

## AValiação em Educação a Distância: Concepções e Possibilidades

Tito Eugênio Santos Souza  
tito\_souza@live.com

Mestrando em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)  
Especialista em Ensino Superior, Contemporaneidade e Novas Tecnologias  
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Afonso Henrique Novaes Menezes (orientador)  
afonso.menezes@univasf.edu.br

Mestre em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)  
Prof. do curso de Psicologia  
Universidade Federal do Vale do São Francisco

**Resumo:** Este artigo apresenta uma reflexão teórica sobre as principais concepções e possibilidades de avaliação relacionadas à Educação a Distância (EaD), considerando as especificidades dessa modalidade de ensino. Impulsionada pelo célere desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na contemporaneidade, a EaD reconfigura as relações espacotemporais do ensino tradicional e instaura o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como novo suporte possível para a construção coletiva/colaborativa do conhecimento. Com isso, novos desafios são apresentados à prática docente, sendo a avaliação do processo de ensino-aprendizagem um deles. Por meio de uma revisão da literatura, este trabalho pretende discutir: o papel das TICs na sociedade contemporânea e suas implicações na prática pedagógica; as especificidades do processo de ensino-aprendizagem na EaD, quando realizada com o auxílio de ambientes virtuais; e ainda as principais concepções de avaliação na EaD, apontando possíveis caminhos. A partir da pesquisa realizada, concluiu-se que a avaliação em EaD deve privilegiar uma abordagem mais qualitativa que meramente quantitativa, permitindo que o aluno participe de maneira ativa, crítica e consciente do seu próprio percurso de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Tecnologias da Informação e Comunicação. Educação a Distância; Ambientes Virtuais de Aprendizagem; Avaliação.

**Abstract:** This article presents a theoretical reflection about the main concepts and possibilities of evaluation related to Distance Education (DE), considering the specificities of this kind of learning. Guided by the fast development of Information and Communication Technologies (ICTs) in contemporaneity, DE rearranges the space-time relations of the traditional education and introduces the Virtual Learning Environment (VLE) as a new possible support for the collective/collaborative knowledge's construction. From this way, new challenges are presented now to the teaching practice, being the evaluation of teaching-learning process one of them. This article has as aim, through a literature review, to discuss the role of ICTs in contemporary society and their implications for teaching practice, as well as the specificities of learning process in DE, which happens with the assistance of virtual environments and even the main concepts about evaluation in DE, identifying other possible ways. From this study, it was concluded that the evaluation in DE should emphasize a more

qualitative approach than a quantitative one, allowing the student to participate actively, critically and aware of his/her own way of learning.

**Keywords:** Information and Communication Technologies; Distance Education; Virtual Learning Environments; Evaluation.

## 1. INTRODUÇÃO

A interatividade em larga escala, propiciada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), permite hoje a conexão de indivíduos dispersos em diferentes pontos do planeta. As consequências desse fenômeno podem ser facilmente percebidas em diferentes setores da sociedade contemporânea, a qual apresenta como principais características a velocidade da informação, os saberes múltiplos e sua propagação em rede (CASTELLS, 2008).

Especificamente na educação, novos discursos e práticas são incorporados, provocando mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem e na concepção de sistemas de avaliação pedagógica. Os métodos avaliativos tradicionais, que enfatizam a supremacia do saber acumulado ao invés do conhecimento (re)construído pelo aluno, são progressivamente substituídos por outras abordagens mais focadas no desenvolvimento de habilidades e competências do aprendiz.

Assim, refletir sobre a avaliação torna-se um dos aspectos mais pertinentes relacionados à prática docente na atualidade, seja no ensino presencial, semipresencial ou inteiramente a distância. Naturalmente, cada modalidade de ensino possui suas características próprias e particularidades, embora o objetivo comum possa ser considerado a aprendizagem dos educandos – ainda que em diferentes níveis e campos do saber.

Moran (2000) conceitua Educação a Distância (EaD) como o processo de ensino-aprendizagem em que professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente, mas podem estar conectados por diversas tecnologias que se encarregam de facilitar essa mediação. Nesse sentido, a educação a distância ou virtual diferencia-se tanto da educação presencial que corresponde ao ensino convencional, como da educação semipresencial, que combina características dessas duas modalidades (presencial e virtual).

