



## **AValiação DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

### **EVALUATION OF LEARNING IN HIGHER EDUCATION: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN DISTANCE LEARNING**

**Betina Magalhães Bitencourt<sup>1</sup>; Marília Bortoluzzi Severo<sup>2</sup>; Shalimar Gallon<sup>3</sup>**  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil

#### **Resumo**

A educação no ensino superior é um tema que tem obtido grande espaço no meio social e acadêmico, tendo em vista o considerável aumento no número de ingressantes. Um dos fatores relevantes nesse debate é a avaliação da aprendizagem, que está relacionada ao novo contexto em que se insere o ensino superior, seja no Brasil ou no mundo: a emergência da educação a distância (EaD). Esta recente modalidade de ensino tem levantado questionamentos relevantes, visto que os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem possuem características e desafios peculiares, próprios das transformações tecnológicas que vêm moldando as relações humanas e sociais ao longo das últimas décadas. Essas considerações configuram o problema de pesquisa deste estudo, que busca analisar as formas tradicionais de avaliação, bem como as tendências atuais, através de uma análise de sua aplicabilidade no panorama contemporâneo do ensino superior. A ideia é mostrar que a avaliação, como instrumento mecânico e formal, não é adequada nem suficiente para as novas demandas em termos de ensino. Com a disseminação do ensino a distância, novas formas de avaliação são necessárias, seja na educação presencial ou a distância, a fim de que o processo avaliativo se constitua em uma verdadeira ferramenta pedagógica, e que permita a demonstração da construção do saber, na forma mais abrangente possível, através da seleção dos instrumentos mais pertinentes a cada tipo de conhecimento a ser avaliado.

**Palavras-chave:** Método Tradicional de Aprendizagem; Novas Tendências na Avaliação da Aprendizagem; Educação Presencial; Educação a Distância.

Agência de fomento: CAPES

#### **Abstract**

Learning in higher education has been discussed in social and academic debates due to the considerable increase in the number of admission spots in public universities. One relevant factor in this debate is the learning evaluation, which is related to the new context of higher education both in Brazil and in the world: the rise of distance learning. This new mode of education has been raising relevant questions, since teaching and learning in virtual environments have their own characteristics and challenges, mainly because of technological transformations that are shaping human and social relations over the past decades. These considerations are the research subject of this study, which aims to analyze traditional forms of evaluation, as well as its current trends, through an analysis of its applicability in the contemporary context of distance learning in higher education. The goal is to show that the evaluation is a mechanic and formal instrument, which is neither appropriate nor sufficient for the new demands in terms of learning. With the spread of distance learning, new forms of evaluation are needed, whether in the classroom or distance education, so that the evaluation process constitutes a genuine educational tool and allows the demonstration of the construction of knowledge, in the wider possible way, through the selection of the most relevant instruments to each type of knowledge.

**Keywords:** Traditional Method of Learning; New Trends in Learning Evaluation; Classroom Education; Distance Learning.

<sup>1</sup> Doutoranda em Administração na UFRGS. E-mail: bmbitencourt@ea.ufrgs.br

<sup>2</sup> Doutoranda em Ciência Política na UFRGS. E-mail: marilia\_bortoluzzi@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Doutoranda em Administração na UFRGS. Email: shalimargallon@hotmail.com



---

## **AValiação DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

### **Introdução**

A avaliação da aprendizagem constitui uma importante ferramenta, tanto para a análise de como está ocorrendo o processo de aprendizagem, como para fornecer as bases de uma potencialização do aprendizado. No ensino superior, esta ferramenta toma um lugar de destaque, dadas as expectativas que envolvem a formação profissional do discente. Além disso, esta prática pedagógica permeia diversos fatores, que vão desde a definição de valores e conhecimentos a serem desenvolvidos, com base no projeto político-institucional, até as bagagens de conhecimento díspares que cada aluno traz e que moldam os níveis de motivação em relação a cada disciplina.

No âmbito do ensino superior a avaliação ganha um papel de destaque: o processo avaliativo não pode se limitar à constatação da aprendizagem de conteúdos, com a mera utilização de provas e trabalhos (embora estes sejam parte do processo), porque o que está em jogo é a formação profissional do discente. Aqui, a avaliação deve considerar uma perspectiva mais ampla, uma vez que envolve a formação de um conjunto de atitudes que se deseja serem assumidas pelos futuros profissionais. Por este raciocínio, é imprescindível proporcionar aos alunos, por meio da avaliação, situações e atividades que possibilitem a vivência e a incorporação de atitudes no seu processo de formação (BORBA et al., 2007).

O crescimento numérico dos cursos de graduação e a expansão das instituições de ensino superior (IES) para o interior do País é outro fator a ser considerado (FRANCO, 2008). Esse aumento mostra a acessibilidade crescente ao ensino superior da população brasileira e, assim, há uma preocupação em entender se as IES estão preparadas para aprender, avaliar e formar os seus alunos, de forma que possam atender às demandas da sociedade e do mercado, ou se buscam, simplesmente, aumentar o número de egressos. De acordo com o Censo da Educação Superior 2010, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), somam-se 29.507 cursos presenciais e a distância em todo o Brasil (considerando-se apenas os cursos de graduação)<sup>4</sup>, conforme demonstra a Tabela 1.

---

<sup>4</sup>O número de matrículas discentes, nesses cursos, foi de 6.379.299; o número de concluintes foi de 973.839; e o de ingressos foi de 2.182.229 (INEP, 2011). Ainda, segundo dados preliminares do Censo da Educação Superior 2011 do Ministério da Educação (MEC), houve um crescimento das matrículas em 2010 de 7,1% em relação ao ano de 2009, com 6,5 milhões de universitários (sendo 6,3 milhões em cursos de graduação e 173 mil na pós-graduação) (MEC, 2011).



