



Avaliação para as aprendizagens na Educação profissional e tecnológica: aplicações na Educação a distância

Assessment for learning in professional and technological education: applications in distance education

Sueli Matos Moreira da Rocha

Especialista em Planejamento, Implementação e gestão da EaD (UFF)
Instituto Federal de Brasília – IFB
Brasília, Brasília – Brasil
sueli.rocha@ifb.edu.br

Simone Braz Ferreira Gontijo

Doutora em Educação (UnB)
Instituto Federal de Brasília – IFB
Brasília, Brasília – Brasil
simone.gontijo@ifb.edu.br

Resumo: O artigo analisa as concepções de avaliação presentes em documentos institucionais de um Instituto Federal (IF), no âmbito das práticas educativas da educação profissional e tecnológica, estabelecendo relação entre a avaliação na modalidade presencial e educação a distância (EaD). Os documentos foram analisados a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa documental e da análise de conteúdo. Os resultados apontam os documentos possuem naturezas distintas, dado que o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) apresenta conceitos gerais quanto à avaliação enquanto as Diretrizes de avaliação detalham conceitos, concepções, instrumentos e procedimentos de avaliação. Inferimos que as orientações dos documentos são adequadas à natureza de cada um deles. Eles não fazem distinção entre as modalidades de ensino presencial e a distância e em termos conceituais, essa opção parece-nos adequada. A maioria dos instrumentos e procedimentos de avaliação presentes nas Diretrizes de avaliação são aplicáveis ao contexto da EaD, observando-se as funcionalidades do ambiente virtual de aprendizagem institucionalizado.

Palavras-chave: avaliação, avaliação formativa, educação a distância, educação profissional e tecnológica.

Abstract: The article analyzes the conceptions of evaluation present in institutional documents of a Federal Institute (IF), within the scope of educational practices of professional and technological education, establishing a relationship between evaluation in face-to-face modality and distance education (EaD). The documents were analyzed based on the assumptions of qualitative documentary research and content analysis. The results indicate that the documents have different natures, as the Institutional Development Plan (PDI) presents general concepts regarding evaluation and the Evaluation Guidelines detail concepts, concepts, instruments and evaluation procedures. We infer that the guidelines of the documents are adequate to the nature of each one of them. They make no distinction between face-to-face and distance teaching modalities, and in conceptual terms this option seems adequate to us. Most of the evaluation instruments and procedures present in the Evaluation Guidelines are applicable to the distance learning context, observing the functionalities of the institutionalized virtual learning environment.

Keywords: evaluation, formative evaluation, distance education, professional and technological education.

Cite como

(*ABNT NBR 6023:2018*)

ROCHA, Sueli Matos Moreira da; GONTIJO, Simone Braz Ferreira. Avaliação para as aprendizagens na Educação profissional e tecnológica: aplicações na Educação a distância. *Dialogia*, São Paulo, n. 45, p. 1-14, e25103, set./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/46.2023.25103>

American Psychological Association (APA)

Rocha, S. M. M. da., & Gontijo, S. B. F. (2023, set./dez.). Avaliação para as aprendizagens na Educação profissional e tecnológica: aplicações na Educação a distância. *Dialogia*, São Paulo, 45, p. 1-14, e25103. <https://doi.org/10.5585/46.2023.25103>

Introdução

Este artigo tem como propósito apresentar uma análise das concepções de avaliação delineadas em documentos institucionais de um Instituto Federal (IF). O foco desta investigação incide sobre as práticas educativas da educação profissional e tecnológica, bem como sua relação com a prática pedagógica desenvolvida na educação a distância, no que diz respeito à avaliação para as aprendizagens, também conhecida como avaliação formativa.

Avaliação é, em sua natureza educacional, um conceito polissêmico. Nesse sentido, destaca-se que este trabalho adota uma compreensão da avaliação como uma categoria pedagógica que perpassa “dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, assim como não faz sentido um diagnóstico, sem uma consequente decisão” (Luckesi, 2000, p. 02). As dimensões do diagnosticar e do decidir no âmbito da avaliação serão esmiuçadas de forma mais abrangente no referencial teórico.

No contexto da educação a distância, a avaliação das aprendizagens dos estudantes deve ser guiada por uma perspectiva dialógica e emancipatória. É fundamental assegurar que as atividades presentes nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) tenham como referência a promoção das aprendizagens e o sucesso dos estudantes.

