteúdos, metodologias de ensino e o processo de ensino e aprendizagem para “resgatar” os alunos que possivelmente tenham se perdido durante o período de ensino remoto.

As perspectivas para a avaliação formativa no período pós-pandêmico incluem o reconhecimento da importância dessa prática para a promoção da aprendizagem efetiva dos alunos, a melhoria da prática docente e a inclusão. Apesar dos desafios existentes, os professores demonstram interesse em continuar realizando esse processo e têm utilizado diversas formas de avaliação, incluindo os alunos nesse processo. A avaliação formativa é vista como uma ferramenta essencial para garantir a inclusão e a efetividade

da aprendizagem dos alunos, e os professores reconhecem sua importância para aprimorar sua prática pedagógica (Lima *et al.*, 2022).

De acordo com Grossi, Giffoni e Lopes (2023), a pandemia impactou significativamente a visibilidade e o desenvolvimento da EAD. Com o isolamento social imposto pela pandemia, o ensino remoto tornou-se a principal alternativa para a continuidade dos estudos, resultando em um aumento da visibilidade dos modelos de educação integrada à cultura digital. Durante esse período, a EAD ganhou maior visibilidade na sociedade e mais adeptos, como evidenciado pelo aumento das matrículas em cursos EAD em comparação aos cursos presenciais.⁵ Além disso, o avanço do uso das TDICs na educação tem contribuído para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino, que tende a inovar em suas práticas pedagógicas e metodologias, aproximando-se mais da realidade dos alunos e utilizando tecnologias imersivas. Como resultado, a EAD vem ganhando destaque e atraindo maior interesse, fomentando a sua busca e explorabilidade pelos estudantes de diversas partes do mundo. Essa maior visibilidade e adoção da EAD demonstra o impacto positivo que a pandemia teve nessa modalidade de ensino, pelo menos sob certo aspecto.

Em consonância com esses autores, afirma Berge (2022) que a disseminação da covid-19 provocou uma transformação expressiva na Educação a Distância, conduzindo as instituições de ensino a uma transição súbita para o ensino *on-line* de emergência. Essa mudança imprevista resultou em desafios consideráveis para alunos e professores, que frequentemente se viram despreparados, carentes de habilidades e recursos adequados para lidar com o novo formato de ensino. Os estudantes relataram sentimentos de isolamento social e uma diminuição do engajamento e motivação no ensino remoto, especialmente devido à ausência das interações sociais presentes nas escolas e *campi*.

A falta de formação e experiência adequadas no ensino *on-line* tornou-se mais evidente durante a pandemia, impondo desafios adicionais para professores e alunos. As habilidades requeridas para o ensino remoto foram subestimadas, levando muitos professores a ingressarem no ensino *on-line* sem a devida preparação. Além disso, a aprendizagem durante a pandemia ocorreu predominantemente em ambientes domésticos, muitas vezes com pais que não estavam academicamente preparados para assumir o papel de professores, o que acrescentou mais complexidade ao processo de aprendizagem.

Embora o ensino *on-line* tenha permitido que os professores desenvolvessem ou selecionassem conteúdos usando mídias, apresentando uma possível melhoria na eficácia do ensino, houve uma carência de contato humano e oportunidades de socialização em comparação com o ensino presencial. A interação aluno-professor e entre os próprios alunos foi limitada durante a pandemia, impactando negativamente o processo de aprendizagem (Berge, 2022).

⁵ Como exemplo desse fenômeno, citamos os dados do Censo da Educação Superior de 2022, em que o número de cursos na modalidade a distância ofertados no Brasil teria aumentado 700% no prazo de uma década, saindo de 1.148 em 2012 para 9.186 em 2022. O crescimento na quantidade de matrículas a distância também é relevante, passando de 1.113.850 em 2012 para 4.330.934 em 2022, um aumento de 289% (Brasil, 2024).

É preciso apontar que, independentemente do ensino remoto emergencial da pandemia, a Educação a Distância tem se desenvolvido, já há vários anos, como uma modalidade estruturada e permanente de ensino no Brasil. Ante o observado, o cenário pós-pandêmico na EAD destaca perspectivas, avanços e desafios notáveis na avaliação formativa. Mesmo para a EAD, a transição abrupta para o ensino *on-line* motivada pela covid-19 evidenciou a necessidade de estratégias avaliativas mais adaptáveis e personalizadas. Professores expressaram preocupações específicas sobre avaliação contínua e recuperação de alunos, especialmente aqueles de escolas públicas brasileiras, enfatizando a importância de uma abordagem individualizada.

As perspectivas para a avaliação formativa são promissoras, com reconhecimento de sua importância vital na promoção da aprendizagem efetiva dos alunos e na melhoria da prática docente. Apesar dos desafios iniciais, os professores demonstram interesse em manter e aprimorar esse processo, utilizando métodos avaliativos diversos e integrando ativamente os alunos. No contexto específico da EAD, o aumento da visibilidade e aceitação dessa modalidade destaca-se, impulsionado pelo ensino remoto e pelo avanço das TDICs.