Tabela 1 – Estatísticas Básicas de Graduação (presencial e a distância) por Categoria Administrativa – Brasil – 2010

| Estatísticas Básicas   | Categoria Administrativa |           |           |          |           |           |
|--|--------------------------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|
|  | Total Geral              | Pública   |           |          |           | Privada   |
|  |                          | Total     | Federal   | Estadual | Municipal |           |
| <b>Graduação</b>   |                          |           |           |          |           |           |
| Instituições   | 2.377                    | 278       | 99        | 108      | 71        | 2.099     |
| Cursos   | 29.507                   | 9.245     | 5.326     | 3.286    | 633       | 20.262    |
| Matrículas de Graduação  | 6.379.299                | 1.643.298 | 938.656   | 601.112  | 103.530   | 4.736.001 |
| Ingressos (todas as formas)  | 2.182.229                | 475.884   | 302.359   | 141.413  | 32.112    | 1.706.345 |
| Concluintes  | 973.839                  | 190.597   | 99.945    | 72.530   | 18.122    | 783.242   |
| Funções Docentes em Exercício <sup>1</sup>                         | 345.335                  | 130.789   | 78.608    | 45.069   | 7.112     | 214.546   |
| <b>Pós - Graduação</b>   |                          |           |           |          |           |           |
| Matrículas de Pós-Graduação  | 173.408                  | 144.911   | 95.113    | 48.950   | 848       | 28.497    |
| <b>Graduação e Pós-Graduação</b>                                   |                          |           |           |          |           |           |
| Matrículas Total <sup>2</sup>                                      | 6.552.707                | 1.788.209 | 1.033.769 | 650.062  | 104.378   | 4.764.498 |
| Razão Matrículas Total <sup>2</sup> /Funções Docentes em Exercício | 18,97                    | 13,67     | 13,15     | 14,42    | 14,68     | 22,21     |

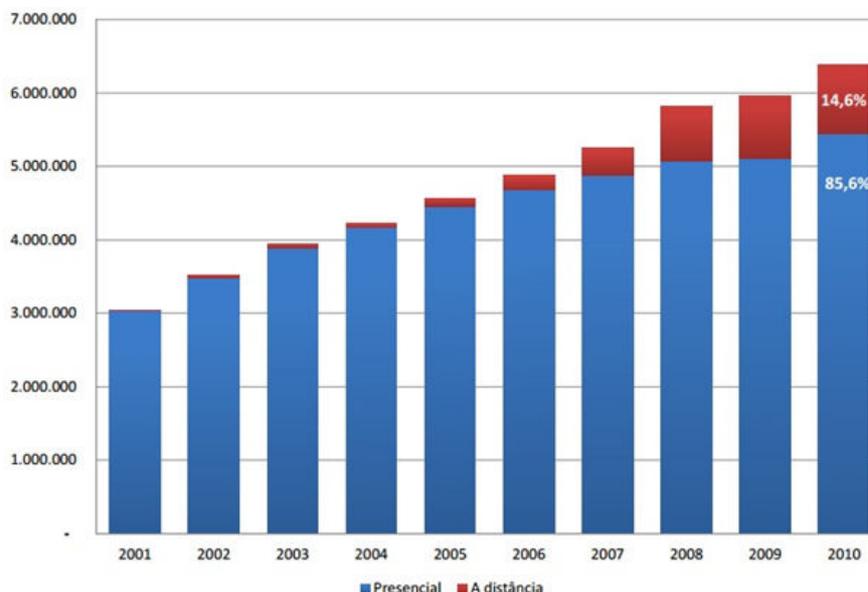
Nota<sup>1</sup>: Corresponde ao número de vínculos de docentes a instituições que oferecem cursos de graduação. A atuação docente não se restringe, necessariamente, aos cursos de graduação.

Nota<sup>2</sup>: Inclui matrículas de Graduação e de Pós-Graduação

Fonte: MEC/Inep (2011)

O crescimento dos números em educação superior pode ser explicado por questões de oferta e demanda: por um lado, o desenvolvimento econômico do País faz emergir a necessidade de mão-de-obra especializada; por outro, a expansão de políticas públicas voltadas ao acesso e permanência no ensino superior (como financiamentos e criação de novas IES). O aumento da oferta de vagas na educação superior é outra chave para a explicação deste fenômeno: frente à necessidade de uma solução rápida para o problema da falta de qualificação profissional, a criação de novos formatos de cursos tem se apoiado na tecnologia para suprir essa carência. Com isso, tem-se a emergência de cursos na modalidade de ensino a distância. A tendência de expansão dessa nova modalidade é apontada pelo Censo 2010 do INEP (2011), como mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Evolução do Número de Matrículas por Modalidade de Ensino – Brasil – 2001-2010



Fonte: MEC/Inep (2011)



Frente a essa perspectiva, um dos fatores mais relevantes no debate sobre a avaliação da aprendizagem está relacionado ao novo contexto em que se insere o ensino superior: a emergência da educação a distância (EaD). Esta recente modalidade de ensino tem levantado muitos questionamentos, visto que os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem possuem características e desafios peculiares, próprios das transformações tecnológicas que vêm moldando as relações humanas e sociais ao longo das últimas décadas. Neste século XXI, especialmente, é impossível pensar em ferramentas de ensino sem considerar a interferência da tecnologia, o que gera as seguintes dúvidas: será que os questionamentos sobre avaliação se aplicam às duas modalidades de ensino? Avaliar na EaD é diferente de avaliar na educação presencial? Como conciliar os métodos de avaliação tradicionais no âmbito da EaD? Quais as novas tendências em avaliação que surgem com o contexto atual do ensino superior?

A partir dessas considerações, que configuram os problemas de pesquisa deste estudo, buscar-se-á examinar as formas tradicionais de avaliação, bem como as tendências atuais, por meio de uma análise de sua aplicabilidade no panorama contemporâneo do ensino superior. A ideia é mostrar que a avaliação, como instrumento mecânico e formal, não é adequada nem suficiente para as novas demandas em termos de ensino. Por esse raciocínio, torna-se necessário discutir novos paradigmas de avaliação, seja na educação presencial ou a distância, a fim de que o processo avaliativo se constitua em uma verdadeira ferramenta pedagógica, que permita a demonstração da construção do saber, na forma mais abrangente possível, através da seleção dos instrumentos mais pertinentes a cada tipo de conhecimento a ser avaliado.

Partindo-se, então, da necessidade de se repensar as atuais formas de avaliação no ensino superior presencial e a distância, o presente estudo compõe-se de uma seção explicativa, que se divide em três subseções. A seção inicial apresenta um panorama da avaliação da aprendizagem no ensino superior. Em seguida, a primeira subseção trata do método tradicional de avaliação, também conhecido como método informativo. A segunda subseção traz as novas tendências em avaliação, em especial algumas práticas contemporâneas para apoiar o processo de avaliação formativa da aprendizagem discente. Por seu turno, a terceira subseção amplia o debate sobre avaliação para o campo da educação a distância, questionando como tratar a avaliação da aprendizagem neste novo modelo de ensino. Por fim, as considerações finais elencam as perspectivas de avaliação frente ao sistema de ensino superior contemporâneo.