Especificamente no que tange à avaliação para as aprendizagens, este artigo se debruça sobre a análise das concepções de avaliação expressas nos documentos institucionais de um Instituto Federal (IF), no âmbito das práticas educativas da educação profissional e tecnológica. Para tanto, estabeleceu-se a conexão entre as orientações institucionais relacionadas à avaliação na modalidade presencial e sua aplicação na educação a distância, no que cerne a avaliação formativa. Esta investigação tem como ponto de partida a análise de conteúdo do Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) e das Diretrizes de Avaliação do IF.

A avaliação no contexto do trabalho pedagógico na educação a distância

Para Freitas (1995), o trabalho pedagógico está organizado em pares dialéticos – conteúdos/ metodologia e objetivos/ avaliação – esses pares dialogam entre si de forma não hierarquizada, destacando-se a importância de sua interconexão. Apesar desse modelo organizacional permanecer na educação a distância, os processos de ensino e aprendizagem são planejados de forma a atender as singularidades que permeiam os tempos e os espaços de ensinar e aprender característicos dessa modalidade. Isso inclui a produção de material pedagógico específico, a escolha da linguagem a ser empregada, entre outros aspectos. Importa que o processo ensino-aprendizagem seja dinâmico, ativo, emancipador (Pereira, et.al. 2007).

Os processos de avaliação das aprendizagens no ensino presencial, fundamentados nos princípios de diagnosticar e decidir – não são distintos na educação a distância (EaD). No entanto, os recursos para operacionalização da avaliação se diferem, visto que estão intrinsecamente ligadas às características do AVA. É fundamental que a instituição assegure, por meio de seus documentos, a concepção da avaliação que esteja alinhada aos seus princípios e valores, integrando-se de maneira coerente ao fazer pedagógico. Villas Boas (2005) adverte que a avaliação deve ser planejada tendo como referência os objetivos de aprendizagem, embora nem sempre essa é a realidade.

Nesse sentido, o planejamento do docente deve envolver a definição dos objetivos, aos conteúdos, às atividades e aos recursos que serão utilizados, mas também, a avaliação como processo não ficando limitada a verificar o que os estudantes aprenderam. Isso ocorre porque a criação de uma proposta de avaliação para aprendizagem não se reduz à verificação da aprendizagem, ela orienta o trabalho docente por meio da análise dos resultados apresentados pelos estudantes (Villas Boas, 2005).

A prática da avaliação em sala de aula deve estar a serviço das aprendizagens de forma intencional e planejada. Ela acontece em dois momentos: avaliação para as aprendizagens (formativa), no decorrer do processo de aprendizagem, e avaliação das aprendizagens (somativa), ao final do processo com a atribuição de notas (*feedback* aos estudantes quanto ao desempenho e registro acadêmico) (Fernandes, 2006).

Para o professor, a avaliação formativa colabora com o planejamento e sua reorganização a fim de cooperar para que os processos efetivamente promovam as aprendizagens dos estudantes. Para o estudante, a avaliação formativa atuará de maneira não excludente e não subordinativa, compreendendo as nuances que incorporam o trabalho pedagógico associado às práticas sociais vivenciadas pelos estudantes, e permitindo-o entender os estágios que compõem a sua construção do conhecimento. Nesse sentido, a prática avaliativa “envolve um ‘tripé’ constituído pela avaliação instrucional, disciplinar e atitudinal” (Freitas et al. 2009, p. 24), sendo o estudante protagonista nesses processos educativos que possibilitam a autorreflexão e ação do estudante a fim de estruturar, monitorar e avaliar o desenvolvimento de seu aprendizado.

Na avaliação formativa é privilegiada a análise qualitativa da aprendizagem, isto é, os progressos, as mudanças, a partir da apreciação das atividades realizadas pelos estudantes. Essa avaliação tem foco na integralidade do desenvolvimento e ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem, no qual há mais proximidade e integração entre docentes e estudantes. Considerando, ainda, que a avaliação formativa se situa como o processo, que ocorre de forma contínua, propiciando a “análise e reflexão sobre as aprendizagens dos estudantes e sobre seu

trabalho pedagógico em sala de aula ou de toda a escola acompanhado da formulação de meios para seu avanço” (Villas Boas, 2022. p. 15).