Contudo, entraves persistem, como a falta de contato humano e oportunidades de socialização no ensino *on-line*, impactando o processo de aprendizagem. As experiências vivenciadas durante a pandemia oferecem materiais valiosos para as melhorias necessárias. A análise dessas experiências é crucial para aprimorar as interações, o engajamento dos alunos e moldar o futuro da avaliação formativa na EAD. Destaca-se a continuidade da necessidade de melhorar a interação, mesmo após a pandemia, para promover uma educação *on-line* mais eficaz e inclusiva. Além do exposto, é significativo o desafio de proporcionar na EAD pós-pandemia um processo avaliativo que vá além da avaliação somativa, centrada na mensuração objetiva e muitas vezes descontextualizada do conhecimento. A transição abrupta para o ensino *on-line* durante a pandemia destacou a necessidade de repensar as práticas avaliativas, enfocando o *feedback* permanente e uma leitura qualitativa do percurso de aprendizagem do aluno.

Assim, a avaliação formativa ganha destaque nesse contexto, uma vez que se concentra não apenas na atribuição de notas, mas no acompanhamento contínuo do progresso do aluno. Esse modelo avaliativo busca compreender o desenvolvimento das competências e habilidades ao longo do tempo, proporcionando devolutivas construtivas que orientam o estudante para melhorias constantes. O desafio está em implementar estratégias que permitam essa avaliação contínua de maneira eficaz, considerando a diversidade de experiências de aprendizagem durante o ensino *on-line*.

6. Considerações finais

A Educação a Distância no contexto pós-pandêmico revela uma série de perspectivas, avanços e desafios em relação à avaliação formativa. Mesmo antes do ensino remoto emergencial durante a pandemia, a EAD já se consolidava como uma modalidade estruturada e permanente de ensino no Brasil, destacando a sua importância crescente. A transição abrupta para o ensino *on-line*, motivada pela covid-19, evidenciou a necessidade de adaptação e personalização das estratégias avaliativas, especialmente no que se refere à avaliação contínua e à recuperação dos

estudantes, sobretudo os provenientes de escolas públicas brasileiras.

As perspectivas para a avaliação formativa são promissoras, com o reconhecimento de sua vital importância na promoção da aprendizagem efetiva dos alunos e na melhoria da prática docente. Apesar dos desafios iniciais, os professores demonstram interesse em manter e aprimorar esse processo, utilizando métodos avaliativos diversos e integrando ativamente os alunos. A visibilidade e aceitação crescentes da EAD, impulsionadas pelo ensino remoto e pelo avanço das TDICs, destacam a relevância contínua dessa modalidade de ensino. Entretanto, desafios persistem, como a falta de contato humano e oportunidades de socialização no ensino *on-line*, impactando o processo de aprendizagem. As experiências vivenciadas durante a pandemia oferecem valiosos insights para melhorias necessárias, e a análise dessas experiências é crucial para aprimorar as interações, o engajamento dos alunos e moldar o futuro da avaliação formativa na EAD. A continuidade da necessidade de melhorar a interação, mesmo após a pandemia, é destacada para promover uma educação *on-line* mais eficaz e inclusiva.

Além disso, o desafio de proporcionar um processo avaliativo que vá além da avaliação somativa, considerando o *feedback* constante e uma abordagem qualitativa do percurso de aprendizagem do aluno, demanda estratégias inovadoras e personalizadas. A avaliação formativa surge como uma ferramenta essencial, focando não apenas na atribuição de notas, mas no acompanhamento contínuo do progresso do aluno, orientando para melhorias constantes. Implementar eficazmente essa avaliação contínua requer esforços significativos para considerar a diversidade de experiências de aprendizagem durante o ensino *on-line*, buscando uma abordagem mais holística e contextualizada da avaliação na EAD pós-pandemia.

Nessa direção, é importante considerar a potencialidade formativa dos dados levantados pela avaliação somativa, pois isso pode enriquecer significativamente o processo educativo ao transformar resultados finais em insumos para a melhoria contínua do ensino e da aprendizagem. Conforme Luckesi (2018) e Perrenoud (1999), a avaliação somativa, tradicionalmente usada para atribuir notas ao final de um ciclo de aprendizagem, pode ser reorientada para fornecer *feedbacks* construtivos, auxiliando alunos e professores a identificar lacunas no conhecimento e oportunidades para desenvolvimento. Dessa maneira, os dados somativos não apenas classificam o desempenho dos estudantes, mas também são capazes de conduzir práticas pedagógicas, permitindo ajustes e intervenções direcionadas. Ainda que não necessariamente *garanta*, essa integração *favorece* uma cultura de avaliação sistêmica, em que o monitoramento e o acompanhamento da aprendizagem é visto como parte do processo educativo contínuo.