## **1 Avaliação da aprendizagem no ensino superior**

A avaliação, como parte do processo de construção do conhecimento, é uma prática indissociável do ensino e deve se fazer presente não somente ao final, mas ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a avaliação deve ser abrangente, a fim de possibilitar que o aluno perceba suas dificuldades e se recupere, bem como levando em conta essa recuperação no momento de avaliá-lo novamente.

Deste modo, a atividade de avaliar torna-se um dilema constante tanto na vida dos professores quanto na dos alunos: em que medida o professor é



responsável pelo fracasso acadêmico do aluno? De que forma o aluno espera ser avaliado pelo professor? Estas são apenas algumas questões que demonstram os desafios e as dúvidas que pautam as discussões sobre o processo avaliativo no ensino contemporâneo.

Para que essa discussão possa ser estabelecida, Grillo e Gessinger (2010) apresentam, inicialmente, os princípios norteadores da avaliação que constituem a base de qualquer estudo sobre o tema. São eles: a) a avaliação configura todo o cenário pedagógico e explicita a prática desenvolvida – isto é, a forma como o professor pretende avaliar determina como ele ensinará os conteúdos, fazendo com que os alunos se adaptem a esta; b) a avaliação está presente em toda ação pedagógica, servindo ao mesmo tempo de base para e como objetivo do ensino; e c) ensinar, aprender e avaliar forma um contínuo em interação permanente, pois o professor, ao decidir a forma como irá ensinar, pauta-se pelos déficits demonstrados pelos alunos nas avaliações.

Pelo exposto, é possível afirmar que a avaliação deve ser capaz, sobretudo, de informar o real nível do aprendizado do aluno, conjugando os fatores envolvidos nesse processo e informando o próprio aluno sobre aquilo que ele precisa melhorar. Em virtude disso, os autores concluem que qualquer sinalização de resultado deve ser pautada com um sentido de diagnóstico, mostrando o que o aluno sabe, bem como as suas carências, e, assim, possibilitar-lhe a reorientação da aprendizagem (GRILLO; GESSINGER, 2010).

No âmbito do ensino superior, a prática avaliativa pode ser entendida como uma das maneiras mais eficientes de instalar ou controlar comportamentos, atitudes e crenças entre os estudantes, podendo ser destrutivas ou agregar possibilidades de desenvolvimento (MENDES, 2005). Assim, a avaliação da aprendizagem deve ser encarada como uma ação reflexiva do próprio processo da aprendizagem, já que envolve a formação de valores sociais, afetivos e cognitivos, constituindo-se em um molde regulador que incide na individualidade de cada discente.

Neste ponto, é possível levantar a seguinte indagação: como nortear a prática pedagógica avaliativa do professor universitário, considerando que em suas mãos está a formação profissional de qualidade dos acadêmicos? Uma possível resposta pode ser retirada de Moretto (2007, p. 30), para quem o professor competente é aquele que possui o conhecimento dos mais diversos instrumentos para avaliação, e da melhor forma de utilizá-los: “o domínio deste conhecimento está ligado à convicção de que a avaliação não deve servir de instrumento de pressão para manter a disciplina em aula ou de fazer o aluno estudar”.

Não obstante, alguns mitos ou crenças a respeito do processo avaliativo devem ser esclarecidos. Por exemplo, uma avaliação que utiliza conceitos ou qualquer outra forma de registro de resultados que não sejam numéricos não é necessariamente subjetiva; o rigor de uma avaliação não pode ser medido simplesmente pelo cálculo das médias e da atribuição de notas; e provas extensas não são exatamente mais eficazes para constatar o domínio do conhecimento (BORBA et al., 2007). Com isso, mostra-se necessário escapar do processo avaliativo tradicional, no qual o rigor seja medido através da atribuição de critérios puramente quantitativos da nota final. Nesse sentido, a negociação



clara e prévia dos critérios de avaliação é apontada por Borba et al. (2007) como essencial, visto que permitem o acompanhamento da atividade e da aprendizagem dos alunos pelo professor, de modo a identificar quais capacidades estão sendo construídas e quais estão em dificuldade.

Por essa linha de raciocínio, se a avaliação for considerada como um meio de articulação da teoria à realidade faz-se essencial alicerçar essa ferramenta em um roteiro de critérios negociados entre aluno, professor e instituição, com vistas a permitir que tanto alunos quanto professores tenham conhecimento e controle do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Isto requer que a objetividade e a subjetividade estejam harmonizadas em uma perspectiva crítica, pela qual as ações sociais não são vistas completamente dependentes dos seus agentes que são, simultaneamente, objetos e sujeitos da ação (BORBA et al., 2007).

O questionamento que se impõe, portanto, é se o método tradicional de avaliação corresponde às expectativas que a realidade educacional contemporânea apresenta, e se possui meios para dar conta dessa realidade. É suficiente a mera verificação de certo nível de aprendizagem do aluno de graduação? As propostas de avaliação da aprendizagem atuais respondem às exigências dos processos de formação que se desenvolvem na universidade, seja ela presencial ou em ambiente *online*? Estas serão as questões tratadas nas seções seguintes.

### 1.1 Método tradicional de avaliação

O método tradicional de avaliação dá ênfase ao conhecimento com valor em si mesmo, estruturado de forma linear e transmitido pelo professor ao aluno (GRILLO, 2003). Este se caracteriza por ser realizado geralmente ao final de um programa, com o objetivo de definir uma nota ou estabelecer um conceito, ou seja, dizer se os estudantes aprenderam ou não e ordená-los (PELLEGRINI, 2003). Esse método também é conhecido como método informativo, pois consiste em uma atividade meramente informativa para atender a uma exigência institucional e os alunos se submetem a provas para constatar o sucesso ou fracasso, de forma definitiva (GRILLO, 2003). Muitos veem a avaliação tradicional, também conhecida como somativa ou classificatória, como uma "oposição" a avaliação formativa (método que faz parte das novas tendências em educação), porém as duas não são opostas, mas têm finalidades diferentes (PELLEGRINI, 2003).