Na complexa teia do ciberespaço (conexão em rede dos computadores do planeta), a EaD encontrou um campo fértil para desenvolver-se. A convergência das mídias tradicionais (impressa, radiofônica e televisiva) com as novas TICs possibilitou o surgimento do

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – uma espécie de metamorfose da sala de aula convencional, na qual foram reconfiguradas as relações entre tempo e espaço de uma maneira não linear.

A partir de uma revisão da literatura, este artigo discute o papel das TICs na sociedade contemporânea e suas implicações na prática pedagógica; as especificidades do processo de ensino-aprendizagem na EaD, quando realizada com o auxílio de ambientes virtuais; e as principais concepções e possibilidades de avaliação na EaD, bem como os desafios que essa modalidade impõe à prática docente.

## 2. TICS E EDUCAÇÃO

A emergência de uma sociedade em rede, na concepção de Castells (2008), é consequência do surgimento de um novo paradigma tecnológico, baseado nas TICs que começaram a tomar forma a partir da década de 1960. Contudo, o autor deixa claro que não é a tecnologia que determina a sociedade: esta é que dá forma àquela de acordo com os interesses, necessidades e valores das pessoas que se utilizam dessas tecnologias.

Para Lévy (2010a), novas formas de pensar e se relacionar estão sendo elaboradas a partir do célere desenvolvimento das telecomunicações e da informática. Segundo ele, a cultura da informática – ou cibercultura – seria um novo modo de construção do conhecimento, constituindo uma etapa posterior à da expressão oral e escrita.

Se no passado o conhecimento era transmitido apenas oralmente, após a invenção da escrita o livro tornou-se o seu suporte por excelência. Mais recentemente, com o surgimento do ciberespaço, os saberes passaram a ser codificados em bases de dados disponíveis *online*. Assim, “com esse novo suporte de informação e de comunicação emergem gêneros de conhecimento inusitados, critérios de avaliação inéditos para orientar o saber, novos atores na produção e tratamentos dos conhecimentos” (LÉVY, 2010b, p. 170).

Segundo Lemos e Lévy (2010), o surgimento da cibercultura implica novos sentidos da tecnologia e faz emergir um novo paradigma, instaurando a passagem do modo industrial (material e energético) para o informacional (eletrônico-digital). Em outras palavras, “com a tradução informacional do mundo, tudo, desde o comportamento de partículas até os formatos midiáticos, pode ser transformado em *bits*, processado em computadores e distribuído em redes telemáticas em tempo real para todo e qualquer lugar do planeta” (LEMOS; LÉVY,

2010, p. 22).

Na sociedade em rede, o uso crescente das TICs é acompanhado de uma profunda transformação na relação com o próprio saber. Como destaca Lévy (2010b), não apenas a demanda por formação é cada vez maior, como também existe uma necessidade crescente de diversificação e personalização do aprendizado. Essas modificações podem ser claramente percebidas no ensino a distância, que, segundo ele, possui características semelhantes às da própria sociedade contemporânea (organização em rede, velocidade, personalização etc.).

Entretanto, vale ressaltar que o surgimento dessa modalidade de ensino – a EaD – é anterior ao desenvolvimento e expansão da internet, não se restringindo apenas aos domínios intangíveis do ciberespaço. Segundo Almeida (2003), a integração dos meios de comunicação de massa tradicionais, como o rádio e a televisão, associada à distribuição de materiais impressos via correios, já haviam disseminado a EaD a partir de centros de ensino e produção de cursos – os chamados cursos por correspondência. Porém, ao mesmo tempo em que possibilitou a democratização e o acesso ao ensino em diferentes níveis, permitindo atender a uma grande massa de alunos, essa abordagem conferiu à EaD a reputação de educação de baixo custo e de segunda classe.