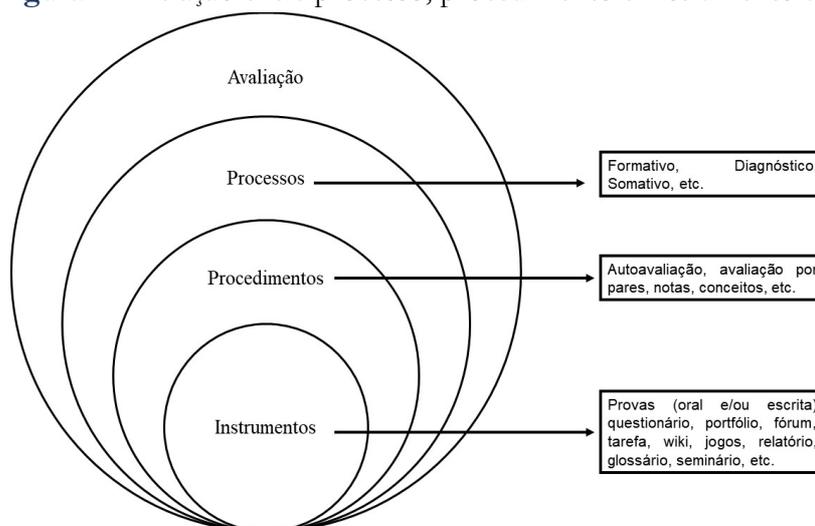
A avaliação também tem a função de verificar o que os estudantes são capazes de fazer ao término de uma unidade didática. Essa avaliação denominada somativa, é pontual, ocorrendo ao final de um processo formativo. Ela “permite recolher, de forma pensada e deliberada, informações consideradas indispensáveis[...]” (Fernandes, 2021, p. 04). Em síntese, essa avaliação produz informação sistematizada e sintetizada, que pode tornar-se pública e permite a tomada de decisões quanto à progressão acadêmica dos estudantes e/ou à sua certificação no final do período letivo, portanto, pode ser aplicada sob duas perspectivas. A primeira, exclusivamente, utilizada para coletar informação sobre o que os alunos aprenderam, e, enfim, pretende realizar um balanço acerca das aprendizagens realizadas pelos estudantes, num determinado período. Dessa maneira, pode-se aplicar um teste escrito e proceder à sua correção e classificação. A segunda poderá distribuir o respectivo *feedback* ante às atividades e aos processos de aprendizagens percorridos pelo estudante. Tal informação não é utilizada para efeitos de determinação da classificação.

Cabe-nos ainda distinguir os conceitos de processo avaliativo, procedimentos e instrumentos de avaliação. Para Zeferino et al. (2007) “o processo de avaliar consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo alcançados” (p. 40). Portanto, o processo avaliativo é sistemático e sistematizado com uma finalidade de intencionalidade relacionada ao modelo de avaliação a ser seguido, que, no caso da avaliação formativa, é o acompanhamento das aprendizagens no que tange aos objetivos de aprendizagem.

O procedimento de avaliação está relacionado às possibilidades de operacionalização do processo avaliativo. É a conduta, a estratégia adotada em relação à avaliação. Ele representa uma opção consciente a partir de determinada concepção de avaliação, neste caso, formativa (Brunetto et al. 2020). Nesse sentido, pode-se optar pela avaliação em pares, autoavaliação, notas e conceitos, entre outros.

Já os instrumentos de avaliação são as atividades que serão utilizadas para colocar em prática determinado procedimento de avaliação. Fernandes (2021) corrobora essa visão ao afirmar que os instrumentos de avaliação se configuram como tarefas. Assim, “a escolha consciente dos instrumentos mais convenientes para a situação em pauta garante uma avaliação processual, dialógica e potencializadora de novos encaminhamentos e o redimensionamento do ensino” (Brunetto et al. 2020, p.13). A Figura 1 sintetiza a relação entre os conceitos apresentados.

Figura 1 – Relação entre processo, procedimento e instrumento de avaliação



Fonte: Gontijo (2023)

A EaD, como modalidade de ensino com características próprias quanto ao modelo pedagógico – os métodos, as metodologias, as formas de ensino e aprender – tem a avaliação como elemento de acompanhamento das aprendizagens relacionado à disponibilidade das tecnologias. Assim como no ensino presencial, na EaD, a avaliação deve ultrapassar a verificação do rendimento e ser concebida a partir de uma atitude formativa. Isso implica que ela deve ser realizada de forma processual, pressupondo mediação e *feedback* com o objetivo de promover as aprendizagens dos estudantes e regular o trabalho docente. (Luckesi, 1997; Fernandes, 2006).