No método informativo, a avaliação é referida com um caráter finalista, pois as práticas realizadas enfatizam testes que aparentemente objetivam apenas medir, verificar e classificar a aprendizagem dos alunos, sem explicação de valores tomados como referência para qualificar e justificar o desempenho do aluno (GRILLO, 2003; MENDES, 2005). Aos avaliadores cabem as atividades de planejar, elaborar e aplicar provas, apenas para informar os resultados e, nesse momento, termina o processo de avaliação (GRILLO, 2003). Por isso, a principal crítica à avaliação tradicional é que se baseia em provas, testes, chamada oral e fichas, sem estabelecer vínculos intelectuais com os alunos (LIMA et al., 2009).



Para tanto, Mendes (2005) questiona quais concepções de educação estão por trás das provas, notas e reprovações? Esse tipo de indagação é importante para compreender a prática avaliativa tradicional. Se a avaliação for percebida como um processo contínuo, no qual analisa constantemente os alunos, acompanhando-os e ajudando-os em suas dificuldades, tanto a prova, quanto a nota e a reprovação perdem sua importância, pois não se valorizam apenas os momentos estanques, uma vez que avalia em diferentes momentos e por meio de diversos instrumentos (MENDES, 2005). Por isso, é importante entender o objetivo principal da avaliação e nele permanecer, pois como afirma Vasconcellos (1995 apud MENDES, 2005)<sup>5</sup>, é necessário evitar o circuito da perversão da avaliação em avaliar para castigar o aluno, mas sim para saber se ocorreu ou não a aprendizagem do conteúdo desenvolvido.

As percepções e experiências dos alunos em relação ao processo de avaliação da aprendizagem revelam-se bastante significativas, de acordo com a pesquisa realizada por Warren (1987 apud GODOY, 2000)<sup>6</sup>. Nesse estudo, o autor analisou a opinião dos alunos sobre avaliação, sendo que para os entrevistados, a aprendizagem mais importante é aquela que vai além de mera aquisição de informações, pois a qualidade das informações obtidas pelos docentes, em seus procedimentos avaliativos, normalmente é precária e privilegia apenas as aprendizagens que envolvem a memória e os níveis mais baixos de entendimento. Além disso, os testes objetivos de múltipla escolha ou de resposta breve são inadequados como indicadores de qualidade, pois as questões de ensaio, a organização de *papers*, os resultados de discussões em classe e as reuniões de orientação com docentes fornecem informações bem mais adequadas e precisas sobre suas realizações. Assim, as informações obtidas pelos professores a respeito da aprendizagem dos alunos geralmente são enganadoras e não expressam a real aprendizagem obtida num curso.

Isso mostra que ainda se carece de novas formas de avaliar os alunos, visto que as práticas avaliativas permanecem, em sua essência, as mesmas. A maioria dos professores realiza uma avaliação tradicional, basicamente utilizando provas escritas para verificar a retenção dos conhecimentos repassados, não servindo para orientar o aluno frente às exigências da disciplina, do curso e do papel que os conteúdos têm na sua formação profissional (CHAVES, 2004). Entretanto, de acordo com o referido autor, mudar as concepções e as práticas avaliativas não é deixar de avaliar, nem 'frouxar' a avaliação, ao contrário, é ser mais exigente e avaliar mais. Além disso, não se pode avaliar apenas o aluno, pois todo o sistema faz parte do processo, inclusive o trabalho do professor (MENDES, 2005).

## 1.2 Novos métodos de avaliação

As novas tendências na avaliação mostram que é necessária uma reflexão dos educadores sobre como eles a percebem e qual a sua finalidade. A avaliação deve ser utilizada como apoio de múltiplos instrumentos de coleta de

<sup>5</sup> VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

<sup>6</sup> WARREN, J. Assessment at source. What is assessment and why are we so obsessed with it? **Liberal Education**, v. 73, n. 3, p. 2-6, 1987.



informações para a aprendizagem, sempre de acordo com os objetivos que estão sendo buscados junto ao aluno. Essa nova tendência de métodos reflete a necessidade da educação, tanto que já faz parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, que determina que a avaliação seja contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos (PELLEGRINI, 2003). Assim, os resultados obtidos pelos estudantes ao longo do ano escolar devem ser mais valorizados que a nota da prova final.

Em contrapartida à avaliação somativa e ao modelo tradicional de avaliação, essa lei se baseia na nova tendência de modelo de avaliação: a formativa, a qual tem ênfase no aprender, pois o professor deixa de ser aquele que “despeja” as informações para ser uma pessoa que prepara seus alunos para que elaborem o seu conhecimento. Então, o trabalho do professor pauta-se no jeito de fazer os alunos desenvolver formas de aplicar esse conhecimento (MASETTO, 2002; PELLEGRINI, 2003). O que se defende é a mudança de postura do professor “ensinante” para o professor “que está com” o aluno para que ele possa aprender, ou seja, a mudança do papel de mero transmissor de informações para o de mediador pedagógico junto dos alunos (MASETTO, 2002; PELLEGRINI, 2003).

Apesar de alunos e professores universitários, em geral, estarem submetidos às mudanças no campo educacional e às avaliações interna e externa, poucos se dispõem a parar para discutir, refletir e analisar as implicações, por exemplo, da avaliação na constituição das relações professor/aluno na universidade, preparando-se para enfrentar os problemas que ela envolve e promove (CHAVES, 2004). E mais, a mudança de um método para o outro compreende alterações em diversos níveis educacionais, tais como: currículo, gestão escolar, organização da sala de aula, tipos de atividade e, evidentemente, a própria maneira de avaliar a classe (LIMA et al., 2009). Ou seja, não adianta mudar somente como o professor enxerga a avaliação, mas sim, todo o sistema.

Deste modo, as práticas formativas constituem-se em uma avaliação contínua, que pretende contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino. Essa ampliação autoriza a dar conta das práticas correntes de avaliação contínua sob o ângulo de sua contribuição almejada ou efetiva para a regulação das aprendizagens durante o ano escolar (PERRENOUD, 1999).

Na avaliação formativa, nenhum instrumento pode ser descrito como prioritário ou adotado como modelo, pois a diversidade serve para possibilitar que o professor tenha mais e melhores informações sobre o trabalho em classe, para repassar o resultado da aprendizagem ao aluno. O foco desse novo modelo também recai sobre os resultados, pois ela só será formativa para o aluno se ele for comunicado dos resultados; a atitude de mudar a realidade detectada é que torna o educador um bom avaliador (CHAVES, 2004; PELLEGRINI, 2003; MENDES, 2005). Assim, o problema não é só acabar com as provas ou inserir novas práticas, mas dar um novo significado ao momento da avaliação da aprendizagem.