Por outro lado, é inegável que o avanço das novas TICs revigorou o ensino a distância e ofereceu-lhe novas possibilidades, incorporando-lhe tanto as mídias tradicionais (impressas, sonoras ou audiovisuais) como a interatividade imediata e a fluidez dos hipertextos no ciberespaço. Cada vez mais presentes no discurso pedagógico, as TICs passaram a orientar novas práticas educacionais e modos de sociabilidade, articulando saberes e sujeitos diversos. Sobre essa questão, Barreto (2004, p. 1183) afirma que:

Em síntese, a presença das TICs tem sido investida de sentidos múltiplos, que vão da alternativa de ultrapassagem dos limites postos pelas “velhas tecnologias”, representadas principalmente por quadro de giz e materiais impressos, à resposta para os mais diversos problemas educacionais ou até mesmo para questões socioeconômico políticas.

Na contemporaneidade, a instituição escolar necessita estar preparada para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital. Lugar de encontro para identidades múltiplas, o ciberespaço possibilita a integração de semioses e a circulação de discursos polifônicos em uma complexa rede. Segundo Rojo (2013, p. 8), novas práticas de letramento – aqui entendido como o uso social da leitura e da escrita – surgem na hipermídia, falando-se em “multiletramentos”:

Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas. Hoje, é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender os textos da hiperídia.

Nesse contexto, a educação passa por um movimento de reconfiguração que envolve tanto os discursos sobre o ensino quanto as práticas relacionadas ao processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que cresce a tendência do ensino facilitado pelas TICs (presencial e/ou a distância), adquire força também a concepção de aprendizagem colaborativa (coletiva e/ou em rede). Progressivamente, as fronteiras da sala de aula deixam de ser o limite habitual para o processo de ensino-aprendizagem, que agora pode acontecer em um lugar sem fronteiras, aberto e desterritorializado – o ciberespaço.

### **3. DAS SALAS DE AULA AOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM**

Em linhas gerais, um ambiente de aprendizagem pode ser qualquer espaço formal ou não formal que ofereça oportunidades de aprendizagem (JACOBUCCI, 2008). Seja na sala de aula convencional ou através dos meios virtuais, o processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer se houver essa intencionalidade, que pode ser facilitada pelas tecnologias existentes.

Os recursos tecnológicos disponíveis na atualidade possibilitam diminuir as dificuldades criadas pela distância física entre alunos e professores. A tecnologia da informática, por exemplo, permite criar um ambiente virtual em que alunos e professores possam interagir, contribuindo para uma aprendizagem colaborativa. Além disso, tornam possível o armazenamento a distribuição e o acesso às informações independentemente dos espaços físicos onde estejam situados alunos e professores.

Um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) caracteriza-se por ser baseado em plataformas digitais da rede mundial de computadores (a internet), com possibilidade de acesso a uma quantidade de informações teoricamente infinita (SILVA; SILVA, 2009). De acordo com essas autoras, ao se valer das ferramentas oferecidas pela internet, o AVA poderá servir de suporte para uma educação mais democrática e dialógica e, portanto, mais inclusiva.

Para Almeida (2003), ensinar em ambientes digitais e interativos de aprendizagem depende de uma série de fatores, tais como: haver um professor que atue como mediador e

orientador do aluno, buscando identificar suas representações de pensamento; organizar situações de aprendizagem, planejando e propondo atividades; oferecer materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias e linguagens, incentivando a busca de diferentes fontes de informação; provocar a reflexão sobre processos e produtos, favorecendo a formalização de conceitos; propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa do aluno.

A aprendizagem caracteriza-se como um processo ativo, construtivo e mediatizado internamente, envolvendo a recepção, o processamento e a transformação das experiências interativas do sujeito. Em outras palavras, implica “aprender a aprender e a pensar”, envolvendo processos motivacionais e metacognitivos de natureza complexa (POCINHO, 2010).