Não se desconsidera a necessidade da prática da avaliação somativa no âmbito da EaD, desde que ela esteja relacionada “à utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado” (Brasil, 2017).

Metodologia

O objeto desta pesquisa visa estabelecer relação entre as orientações institucionais relacionadas à avaliação na modalidade presencial e à sua aplicação na educação a distância. Para tanto, foi realizada a análise do Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) e das Diretrizes de Avaliação do IF com o objetivo identificar as concepções de avaliação formativa presentes. Esses documentos foram selecionados considerando a especificidade pedagógica neles contida. A análise documental seguiu o modelo teórico da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), que pressupõe três fases mediante um processo rigoroso. Posteriormente, os resultados encontrados foram relacionados à modalidade a distância considerando suas especificidades pedagógicas, seus recursos tecnológicos e seu ambiente virtual de aprendizagem institucionalizado disponível no IF.

Análise dos resultados

O Projeto Pedagógico Institucional do IF é o documento orientador da atuação da instituição quanto às suas políticas educacionais. Na versão de 2017, são apresentadas “a missão, os princípios e as diretrizes norteadoras de suas ações pedagógicas e administrativas, suas políticas de ensino, de pesquisa, de extensão, de assistência estudantil, de avaliação para a aprendizagem e institucional e demais” (Brasília, 2017, p.5).

Em 2016, o PPI passou a integrar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), como seu segundo tópico, considerando inserção regional, princípios filosóficos e técnico-administrativos gerais, organização didático-pedagógica da instituição, políticas de ensino, política para educação a distância, políticas de extensão e cultura, políticas de pesquisa e inovação, políticas de gestão e responsabilidade social. Destaca-se que essa integração dos objetos e das metas a serem desenvolvidas nos *campi*. A construção destes documentos entrelaçados de uma melhor forma articula os objetivos definidos de cada *campus*.

O PPI aponta que a educação básica, técnica e tecnológica tem como ponto de partida os processos inerentes ao ensino, à aprendizagem e à categoria de trabalho. O trabalho, como princípio educativo da EPT, destaca-se “como fato social que sempre promoveu aprendizagem, mas quando Marx o elevou à categoria de princípio, a ciência pedagógica foi chamada à cena” (Teodoro, et. al. 2011, p. 152).

Como documento norteador da instituição, o PPI apresenta a integração engendrada à formação dos sujeitos em suas várias vertentes (social, profissional, político) de maneira omnilateral. A omnilateralidade tem caráter totalizante, oportuniza a formação humana integral, visando o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões da vida (Moura et al. 2015).

Em relação à avaliação, no título 2 do PDI, que apresenta o PPI, há 04 recorrências da palavra avaliação. Dessas, nenhuma trata da avaliação externa, três de avaliação das instituições e uma de avaliação da aprendizagem. Neste artigo, como já anunciado, interessa-nos analisar as concepções de avaliação da aprendizagem e sua relação com a educação a distância.

O documento não aborda de maneira direta o termo “avaliação externa”, mas indica os mecanismos de avaliação do Inep em seu texto. Considerando o conceito de avaliação externa do Glossário Ceale (Rocha, n/d) como aquela “concebida, planejada, elaborada, corrigida e com seus resultados analisados fora da escola”, ela está presente no PDI.

Já em relação à avaliação institucional, no documento denominada autoavaliação institucional, é coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da autoavaliação institucional da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), que está diretamente relacionada aos cursos superiores. Assim, está

relacionada à instituição de maneira mais ampla. Freitas et al. (2009) destacam que ela está relacionada ao acompanhamento contínuo das atividades da escola, dando embasamento para a implementação das mudanças necessárias ao êxito dos objetivos da instituição. Indica-se aqui a necessidade de incentivar e subsidiar os *campi* na realização dessa avaliação de forma autônoma, considerando sua realidade como um todo, para além dos cursos superiores.

O PPI traz apontamentos relacionados à avaliação realizada em sala de aula de forma generalista, ou seja, as concepções da avaliação da aprendizagem existentes delineiam pontos como a acessibilidade pedagógica, o reconhecimento de saberes/ experiências adquiridas e a regulamentação das diretrizes de avaliação do IF. No campo de acessibilidade pedagógica, o texto elenca categorias de acessibilidade que precisam ser atendidas no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, menciona que a acessibilidade engloba vários aspectos internos e externos à instituição e, articulado a essa ação necessária, aponta que avaliação deve estar imbricada nas ações de acessibilidade no que tange à acessibilidade pedagógica:

Acessibilidade pedagógica: ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo que está relacionada diretamente à atuação docente. A forma como os professores concebem o conhecimento, a aprendizagem, a avaliação e a inclusão educacional irão determinar, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas (Brasília, 2019, p.46).