Os instrumentos devem contemplar também as diferentes características dos estudantes, pois determinadas práticas podem favorecer certas habilidades de alguns alunos. Pellegrini (2003) cita o exemplo dos professores que sempre avaliam por meio de seminários, os quais prejudicam aqueles alunos que têm dificuldades para se expressar oralmente. Além disso, a viabilidade é outro ponto essencial, já que, ao planejar um questionário, por exemplo, devem ser evitados textos ambíguos, e é preciso observar o tempo que será necessário para respondê-lo adequadamente (PELLEGRINI, 2003). Em suma, qualquer que seja o instrumento adotado, o professor deve ter claro se ele é relevante para compreender o processo de aprendizagem da turma e mostrar caminhos para uma intervenção visando à melhoria.

A avaliação formativa não tem como pressuposto a punição ou premiação, pois os estudantes possuem ritmos e processos de aprendizagem diferentes (PELLEGRINI, 2003). No entanto, são necessárias práticas avaliativas processuais e formativas que acompanhem o desenvolvimento do aluno a partir de reflexões sobre a avaliação praticada no ensino superior; para tanto, segundo Mendes (2005), o professor diversifica as formas de agrupamento da turma e de práticas adotadas.

O autor ainda propõe o uso de algumas práticas que poderão ajudar ao longo do processo de avaliação formativa da aprendizagem dos alunos: painel integrado, prova escrita dissertativa, observação como instrumento de investigação, autoavaliação, portfólio, trabalho monográfico, seminário, entrevista e conselho de turma, entre outros. Além disso, outras práticas são sugeridas por Masetto (2002): excursões ou visitas a campos de trabalho, grupo de observação, verbalização, discussões e oposição ou pequenos grupos para formular questões e serem respondidas por outros grupos. Essas práticas devem ser utilizadas em conjunto, pois individualmente perdem o objetivo do processo formativo, trazendo resultados estanques. Ademais, Masetto (2002) lembra que a prática pedagógica coletiva traz contribuições mais significativas e avançadas do que as produzidas pelo indivíduo isolado.

Considerando-se a dinâmica do ensino superior e suas condições objetivas de funcionamento, faz-se necessário observar o equilíbrio entre os níveis quanti e qualitativo, pois não há como prescindir de avaliações objetivas (como a prova), nem tampouco se restringir a elas. O recomendável é que o docente utilize diversas práticas que possibilitem os objetivos de aprendizagem estabelecidos e permitam ao docente uma comunicação mais efetiva com seus alunos sobre o andamento do processo de aprendizagem (BORBA et al., 2007).

### 1.3 Ampliando o território da avaliação: como fica a avaliação na educação a distância?

As discussões sobre a EaD no ensino superior, para além de as especificidades e singularidades, vêm acompanhadas principalmente de questões relativas a quais especialidades ou campos da atuação seriam adequadas a esta modalidade. Por isso, segundo Alonso (2010), se convencionam que determinadas áreas podem ou não ser trabalhadas por meio da EaD, isso como forma/modo de se conservar a qualidade na formação. Entretanto, esta é uma



modalidade crescente também no ensino universitário e pouco se discute academicamente sobre os aspectos desta modalidade (SCHWEITZER, 2010; NUNES, 2010), tampouco a respeito da avaliação em EaD, mesmo que isso esteja diretamente ligado à qualidade do ensino e aprendizagem.

Considera-se que uma proposta de ensino/educação a distância necessariamente ultrapassa a mera disponibilização de materiais instrucionais e demais recursos de uso pedagógico, exigindo um atendimento e uma comunicação que superem a distância, promovendo a relação essencial entre professor e aluno, por meio de estratégias previamente planejadas e criteriosamente definidas (SARAIVA, 1995). Por isso, as discussões acerca da avaliação em EaD são ainda mais escassas, uma vez que a avaliação é considerada como um dos aspectos mais complexos ao se tratar de educação em ambientes virtuais (GOMES, 2010). Além disso, como afirma Moran (2011), para que se tenha uma EaD de qualidade, é preciso focar na aprendizagem e não no ensino.

Silva e Santos (2006 apud VOSGERAU, 2006)<sup>7</sup>, ao se dedicar a esta discussão, destacam, além de a pertinência do tema, que não se pode levar para o aprendiz a distância os mesmos erros de avaliação que são cometidos no processo de ensino-aprendizagem presencial. Com isso, a discussão da avaliação na EaD, que já é corrente no ensino presencial, ganha uma nova força na educação *online*, aparecendo tanto como uma barreira no processo ensino-aprendizagem, assim como um promotor de reflexão das práticas deste processo.

Conforme já evidenciado, não é mais possível discutir a educação contemporânea sem considerar a presença dos ambientes virtuais e da tecnologia a serviço do processo de aprendizagem, seja como suporte às aulas presenciais ou como sala de aula virtual para disciplinas semipresenciais ou a distância. Por isso, a discussão sobre as questões relacionadas ao uso de avaliação na educação a distância também é fundamental para que se possa pensar e executar formas mais adequadas de avaliação deste tipo, uma vez que esta modalidade requer um planejamento específico, e não apenas a replicação dos modos de ensino e de avaliações presenciais (PERROTI; VIGNERON, 2003). Entretanto, não obstante a necessidade de uma nova perspectiva para os educadores da EaD, tal perspectiva não é um problema exclusivo dessa modalidade. A necessidade de uma nova forma de entender a educação e a forma de avaliar o conhecimento é estendida para o ensino presencial, pois as formas de avaliação contemporâneas ainda são antiquadas e tradicionais em ambas as modalidades.

No que se refere à EaD, podemos estabelecer alguns cenários: quando os participantes buscam apenas a transmissão de conteúdos, como por meio de palestras, exposições temáticas, etc.; quando os alunos buscam a aprendizagem continuada, tais como cursos de especialização e pós-graduação; quando os alunos aderem a esta modalidade devido a impossibilidade de seguir um curso presencial; e, ainda, quando o aprendiz busca o ingresso nas comunidades de aprendizagem, com vistas a ampliar seus horizontes e perspectivas profissionais ou pessoais (VOSGERAU, 2006). Ou seja, a educação a distância apresenta uma dimensão e uma variedade extensas, tanto do número

<sup>7</sup> SILVA, Marco; SANTOS, Edméa. *Avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.



de alunos, como em relação aos interesses dos mesmos, refletindo ao mesmo tempo nos estilos de aprendizagem, que muitas vezes constituem obstáculos a uma avaliação mais formativa, qualitativa e interativa, e ainda na atividade de ensino docente (CAMPOS, 2010). Portanto, na educação a distância encontram-se ainda mais desafios se comparados aos já enfrentados no ensino presencial.