Entretanto, para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa e não simplesmente mecânica, é necessário mobilizar o conhecimento prévio dos alunos a partir dos novos conteúdos ensinados, como defende o psicólogo norte-americano David Ausubel. De acordo com a teoria da aprendizagem significativa proposta por Ausubel (apud PELIZZARI et al., 2002), os indivíduos apresentam uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos de natureza conceitual, de modo que a sua complexidade depende mais das relações qualitativas entre esses conceitos do que da quantidade de conceitos presentes. Dessa forma, a estrutura cognitiva pode ser compreendida como uma complexa rede de conceitos organizados hierarquicamente, de acordo com o grau de abstração e generalização.

Pontes (2000) considera que a autonomia do aluno é condição indispensável em um AVA, na medida em que possibilita o desenvolvimento das suas habilidades e competências individuais, como pensar de forma crítica e independente. Além da autonomia, Costa e Franco (2005) também destacam como características importantes desse ambiente a interatividade e a aprendizagem colaborativa. Sobre essa questão, Palloff e Pratt (2002, p. 38) argumentam que:

É por meio dos relacionamentos e da interação que o conhecimento é fundamentalmente produzido na sala de aula *online*. A comunidade de aprendizagem toma uma nova proporção em tal ambiente e, como consequência, deve ser estimulada e desenvolvida a fim de ser um veículo eficaz para a educação.

Desse modo, a implementação de um ambiente virtual de aprendizagem requer a elaboração de estratégias que facilitem a aproximação e a formação de vínculos entre membros do grupo. Segundo Maciel (2002), os índices de evasão observados nos cursos a distância são reflexos dos efeitos do isolamento do aprendiz e da ausência de uma rede de

relações que, muitas vezes, poderia ajudar no enfrentamento das dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem.

Santos (2009) ressalta que os ambientes virtuais de aprendizagem envolvem não apenas um conjunto de interfaces para socialização de informação, de conteúdos de ensino e aprendizagem, mas também incluem as interfaces de comunicação síncronas e assíncronas. Enquanto as interfaces síncronas possibilitam a comunicação em tempo real (*chats*, webconferências, tutoria *online*, entre outras), as assíncronas permitem a comunicação em tempos diferentes (fóruns, grupos de discussão, *e-mails*, *wikis* etc).

É, portanto, a partir da combinação dessas diferentes ferramentas que a EaD pode se beneficiar da utilização dos AVAs, na medida em que são abolidas as barreiras usuais do tempo e do espaço. Contudo, se tais ferramentas descortinam um horizonte de possibilidades, por outro lado implicam desafios à prática docente, que se refletem diretamente na avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

#### **4. OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO EM EAD**

No Brasil, os fundamentos legais para a EaD foram definidos a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), regulamentada posteriormente pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (que por sua vez foi alterado pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007).

Em seu artigo 80, *caput*, a LDB estabelece que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Já o Decreto nº 5.622 e suas alterações, em seu art. 1º, § 1º, consideram que a EaD apresenta “metodologia, gestão e avaliação peculiares”, devendo estar previstos, obrigatoriamente, momentos presenciais para a avaliação de estudantes e, quando for o caso, estágio obrigatório, atividades relacionadas a laboratórios de ensino e a defesa de trabalhos de conclusão de curso.

Com esses dispositivos, foi estabelecido no país um marco regulatório que, além de conferir legitimidade à própria EaD, delimita certas práticas para essa modalidade de ensino, como a obrigatoriedade de avaliações presenciais definidas previamente. Assim, independentemente das metodologias que possam ser empregadas nos cursos a distância, a preocupação com o processo avaliativo ganha destaque também na atual legislação em vigor.

Valente (2003) aponta três possibilidades de abordagem pedagógica na EaD, considerando o menor ou maior grau de interatividade entre alunos e professores: a *broadcast*; a virtualização da escola tradicional e o “estar junto virtual”. Segundo ele, cada uma dessas abordagens apresenta suas vantagens e desvantagens, sendo necessário flexibilizá-las ou adaptá-las conforme as diferentes circunstâncias de ensino-aprendizagem.

Na abordagem *broadcast*, o professor basicamente seleciona e organiza a informação para ser enviada ao aluno, que poderá recebê-la através de materiais impressos, rádio, televisão ou recursos digitais como o CD-ROM e a internet. “Embora a abordagem *broadcast* não garanta que o aprendiz construa conhecimento, ela é bastante eficiente para a disseminação da informação para um grande número de pessoas” (VALENTE, 2003, p. 141).