Contudo, o documento não evidencia o como, o quando e o para quê das avaliações em seus diferentes níveis. Destaca-se que, por se tratar de um documento balizador do planejamento e da gestão da instituição, considera os valores primordiais pelos quais os demais documentos devem ser conduzidos. Nesse sentido, o PDI está pautado sob a perspectiva abordada pela LDB, Art. 59, que afirma que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

O documento apresenta, no campo da avaliação, sua relação com o reconhecimento de saberes e experiências adquiridos ao longo da trajetória profissional e em cursos anteriores ao de sua formação atual mediante avaliação, conforme estabelecido na Resolução CNE/CEB nº 6/2012, artigo 36. O reconhecimento de saberes refere-se à possibilidade de que o estudante tem de prosseguir seus estudos a partir de experiências anteriores que podem estar relacionadas:

I - em qualificações profissionais e etapas ou módulos de nível técnico regularmente concluídos em outros cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio; II - em cursos destinados à formação inicial e continuada ou qualificação profissional de, no mínimo, 160 horas de duração, mediante avaliação do estudante; III - em outros cursos de Educação Profissional e Tecnológica, inclusive no trabalho, por outros meios informais ou até mesmo em cursos superiores de graduação, mediante avaliação do estudante; IV - por reconhecimento, em processos formais de certificação profissional, realizado em instituição devidamente credenciada pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino ou no âmbito de sistemas nacionais de certificação profissional. (Brasil, 2012, p.10)

Nesse sentido, infere-se que o documento traz a valorização dos saberes estudantis para além daqueles adquiridos na escola, considerando que a educação e o aprendizado não estão limitados a ela, como aponta a LDB 9394/1996. Para além dessa obrigatoriedade legal, destaca-se que o aprender ocorre em diferentes ambientes, nas relações com o outro e com o mundo, e esses saberes devem ser considerados por essa instituição (Freire, 2004).

No documento, a regulamentação do ensino, no qual a avaliação das aprendizagens é parte integrante, é remetida ao regulamento do Ensino Técnico, do Ensino Médio Integrado, do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, da Organização Didático Pedagógica (cursos superiores), das Diretrizes de Avaliação da Aprendizagem e dos Plano Institucional de Permanência e Êxito. Considera-se que esses documentos privilegiam as necessidades pedagógicas e de gestão dos diferentes segmentos ofertados pela instituição e que não poderiam estar presentes no PDI em função da natureza do documento.

O PDI aponta para a promoção de uma política de integração das modalidades presencial e a distância, como apresenta o excerto: “promover a política de integração das modalidades presencial e a distância no IFB por meio da incorporação de metodologias, tecnologias, ferramentas e dos conteúdos que convergem o ensino, a pesquisa e a extensão”(Brasília, 2022, p. 61) Nesse contexto, observa-se uma preocupação institucional com a EaD, uma vez que propõe formações para a comunidade acadêmica tendo como referência os princípios da pedagogia histórico-crítica e o trabalho como princípio educativo. No que tange ao acompanhamento e à avaliação nos processos de ensino e aprendizagem na EaD, o documento não faz um detalhamento, mas destaca-se que essa requer um olhar institucionalizado, como aponta Lima (2013, p. 230), ao afirmar que esse processo depende de “suporte organizacional, padronização de procedimentos e incorporação de concepções dedicadas à EaD”. Nessa perspectiva, a avaliação como componente do trabalho pedagógico da EaD também deverá ser regulada pelos documentos institucionais.

O documento Diretrizes de avaliação do IF “apresenta concepções, instrumentos e diretrizes avaliativas que devem orientar a elaboração do Projeto Pedagógico Institucional e do Projeto Político Pedagógico de todos os *campi* do IFB, bem como nortear a prática educativa docente e seus processos avaliativos” (Brasília, 2019, p.4). Infere-se que o documento está de acordo com o que é preconizado por Fernandes (2008) ao afirmar que é fundamental explicitar uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens como um “ponto de orientação para professores” (p. 350).