Na modalidade de EaD tem-se um novo olhar da educação, uma vez que ela é mediada e totalmente dependente do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), embora seja embasada pelas referências e práticas acumuladas no ensino presencial. Isso porque os professores constroem suas referências com relação à docência desde a sua experiência como aluno, depois, nos cursos de formação de professores e, principalmente, na sua prática docente. Como a modalidade de EaD é relativamente nova, é com outra bagagem que o professor é desafiado a olhar e executar o novo (LAPA; PRETTO, 2010).

Contudo, os autores ressaltam que estas experiências prévias dos professores devem ser trazidas para a EaD, para evitar que se pense que esta nova modalidade seja uma outra coisa que não propriamente educação. Para tanto, primeiramente tem-se que reconhecer este ponto de partida dos professores para então compreender suas determinações e tentar identificar as possibilidades de outras leituras deste contexto (LAPA; PRETTO, 2010). Como ressalta Tori (2010), o ponto fundamental da EaD é que ela deve ser vista como uma educação “sem distância”, e não “à distância”. Esse é o papel das tecnologias: desenvolver novas metodologias e ferramentas que visem explorar, de forma consciente e pedagogicamente adequada, a fim de diminuir a distância física entre universidade e aluno.

Assim, indica-se também na EaD evitar a concepção de avaliação meramente a aspectos estatísticos, embora haja muitos estudos que centralizam as discussões sobre avaliação da aprendizagem *on-line* apenas na apresentação de ferramentas de geração de relatórios de acesso (CAMPOS, 2010), não contemplando, portanto, aspectos de uma avaliação formativa. Embora não seja apenas a escolha do caráter formativo ou somativo da avaliação que irá determinar o sucesso da utilização do instrumento, Vosgerau (2006) lembra que nos relatos apresentados por Silva e Santos (2006) destacam-se as estratégias que possibilitam o desenvolvimento da autonomia do aluno na EaD, como o diálogo pedagógico, o trabalho individual com o aluno, visando regular a quantidade e a complexidade dos conteúdos, além dos retornos que reforçam e/ou orientam as atividades desse. Portanto, é possível ter uma avaliação formativa também na educação a distância.

Não se deseja, todavia, eliminar os aspectos quantitativos da avaliação em EaD. Quantidade e qualidade não são excludentes, mas sim complementares (NUNES; VILARINHO, 2006 apud CAMPOS, 2010)<sup>8</sup>. Em ambientes *on-line*, as informações quantitativas podem auxiliar na avaliação, não apenas por identificar qual aluno acessou a plataforma ou se os alunos acessaram determinado tópico, e quantas vezes isso ocorreu. Estas informações são importantes e devem sim ser consideradas na avaliação do planejamento do

<sup>8</sup> NUNES, Lina C.; VILARINHO, Lúcia R. G. Avaliação da aprendizagem no ensino online: em busca de novas práticas. In: SILVA, Marcos; SANTOS, Edméa (orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Ed. Loyola, 2006, p. 109-121.



conteúdo, das aulas e do ambiente virtual de ensino-aprendizagem. Além disso, os relatórios de acesso permitem o acompanhamento dos alunos e a elaboração de estratégias para que sejam resgatados alunos que não estejam participando das atividades propostas. Com isso, os dados quantitativos, aliados às estratégias qualitativas também podem auxiliar a minimizar/evitar a evasão de alunos (CAMPOS, 2010), problema muito comum também neste tipo de modalidade.

Para Nunes (2010), há uma grande diversidade de instrumentos utilizados na EaD, o que é um ponto bastante positivo, pois é possível atingir os objetivos da educação moderna, sobretudo quando se trata de EaD. Entretanto, sua pesquisa mostrou que instrumentos e concepções de avaliações ditas tradicionais do ensino presencial ainda ganham bastante destaque, seja em função da legislação em vigor ou da resistência dos profissionais.

Os resultados da pesquisa de Sanavria (2008) corroboram com os achados de Nunes (2010). Ao questionar 11 professores sobre as diferenças entre a Educação a Distância e o ensino presencial e aspectos relacionados à avaliação da aprendizagem dentro desta modalidade de ensino, evidencia-se uma dificuldade em lidar com a não presença do aluno numa sala de aula convencional, demonstrando que essa característica interfere na elaboração de seus instrumentos e nas suas propostas de práticas. Os professores compreendem as peculiaridades da EaD, mas parte deles ainda reflete na avaliação o modelo presencial, valorizando somente o conteúdo no processo de acompanhamento da aprendizagem de seus alunos, assim, tratando esse processo de maneira terminal. Conclui-se na defesa da necessidade de formação continuada dos docentes que atuam em cursos oferecidos na modalidade a distância.

Sabe-se, ainda, que a EaD carrega consigo uma série de peculiaridades além de o afastamento físico entre professor e aluno. Destaca-se na EaD a ação de outros atores presentes no processo de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, o papel do professor conteudista e do professor ministrante. Embora esta não seja uma distinção oficial, já que no caso da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por exemplo, não há uma categorização de professores, pois todos são reconhecidos como professores pesquisadores, sabe-se que geralmente os professores convidados a produzir os materiais didáticos – os professores conteudistas – nem sempre são aqueles que atuarão na oferta do curso ou da disciplina – chamados de professores ministrantes (LAPA; PRETTO, 2010).

Complementando a complexidade da atuação dos profissionais em EaD, esses não trabalham sozinhos, mas sim com um grupo das mais variadas formações. O trabalho do professor em EaD não seria possível sem a produção dos materiais, em que se conta com “a participação de *designers* instrucionais, equipes de produção de ambientes virtuais, de audiovisuais, de livros, entre outros, até o momento das aulas propriamente ditas, em que diversos profissionais atuam de forma integrada” (LAPA; PRETTO, 2010, p. 84). Acrescenta-se, ainda, o papel do tutor, a distância e/ou presencial, que, na maioria dos casos, são alunos de pós-graduação que atuam diretamente com os alunos na resolução de problemas, sanando dúvidas e auxiliando os alunos na construção do conhecimento – seja na condução de *chats on-line*, de fóruns de



discussão, entre outras atividades –, inclusive, em alguns casos, atuando como responsáveis pelo processo de avaliação dos alunos.