Quando os recursos tecnológicos são empregados da mesma forma que na sala de aula convencional, acontece a virtualização da escola tradicional, numa tentativa de transferir para o meio virtual o paradigma do ensino centrado nas ações do professor. Porém, ainda que possa haver certo grau de interatividade nessa abordagem, na maioria das vezes o professor limita-se a verificar se o aluno memorizou a informação fornecida, geralmente por meio de testes.

Já o “estar junto virtual”, também denominado de *learning network*, propicia uma grande interação entre professor e aluno, envolvendo o acompanhamento e o assessoramento constante do aprendiz. Essa abordagem mostra-se a mais adequada para a resolução de situações-problema, que podem ser propostas pelo professor com o objetivo de instigar o aluno. Dessa forma, pode ser estabelecido “um ciclo de ações que mantém o aluno no processo de realização de atividades inovadoras, gerando conhecimento sobre como desenvolver essas ações, porém com o suporte do professor” (VALENTE, 2003, p. 141).

Evidentemente, diferentes percursos de aprendizagem pressupõem metodologias específicas de avaliação, sendo este um processo complexo que não se limita apenas à aplicação de testes ou outros procedimentos mais tradicionais. Aliás, faz parte do senso comum a ideia de que o conhecimento pode ser simplesmente absorvido pelos indivíduos e que a avaliação serviria para medir o grau de absorção desse saber. Em uma visão mais crítica, ao contrário, a avaliação é considerada como um meio de perceber as singularidades do indivíduo e como elas interferem no processo de aprendizagem. Para Vasconcellos (2000, p. 44):

A avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica

uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.

Assim, a avaliação envolve um processo contínuo de interação entre professor e aluno (o “estar junto”), sendo que ambos devem participar ativamente dele. O educador pode e deve permitir que o educando possa decidir sobre a sua avaliação. Demo (2004) defende que o aluno precisa compreender como funciona o processo avaliativo e os critérios utilizados, bem como os seus pressupostos teóricos e suas finalidades práticas.

Por essa perspectiva, a avaliação pode ser vista muito mais como um processo de “negociação” do que como um simples julgamento, pois requer diálogo e não uma postura autoritária do professor. Para ser eficiente, ela deve ocorrer de maneira interativa entre alunos e professores, sendo que ambos possam caminhar juntos. Se os educandos conseguem enxergar com clareza aonde o professor pretende chegar, torna-se muito mais fácil acompanhá-lo. Assim, segundo Gadotti (2008, p. 10):

Seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um *processo técnico*. Ela é também uma *questão política*. Avaliar pode constituir um exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrário, pode constituir um processo e um projeto em que avaliador e avaliado buscam e sofrem uma mudança qualitativa. É nesta segunda prática de avaliação que podemos encontrar o que uns chamam de *avaliação emancipadora* e que, na falta de melhor expressão, eu chamaria de “concepção dialética da avaliação” (grifos do autor).

Afora essa questão política do processo avaliativo, o que se percebe em muitos casos é uma simples transposição dos modelos utilizados no ensino presencial para a educação a distância. Não são raros os casos em que professores (e também alunos) limitam-se a reproduzir os mesmos discursos e métodos que aprenderam durante a sua formação tradicional, limitando consideravelmente as possibilidades de aprendizado.

Para Zanelato (2009), a revolução provocada pela EaD no processo de avaliação estabeleceu um novo paradigma, segundo o qual a avaliação quantitativa torna-se insuficiente em termos metodológicos, sendo necessário o uso da avaliação qualitativa. A autora destaca ainda que a avaliação na EaD não constitui uma ação pontual e isolada, mas sim um processo dinâmico que está relacionado a diferentes fatores, como o momento, os conteúdos, as ferramentas e os procedimentos em questão. Gipps (1998, p. 65), por sua vez, afirma que:

Está em curso uma mudança de paradigma na área de avaliação, passando de um modelo de testes e exames que valoriza a medição das quantidades aprendidas de conhecimentos transmitidos, para um modelo em que os aprendizes terão oportunidade de demonstrar o conhecimento que construíam, como construíram, o que entendem e o que podem fazer, isto é, um modelo que valoriza as aprendizagens quantitativas e qualitativas no decorrer do próprio processo de aprendizagem.