Ele retoma os princípios da pedagogia histórico-crítica já apresentados no PDI. Também traz a lei 11.892/2008 (institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica) e a lei 9.394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e reafirma o compromisso institucional

de “avaliar na perspectiva de emancipação dos/as estudantes” (Brasília, 2019, p.05). Nesse caminho, o compromisso firmado no documento pressupõe uma avaliação que privilegia os aspectos formativos. Em sua estrutura, o documento apresenta três seções: justificativa de criação da Comissão de Avaliação para elaboração do documento; conceituação de aprendizagem significativa e apresentação dos significados, instrumentos e processos de avaliação. Em síntese, a discussão elencada nessas seções expõe a necessidade de que a aprendizagem dos estudantes seja significativa, ressaltando os diversos instrumentos e perspectivas da avaliação, com ênfase na avaliação para as aprendizagens (formativa). No documento são citados os três níveis da avaliação: (I) avaliação da aprendizagem, (II) avaliação institucional e (III) avaliação sistêmica/em larga escala. Entretanto, fez-se opção explícita por tratar exclusivamente da avaliação realizada pelos professores em sala de aula.

O documento apresenta as expressões “avaliação formativa” 14 vezes e “avaliação somativa” 3 vezes. Assim, a recorrência da avaliação formativa é preponderante, dando indícios de que a avaliação deve ocorrer de maneira processual. Ou seja, os resultados ao longo do processo devem ser mais valorizados em relação aos momentos pontuais de avaliação. A perspectiva formativa da avaliação apresentada no documento alinha-se aos fundamentos de uma educação omnilateral e dialógica, que são os princípios da educação profissional e tecnológica ofertada nos Institutos Federais, como aponta o excerto: “a educação é entendida como ato de produzir a humanidade, histórica e coletivamente, pelo conjunto dos seres humanos e o processo de ensino precisa ser pautado na construção dialética do conhecimento” (Brasília, 2019, p.04).

Inferese-se que a avaliação formativa se sobrepõe à avaliação somativa (Fernandes, 2006), sendo a intenção educativa orientada pelo processo das ações, dos discursos, das práticas e dos conteúdos de aprendizagem. Avaliar numa perspectiva formativa parte da premissa de que é preciso realizar, inicialmente, uma investigação sobre o estado de aprendizagem do aluno, a avaliação diagnóstica, também presente no documento em questão. É no diagnosticar, já preconizado por que o professor iniciará o processo de planejamento e organização do ensino (Luckesi, 2003).

É importante considerar que a avaliação formativa deve estar a serviço da transformação, do autoconhecimento crítico, do concreto, do real, possibilitando mudanças – tem caráter emancipador, por meio da promoção da consciência crítica, comprometida com a trajetória dos alunos (Freire, 1978; Saul, 2012). Essa avaliação está a serviço do:

Autoconhecimento do educando; contribui para que o educando se torne o sujeito do seu processo de aprendizado; tem compromisso com a educação democrática, com propósitos e práticas de inclusão dos educandos; propõe uma relação pedagógica democrática entre educador e educando; ajuda o educando a aprender e o educador a ensinar; auxilia o professor a replanejar a sua ação; prioriza os aspectos qualitativos do desenvolvimento do educando; enfatiza o processo e o resultado do aprendizado; é participativa (Saul, 2012, p.23).

O documento elenca, ainda, a avaliação somativa, ressaltando que ela não tem a função de acompanhamento do processo de aprendizagem, dado que acontece após esse processo. Conforme afirma Fernandes (2021), sua finalidade é coletar informações para apontar um juízo acerca da aprendizagem dos estudantes. Transitando entre os conceitos de avaliação formativa e somativa, pode-se verificar que o documento ratifica os campos conceituais aqui apresentados e assegura a potencialização de práticas formativas (a avaliação somativa vinculada a este processo) e o aperfeiçoamento da prática educativa uma ação contínua na rotina do educador. São apresentados aos docentes caminhos para o planejamento e a prática da avaliação em sala de aula, a saber:

Alguns desses exemplos seguem abaixo para que possam nortear a atuação pedagógica dos/as professores/as, no sentido de potencializar as práticas de avaliação formativa, o que não exclui outros instrumentos que possam ser escolhidos pelos/as professores/as (Brasília, 2019. p.17).