Ante o exposto, defendemos um esforço conjunto por parte de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem para consolidar a qualidade do ensino-aprendizagem no âmbito da EAD. O envolvimento, o planejamento e a participação são fundamentais, visando aproveitar plenamente os recursos oferecidos pelos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) para proporcionar uma avaliação mais abrangente e precisa. Assim, fica evidente que a pandemia de covid-19 teve um

impacto significativo na Educação a Distância, apresentando desafios tanto para alunos quanto para professores. A transição abrupta para o ensino *on-line* de emergência trouxe dificuldades relacionadas ao isolamento social, falta de preparação e recursos adequados, assim como a ausência de interações entre alunos e professores. Contudo, as experiências vivenciadas durante esse período podem servir de base para melhorias futuras no sistema de ciberaprendizagem.

Referências

- ABEGG, I.; MÜLLER, F. M.; FRANCO, S. R. K. Wikis na educação: potencial de criação e limites para produção colaborativa em atividades no Moodle. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 373-386, 2010.
- ANDRADE, R. C.; MOREIRA, D. P. S. M. Avaliação escolar pós-pandemia: pesquisa com os professores. **Campo da História**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 153-166, 2022.
- BARRETT, H. C. Researching electronic portfolios and learner engagement: the REFLECT initiative. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, [s. l.], v. 50, n. 6, p. 436-449, 2007.
- BERGE, Z. L. O futuro da interação na educação a distância pós-pandemia. In: MATTAR, J. (org.). **Educação a distância pós-pandemia: uma visão do futuro**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2022. p. 44-53.
- BLACK, P. Formative and summative assessment by teachers. **Studies in Science Education**, [s. l.], n. 21, p. 49-97, 1993.
- BLACK, P.; WILIAM, D. Inside the black box: raising standards through classroom assessment. **Phi Delta Kappan**, [s. l.], v. 80, n. 2, p. 139-148, 1998. Disponível em: http://edci770.pbworks.com/w/file/attach/48124468/BlackWiliam_1998.pdf. Acesso em: 23 jan. 2024.
- BLOOM, B. S. Learning for mastery. **Evaluation Comment**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 1-12, 1968. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED053419>. Acesso em: 23 jan. 2024.
- BOUD, D.; MOLLOY, E. (ed.). **Feedback in higher and professional education: understanding it and doing it well**. [S. l.]: Routledge, 2013.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022**. [Material *on-line*]. Brasília (DF): INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 31 maio 2024.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARCÍA ARETIO, L. **Educación a distancia hoy**. Madrid (Espanha): UNED, 1995.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GROSSI, M. G. R.; GIFFONI, I. A.; LOPES, M. P. EAD: um olhar sobre as tendências após a pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 45, p. 1-20, e23190, 2023.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. The power of feedback. **Review of Educational Research**, [s. l.], v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007. Disponível em: <https://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2024.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 31 maio 2024.

HRASTINSKI, S. Asynchronous and synchronous e-learning. **Educause**, [s. l.], 2008. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2008/11/asynchronous-and-synchronous-elearning>. Acesso em: 31 maio 2024.

KEEGAN, D. **Foundations of distance education**. Londres (Reino Unido): Routledge, 1991.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas (SP): Papyrus, 2012.

LIMA, D.; SALES, A. P.; SILVA, E. S. B. A.; NORONHA, M. J. Avaliação formativa da aprendizagem no contexto da pandemia de covid-19 na Regional 15: reflexões sobre a perspectiva de alguns sujeitos envolvidos. **Docentes**, [s. l.], v. 7, n. 18, p. 74-83, 2022.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

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

OTSUKA, J. L.; ROCHA, H. V. Avaliação formativa em ambientes de EAD. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 13., 2002, São Leopoldo (RS). **Anais [...]**. São Leopoldo (RS): [s. ed.], 2002. Disponível em: https://www.nied.unicamp.br/teleduc/wp-content/uploads/sites/2/2019/02/17_jh_sbie2002.pdf. Acesso em: 23 jan. 2024.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PISSOLATO, S. T. C.; FRANCO, G. M. L. Avaliação formativa em educação a distância (EAD): uma percepção acadêmica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Campina Grande (PB). **Anais [...]**. Campina Grande (PB): Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59423>. Acesso

em: 23 jan. 2024.

PRETI, O. Educação a distância: uma prática mediadora e mediatizada. *In*: PRETI, O. (org.). **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: CEAD/UFMT, 1996. p. 15-56.

ROSA, M.; MALTEMPI, M. V. A avaliação vista sob o aspecto da educação a distância. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 57-76, 2006.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. *In*: TYLER, R. W.; GAGNÉ, R. M.; SCRIVEN, M. (ed.). **Perspectives of curriculum evaluation**. Chicago (Estados Unidos da América): Rand McNally, 1967. p. 39-83.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, V. S.; GOMES, L. C. Os desafios na avaliação da EAD no Brasil. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió (AL). **Anais [...]**. Maceió (AL): Realize Editora, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRAB_ALHO_EV140_MD1_SA19_ID646_30092020215618.pdf. Acesso em: 23 jan. 2024.

STIGGINS, R. J. Assessment crisis: the absence of assessment FOR learning. **Phi Delta Kappan**, [s. l.], v. 83, n. 10, p. 758-765, 2002.

ZIMMERMAN, B. J. Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. *In*: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. **Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives**. 2. ed. Londres (Reino Unido): Routledge, 2002. p. 1-37.