De acordo com Campos (2010), são inegáveis as facilidades no acompanhamento e monitoramento dos alunos pelo uso de recursos computacionais e o importante papel dos tutores na administração e organização das atividades. Mas já que a avaliação é parte da ação pedagógica, o professor não pode se afastar desse processo. Para a autora, a avaliação é um momento de reflexão sobre a prática docente, além de envolver um processo contínuo, cumulativo e de compreensão da trajetória do aluno na construção do conhecimento. Por isso, cabe ao professor participar ativamente dessas atividades, desde o planejamento de ensino até a avaliação, uma vez que a construção do conhecimento é o resultado das ações realizadas no cotidiano, oriundas do diálogo entre a teoria e a prática e da interação com os alunos e seus saberes (CAMPOS, 2010). Isso é possível também em ambientes virtuais, pois essas relações são devidamente mediadas pela tecnologia utilizada.

A tecnologia empregada é outro tópico fundamental em se tratando de EaD. Normalmente os recursos tecnológicos auxiliam a aproximar aqueles afastados geograficamente, porém, vale refletir sobre a capacidade de professores e alunos construírem esses vínculos e manterem a presença por meio das TICs (LAPA; PRETTO, 2010). Em termos de avaliação, essa tarefa se torna mais complicada, pois normalmente é realizada de maneira presencial. Esta situação se agrava, segundo os autores mencionados, pois não há experiência suficiente entre professores e alunos, tampouco formação para os professores sobre os novos métodos de ensino por meio das TICs; então menos ainda se discute sobre avaliação em EaD. Os autores ressaltam que não se trata apenas do uso técnico dos recursos tecnológicos, mas também de seu uso pedagógico, ou seja, não basta dominar as qualidades técnicas dos meios de comunicação virtuais, mas sim aprender a ser professor utilizando esses meios, com uma diferente pedagogia.

A educação a distância, portanto, deve ser concebida num contexto mais amplo de educação, uma vez que requer elementos fundamentais na sua realização, além dos já existentes na educação presencial tradicional, “como concepção pedagógica, metodologia, conteúdo, infraestrutura física, tecnológica e de pessoal, entre outros, pautados pela construção da autonomia, pela inclusão social e pelo respeito à diversidade” (CAMPOS, 2010, p. 59).

Para romper com a perspectiva da avaliação tradicional, é essencial que se busque novas posturas e estratégias de engajamento no contexto da docência e da aprendizagem (SILVA, 2006), com o cuidado de não se repetir os equívocos da avaliação tradicional e não subestimar as potencialidades do ambiente *online*. Por todo o exposto, ficou clara a necessidade de se pensar o processo avaliativo em toda a sua complexidade, admitindo-se que as dificuldades são vistas somente na prática e que não é possível estabelecer respostas prontas para todos os problemas. Pelo contrário: é possível construir, com base na práxis, possíveis caminhos a serem tomados pelo professor na sua tarefa diária de ensino. Assim, é fundamental dar espaço para que o processo avaliativo contribua para que o aluno forme o seu conhecimento em conjunto com



o professor, potencializando o aproveitamento dos conteúdos e formando ele mesmo as suas concepções e conceitos.

### Considerações finais

A avaliação compõe uma etapa fundamental do processo de aprendizagem. No ensino superior, ela alcança ainda mais destaque, pois este grau envolve muitas expectativas com relação à formação profissional dos estudantes. Entretanto, esta prática pedagógica envolve ainda uma carga de complexidade, pois a aprendizagem, assim como conhecimento são muito difíceis de serem mensurados, embora seja necessário algum tipo de formalização neste quesito. Portanto, a avaliação é uma prática indissociável do ensino e se faz presente ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, os diferentes cursos universitários, as diferentes modalidades de ensino requerem determinados tipos de avaliação, que irão resultar numa variedade e tipos de procedimentos avaliativos. Dessa maneira, deve-se estruturar cada método específico de avaliação do fazer pedagógico e da aprendizagem dos alunos, de acordo com o modelo didático adotado, seja ainda no modelo presencial ou a distância (CAMPOS, 2010).

Contudo, os estudos encontrados que se dedicam ao tema se referem à educação no nível superior sem fazer a devida distinção entre as modalidades presencial e a distância. Já com relação à avaliação na EaD, poucos foram os estudos encontrados sobre este tema no Brasil. Talvez por ser uma modalidade relativamente nova, se comparada a educação presencial, ou por não haver uma preocupação em diferenciar a avaliação nestas duas modalidades, como se pudessem ser tratadas da mesma forma.

No entanto, observa-se uma tendência nas instituições de um maior conhecimento de como lidar e fazer EaD. Ainda que existam alguns erros atualmente na sua aplicabilidade, observa-se uma grande comunicação entre as instituições e isso faz com que o aperfeiçoamento seja mais rápido (MORAN, 2011). O mesmo autor ressalta que na avaliação presencial há questionamento se as provas são a melhor maneira de verificar a aprendizagem significativa. Entretanto, “no presencial também acontece a banalização do ensino e que é difícil avaliar milhares de alunos simultaneamente com provas dissertativas. As críticas ao presencial mal feito não eximem a EAD de tentar formas de avaliação mais formativas do que somativas e conteudísticas”.

Ao corroborar com as ideias de Tori (2010) da educação sem distância, Moran (2011) aborda que um adequado curso a distância possui um equilíbrio entre atividades individuais e grupais, sendo que isso também pode ser introduzido no ensino presencial. As atividades podem ser mescladas com projetos, pesquisas e outras atividades compartilhadas em grupos e fora da sala de aula, assim, não há a necessidade de todos estarem no mesmo local, com professores em tempos e horários programados. O importante é que os alunos com acesso em outros locais possam realizar as atividades sem estar juntos, mas conectados. Isso dá margem para a inclusão de pessoas com dificuldades de acesso, as quais poderão encontrar na própria universidade salas conectadas, como bibliotecas e laboratórios. De acordo com o autor, a EaD atual, possibilita



diversas formas de avaliação, podendo combinar métodos de avaliação a distância com os presenciais, de avaliação do conteúdo e do processo, das atividades individuais e grupais, da construção individual (pesquisa, portfólio) com a coletiva.