Na sequência do excerto acima, o documento apresenta uma seção na qual são descritos instrumentos e procedimentos que podem potencializar a avaliação formativa. São eles: autoavaliação, avaliação por pares ou colegas, grupo de discussão, mapa conceitual, portfólio, projeto integrador, registros, prova e seminário integrado. Cada um desses instrumentos e procedimentos são detalhadamente apresentados ao leitor, trazendo o conceito, o que avalia, qual sua contribuição para o ensino e aprendizagem, como deve ser realizado ou construindo, indicando ainda exemplos. Essa apresentação evidencia os campos conceituais dos procedimentos e instrumentos, permitindo uma compreensão mais ampla dos mecanismos que são empregados no processo de ensino e aprendizagem. Ao final é apresentada uma reflexão sobre o papel da formação docente para que as práticas pedagógicas relacionadas à avaliação realizada em sala de aula sejam formativas.

Se desejamos a construção de uma cultura de avaliar para a aprendizagem, diferente da cultura meritocrática instaurada, é importante que as/os professoras/es e o IF extrapolem o senso comum de que avaliar e medir sejam sinônimos, partindo do princípio básico de que todos/as são capazes de aprender (Brasília, 2019. p.53).

O documento não faz distinção da avaliação em relação à educação presencial ou a distância. Infere-se que não há diferenciação da avaliação quanto aos conceitos e critérios, por

desenvolve-se mediante implicações significativas na forma como se organiza e desenvolve o trabalho escolar. Fernandes (2020) destaca algumas orientações quanto à avaliação que devem ser rigorosamente considerada na educação a distância:

[...] avaliar para apoiar e melhorar o ensino e as aprendizagens; utilizar a avaliação formativa para distribuir *feedback* de elevada qualidade a todos os alunos; utilizar a avaliação sumativa para fazer balanços e pontos de situação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer, dando-lhe uma utilização formativa (distribuindo apenas *feedback*) ou mobilizando os seus resultados para efeitos da atribuição de uma classificação; integrar os processos de ensino, de avaliação e de aprendizagem; envolver os alunos tão ativamente quanto possível nos processos de avaliação, de ensino e de aprendizagem; conceber um sistema de avaliação, definindo os seus principais contornos e princípios; diversificar os processos de recolha de informação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer; definir critérios de avaliação e os respetivos níveis de consecução ou de desempenho; simplificar, tanto quanto possível, os procedimentos conducentes à avaliação para as e das aprendizagens; desenvolver uma avaliação transparente, isto é, uma avaliação cujos procedimentos sejam tornados públicos junto dos principais interessados (e.pais, alunos, docentes). (p.5-6)

Assim, guardando-se as necessárias adaptações ao ambiente virtual de aprendizagem institucionalizado, em especial quanto às suas funcionalidades, os instrumentos e procedimentos descortinados nas diretrizes são aplicáveis ao contexto da EaD.

Considerações finais

O artigo apresentou a análise das concepções de avaliação existentes em documentos institucionais do IF, no âmbito das práticas educativas da educação profissional e tecnológica e sua aplicação na modalidade a distância. Destaca-se que os documentos institucionais analisados – Projeto Político-Pedagógico Institucional e Diretrizes de Avaliação – possuem naturezas distintas, visto que o primeiro apresenta conceitos gerais quanto à avaliação e o segundo detalha conceitos, concepções, instrumentos e procedimentos de avaliação.

No Plano de Desenvolvimento Institucional, a avaliação é apresentada a partir dos níveis – larga escala, institucional e realizada em sala – pois, enfoca aspectos gerais e relaciona a avaliação aos princípios e fundamentos da educação profissional e tecnológica. As orientações constantes nas Diretrizes de avaliação do IF são destinadas à elaboração do Projeto Político-Pedagógico Institucional, aos Projetos Pedagógicos de curso, bem como aos docentes. Sua abrangência permite compreender as nuances inerentes a essas atividades. Destaca-se aqui a necessidade de o documento trazer orientações relacionadas à avaliação institucional nos *campi* para além dos cursos superiores, considerando toda a comunidade escolar.

Inferimos que as orientações organizadas nos documentos são adequadas se considerarmos a natureza de cada um deles. As concepções de avaliação que perpassam os documentos estão relacionadas a uma prática progressista, voltada a uma visão de que a avaliação deve estar a favor das aprendizagens dos estudantes, mas também um momento de reflexão e de autoavaliação para o professor. Essa visão é coerente com as bases teóricas da educação profissional e tecnológica vigente nos institutos federais e corrobora o comprometimento com uma educação de qualidade, socialmente referenciada.