Nesse contexto, Santos (2006) considera que seria possível apontar três tipos fundamentais de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a somativa. A avaliação diagnóstica refere-se à identificação inicial do conhecimento dos alunos em determinada área e envolve a verificação das características e singularidades individuais e coletivas dos discentes, sendo realizada geralmente no início do curso. Assim, esse tipo de avaliação pode ser útil para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas ao longo de um curso.

Já a avaliação formativa é aplicada ao longo do processo de ensino-aprendizagem e permite perceber o grau de aproveitamento dos alunos e suas principais dificuldades, possibilitando o planejamento adequado para atingir os objetivos desejados. Otsuka e Rocha (2002) destacam que esse tipo de avaliação pode estar voltado para a formação de pessoas capazes de realizar tarefas, resolver problemas e construir novos saberes. Segundo essas autoras, “por ser contínua, esta forma de avaliação permite também alguma forma de autenticação da identidade do aluno, pela familiarização com o estilo e habilidades do mesmo” (OTSUKA; ROCHA, 2002, p. 146).

A avaliação somativa, por sua vez, é realizada ao final de um curso e tem por objetivo classificar os discentes de acordo com os seus níveis de rendimento e aprendizagem. Comumente empregado no ensino convencional, esse modelo de avaliação tem sido bastante criticado por simplesmente estabelecer uma hierarquia entre os alunos de acordo com o grau de conhecimento acumulado. Por isso, é importante levar em conta não apenas a soma dos conceitos assimilados, mas de que forma esses conceitos estão inter-relacionados.

Embora os três tipos citados possam ser utilizados de maneira combinada, certamente a avaliação formativa é a categoria que deve ser mais enfatizada na EaD, isso porque pressupõe uma noção de continuidade, de busca e construção gradativa do conhecimento. Por envolver um percurso formativo mais abrangente, seria capaz de melhor captar a complexa experiência humana da aprendizagem.

Segundo Fernandes (2006), que prefere utilizar a expressão Avaliação Formativa Alternativa (AFA), este é um método que permite conhecer bem as atitudes, as capacidades, os saberes e o estágio de desenvolvimento dos alunos, que se tornam sujeitos ativos e

conscientes do seu processo de aprendizagem. Assim,

*A avaliação formativa alternativa (AFA) baseia-se em novas visões acerca da natureza das interações sociais que se estabelecem nas salas de aula entre os alunos e entre os professores e os alunos. (...) Nestas condições, a AFA pressupõe uma partilha de responsabilidades em matéria de ensino, avaliação e aprendizagens e, conseqüentemente, uma redefinição dos papéis dos alunos e dos professores (FERNANDES, 2006, p. 32).*

Não obstante as possíveis diferenças conceituais, pode-se considerar que a avaliação formativa e/ou suas variantes terminológicas constituem métodos especialmente adequados para a avaliação na EaD. Além de possibilitar uma abordagem mais focada na aprendizagem continuada, esse modelo avaliativo permite uma maior autonomia por parte dos aprendizes, que deixam de ser vistos como meros receptores da informação. Ao professor, neste caso, caberia o papel de mediador ou “animador da inteligência coletiva”, para usar uma expressão de Lévy (2010b).

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As possibilidades hoje oferecidas pelas TICs, quando aliadas à EaD, são inúmeras e podem ser utilizadas de acordo com os objetivos a serem alcançados. Ferramentas como fóruns de discussão, *chats*, tutoria online, entre outras, fazem parte da maioria dos AVAs e podem ser empregadas como métodos de avaliação formativa, que se mostra o método avaliativo mais adequado para esses ambientes. Por meio dessa interação, torna-se possível acompanhar o desempenho dos educandos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Evidentemente, a avaliação na EaD deve refletir essas especificidades e servir como um instrumento facilitador do processo de aprendizagem. Portanto, não basta apenas conceber mecanismos sofisticados de verificação da aprendizagem, é preciso que eles possuam como objetivos centrais o aperfeiçoamento contínuo, a construção do conhecimento e o desenvolvimento de novas competências (gerais e específicas) pelos educandos.