Isso vai ao encontro do que foi abordado no presente estudo, de que as novas práticas de avaliação devem ser revistas, não só pela inclusão da nova modalidade de EaD, que exige uma avaliação diferente, mas também o ensino presencial ainda carece de formas que realmente possam avaliar o aluno de maneira mais completa. Além disso, como sinaliza Moran (2011), a combinação dos dois métodos tende a ser uma nova demanda para atender à necessidade das novas atividades contemporâneas. Quem sabe, algum dia, o presencial e o EaD deixem de ter essa separação e possam se tornar um ensino único.

Por outro lado, nota-se uma tendência crescente na EaD, principalmente no Brasil (MORAN, 2011) e, possivelmente, como resultado desta ausência de abordagens e discussões mais precisas sobre a avaliação em EaD, vê-se ainda muitos cursos a distância realizando avaliações presenciais. Será que é possível realizar uma avaliação completa, justa e coerente na modalidade a distância? Será que as avaliações tradicionais, baseadas em provas, testes, chamadas orais, fichas, sem o estabelecimento de vínculos intelectuais com os alunos (LIMA et al., 2009) são as avaliações mais adequadas para se medir a aprendizagem? Será possível medir a aprendizagem?

A avaliação discente é ainda um grande desafio. Dentro dessa perspectiva, Lima et al. (2009) trazem importantes questionamentos: se a prática avaliativa deve ser considerada como um recurso metodológico de reorientação do processo ensino-aprendizagem, por que a escola monta todo um clima de tensão em cima das provas? E por que o educador precisa supervalorizar as notas para dominar a classe? Por que alguns alunos estão acostumados a estudar apenas nas vésperas das provas? Como então transformar práticas meramente verificativas em práticas realmente avaliativas, que acompanhem e ajudem o aluno durante o processo de aprendizagem? Esses são importantes questionamentos que ainda demandam reflexões e novos estudos para que se possa pensar em uma mudança de postura do sistema educacional.

#### Referências

- ALONSO, K. M. A Expansão do Ensino Superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out.-dez., 2010.
- BORBA, A. M. de; FERRI, C.; HOSTINS, R. C. L. Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: questões que emergem da prática docente. **Revista Contrapontos**, v. 7, n. 1, p. 43-54, jan/abr., 2007.
- CAMPOS, M. B. Os desafios do planejamento e da prática de avaliação em ambientes *on-line*. In: GRILLO, Marlene C.; GESSINGER, Rosana M. (orgs). **Por que falar ainda em avaliação?** Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 51-62, 2010.
- CHAVES, S. M. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27, 2004. Caxambu – Minas Gerais. **Anais...** 2004.
- FRANCO, A. P. Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. **Jornal de Políticas Educacionais**, n° 4, julho–dezembro de 2008, p. 53–63.
- GODOY, A. S. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um estudo exploratório a partir das opiniões dos alunos do primeiro e do último ano de três cursos de graduação. **Administração OnLine Prática - Pesquisa – Ensino**, v. 1, n. 1, jan./fev./mar., 2000.



GOMES, M. J. Problemáticas da avaliação na educação *online*. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (Orgs.). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. São Paulo: Ed. Wak, p. 309-335, 2010.

GRILLO, M. C. Por que falar ainda em avaliação? In: GRILLO, Marlene; ENRIGONE, Délcia (Orgs.). **Avaliação**: uma discussão em aberto. 2ª Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 19-30, 2003.

GRILLO, M. C.; GESSINGER, R. M. (orgs.). **Por que falar ainda em avaliação?** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação**

**Superior 2010**: Divulgação dos principais resultados. Outubro de 2011. Disponível em:

<[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task...](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...)>. Acesso em: junho/2012.

LAPA, A.; PRETTO, N. L. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.

LIMA, A.; MAGALHÃES, C.; CUNHA, K. Avaliação: instrumento diversificado. **Revista de Pedagogia Perspectivas em Educação**, v. 5, n. 2, jan./fev./mar./abr., 2009.

MASETTO, M. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 2ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, p. 83-102, 2002.

MEC, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo revela que o acesso cresceu na década 2001-2010**.

Publicado em 07 de novembro de 2011. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17212](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17212)>. Acesso em: julho/2012.

MENDES, O. M. Avaliação no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, Ilma Passos Alecastro; NAVES, Marisa Lomonaco de Paula (Orgs.). **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. São Paulo: Junqueira & Marin, p. 175-197, 2005.

MORAN, J. M. Avaliação do ensino superior a distância no Brasil, 2011. Disponível em internet: <<http://www.eca.usp.br/moran/avaliacao.htm>>. Acesso em: 10 out. 2013.

MORETTO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

NUNES, R. C. A avaliação em educação a distância é inovadora? – uma reflexão. **Associação Brasileira de Educação a Distância**, 2010. Disponível em internet:

<<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/152010155747.pdf>>. Acesso em 10 out. 2013.

PELLEGRINI, D. Avaliar para ensinar melhor. **Revista Nova Escola**. Edição nº 159. São Paulo: Ed. Abril. Fevereiro, 2003.

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

PERROTI, E. M.; VIGNERON, J. **Novas tecnologias no contexto educacional**. São Paulo: Metodista, 2003.

SANAVRIA, C. Z. A avaliação da aprendizagem na educação a distância: concepções e práticas de professores de ensino superior. **Dissertação**. 225f. 2008. Universidade Católica Dom Bosco, 2008.

SARAIVA, T. Avaliação da educação a distância: sucessos, dificuldades e exemplos. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 21, n. 3, set./dez., 1995.

SCHWEITZER, F. **Produção científica em área de construção interdisciplinar**: educação a distância no Brasil. 88f. 2010. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SILVA, M. O Fundamento Comunicacional da Avaliação da Aprendizagem na Sala de Aula Online In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Orgs.), **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Orgs.), **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

TORI, R. **Educação sem distâncias**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora SENAC, 2010.

VOSGERAU, D. S. R. Avaliação de aprendizagem em educação *online*. **Educ. Soc.**, v. 27, n. 97, Campinas, p. 1377-1381, set.-dez., 2006.

Enviado em: 17/12/2012  
Aceito em: 02/11/2013