Os documentos não fazem distinção entre as modalidades de ensino presencial e a distância, o que, em termos conceituais, parece-nos uma visão adequada. Além disso, os procedimentos e instrumentos apresentados nas Diretrizes de avaliação, em sua maioria, são aplicáveis ao contexto da EaD, observando-se as funcionalidades do ambiente virtual de aprendizagem institucionalizado.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2012. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17576&Itemid=866 Acesso em: 23/03/2022. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23/02/2022.

BRASIL. Decreto nº 9057/2017. *Diretrizes para Educação a Distância (EaD)*. Disponível em <https://docs.google.com/document/d/15U6tr6kZ6erkJbHQ14A-ttEn176YyQOs/edit#>. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.892, de dezembro de 2008. *Instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.892%2C%20DE%2029%20D E%20DEZEMBRO%20DE%202008.&text=Institui%20a%20Rede%20Federal%20de,Tecnologia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 14/09/2022.

BRASÍLIA. IFB. *Projeto Pedagógico Institucional*. Brasília: 2017.

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: 14 set. 2022

BRUNETTO PERTILE, E.; NONATO RIBEIRO MORI, N. *Avaliação: a relação entre significado, concepção e procedimentos*. *Linhas Críticas*, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/34246>. Acesso em: 2 abr. 2023.

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

FERNANDES, D. *Para uma teoria de avaliação no domínio das aprendizagens*. Estudos em Avaliação Educacional. v. 19, n. 41, set./dez. 2008.

FERNANDES, D. *Avaliação Sumativa*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2021.

FERNANDES, D., MACHADO, E. A., & CANDEIAS, F. *Para uma avaliação pedagógica: dinâmicas e processos de formação no projeto MALA (2019-2020)*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, L. C., SORDI, M. R. L., MALAVASI, M. M. S., & FREITAS, H. C. L. *Avaliação Educacional: caminhando na contramão*. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2009.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 1995.

GONTIJO, S. B. F. *Processos, procedimentos e instrumentos da avaliação em sala de aula*. Pré-impressão: 2023. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/373103631_AVALIACAO_EM_SALA_DE_AULA_PROCESSO_PROCEDIMENTO_INSTRUMENTO_E_CRITERIO. Acesso em: 11 agost. 2023.

LIMA, D. da C. B. P. *Políticas públicas de EaD no ensino superior: uma análise a partir das capacidades do Estado*. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1997.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? *Revista Pátio*. Ano III - Nº. 12. Artmed Editora S.A. 2000.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MOURA, D. H.; FILHO DOMINGOS L. L.; SILVA, M. R. *Politécnia 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 Acesso em 23/05/2021.

PEREIRA, A. T. C.; SCHMITT, V.; DIAS, M. R. A. C. *Ambientes virtuais de aprendizagem*. 2007. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Ronnie-Fagundes-De-Brito/publication/324573397_Ambiente_Virtual_de_Aprendizagem_em_Arquitetura_e_Design/links/5ad628ffaca272fdaf7d9324/Ambiente-Virtual-de-Aprendizagem-em-Arquitetura-e-Design.pdf Acesso em 28 nov. 2022

ROCHA, G. *Avaliação externa – Glossário Ceale* (Termos de alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. UFMG. (n.d). Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-externa#:~:text=A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20externa%20%C3%A9%20tamb%C3%A9m,pode%20ser%20amostral%20ou%20censit%C3%A1ria>. Acesso em: 25 agost. 2023

SAUL, A. M. *Referenciais Freireanos para a prática de avaliação*. Revista de Educação. Campinas: Campinas PUC, n. 25, p. 17-24, 2012.

TEODORO, E. G.; SANTOS, R. L. *Trabalho como princípio educativo na educação profissional*. Revista de C. Humanas, v. 11, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2011.

VILLAS BOAS. B.M. de F. *O portfólio no curso de Pedagogia: ampliando o diálogo entre professor- aluno*. Campinas Revista Educ. Soc. vol.26, n. 90, p. 291-306, Jan./Abr. 2005.

VILLAS BOAS. B.M. de F. *Avaliação das aprendizagens, para aprendizagens e como aprendizagens- Obra pedagógica do professor*. In: SOARES. E. R. M. (Org.) Campina: Papyrus, 2022.

ZEFERINO, A. M. B.; PASSERI, S. M. R. R. *Avaliação da aprendizagem do estudante*. Cadernos ABEM, Vol. 3, 2007. Disponível: http://proiac.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/433/2018/08/avaliacao_aprendizagem_zeferino.pdf Acesso em 02 abr. 2023.