Para isso, é necessário ter em mente quais são as metodologias mais adequadas para cada caso e ter clareza do projeto pedagógico em questão. Que objetivos se pretende alcançar? De que maneira pode ser facilitado o processo de ensino-aprendizagem? Há clareza quanto à proposta pedagógica e metodologia? Esses são apenas alguns dos questionamentos que o

educador deve fazer a si mesmo para nortear sua decisão sobre que métodos avaliativos poderia utilizar.

Não existem “fórmulas perfeitas” quando se trata de avaliar, mas é importante refletir sobre como é possível oferecer uma aprendizagem significativa aos alunos sem frustrar as suas expectativas. Cabe ao educador, por meio da sua sensibilidade e experiência, perceber quais são elas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003.
- BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, 2004.
- BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso: 26 jan. 2014.
- BRASIL. Lei n. 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/L9394.htm#art80](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art80)>. Acesso: 26 jan. 2014.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- COSTA, L. A. C.; FRANCO, S. R. K. Ambientes virtuais de aprendizagem e suas possibilidades construtivistas. In: CONGRESSO GLOBAL DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA E TECNOLOGIA, 2005. **Anais...** Santos: UNIP.
- DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FERNANDES, D. Por uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.
- GADOTTI, M. Concepção dialética da avaliação. In: DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. Prefácio.
- GIPPS, C. Avaliação de alunos e aprendizagem para uma sociedade em mudança. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1998. **Anais...** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação de educação da cultura científica. **Em Extensão**, v. 7, n. 1, p. 55-66, 2008.
- LEMOS, A.; LÉVY, P. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia**. São Paulo: Paulus, 2010.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010a.
- \_\_\_\_\_. **Cibercultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010b.

- MACIEL, I. M. Educação a distância. Ambiente virtual: construindo significados. **Boletim Técnico do Senac**, v. 28, n. 3, p. 38-45, 2002.
- MORAN, J. M. O Que é Educação a Distância. In: **Boletim de educação a distância**. Brasil: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran>>. Acesso em: 20 jan. 2013.
- OTSUKA, J. L.; ROCHA, H. V. Avaliação formativa em ambientes de EaD. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 13., 2002. **Anais...** São Leopoldo: UNISINOS.
- PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artemed, 2002.
- PELIZZARI, A. et. al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Rev. PEC**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2001/2002.
- POCINHO, M. M. F. D. D. Psicologia, cognição e sucesso escolar: concepção e validação dum programa de estratégias de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 2, p. 362-373, Porto Alegre: 2010.
- PONTES, E. Ambientes virtuais de aprendizagem cooperativa. **Conect@: Revista online de Educação a Distância**, v.1 , n. 3, 2000. Disponível em: <[www.revistaconecta.com/conectados/elicio\\_ambientes.htm](http://www.revistaconecta.com/conectados/elicio_ambientes.htm)>. Acesso em: 28 jan. 2014.
- ROJO, R. Apresentação. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- SANTOS, E. Educação *online* para além da EaD: um fenômeno da cibercultura. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009. **Actas...** Braga: Universidade do Minho.
- SANTOS, J. F. S. Avaliação no ensino a distância. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 4, n. 38, 2006. Disponível em: <<http://www.rieoei.org>>.
- SILVA, A. C. da; SILVA, C. M. T. Avaliação de ambientes virtuais de aprendizagem. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Aprendizagem em ambientes virtuais e educação a distância**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 73-88.
- VALENTE, J. A. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface: Comunicação, Saúde e Educação**, v. 7, n. 12, fev. 2003.
- VASCONCELLOS, C. S **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.
- ZANELATO, A. P. A. A avaliação no ensino a distância. **Revista Intertemas**, v.5, n. 5, 2009.