

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO A DISTÂNCIA *ONLINE*: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

*Eniel do Espírito Santo**

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
<https://orcid.org/0000-0003-0589-1298>

*Ariston de Lima Cardoso***

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
<https://orcid.org/0000-0003-0334-5701>

*Adilson Gomes dos Santos****

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
<https://orcid.org/0000-0003-2379-6403>

RESUMO

A modernidade líquida, agravada pelos cruéis impactos da pandemia de Covid-19, impôs enormes desafios à práxis educativa em todos os níveis de ensino, pois os professores foram arremessados para os ambientes virtuais de aprendizagem que requerem estratégias pedagógicas coerentes com o ciberespaço. No contexto do ensino a distância, a utilização reflexiva das interfaces e tecnologias digitais potencializam o processo da mediação pedagógica, resultando em novas maneiras de ensinar e aprender. Neste sentido, amiúde são realizados questionamentos relativos ao processo de avaliação da aprendizagem nos ambientes virtuais, tendo em vista que a mera transposição das estratégias utilizadas na modalidade presencial não apresenta resultados satisfatórios no ensino a distância. Neste estudo, temos como objetivo discutir os principais pressupostos teóricos relacionados com a avaliação da aprendizagem no contexto do ensino a distância, relacionando-os com a proposta metodológica de avaliação da aprendizagem recomendada pelo Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Constitui-se em uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, operacionalizada por meio de um estudo de caso realizado na UFRB. Concluímos que a avaliação da aprendizagem no ensino a distância, realizada com o suporte das tecnologias digitais, pressupõe elevado nível de retroalimentação, visando ao engajamento dos estudantes em seu processo de autoaprendizagem e à reavaliação da

* Pós-doutorado em Educação a Distância pela Florida Christian University (FCU), Estados Unidos. Doutor em Educação pela Universidad De La Empresa (UDE), Uruguai. Professor do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Cruz das Almas, Bahia. E-mail: eniel@ufrb.edu.br

** Pós-doutorado em Educação a Distância pela Universidade Aberta (UAb), Portugal. Doutor em Geociências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Cruz das Almas, Bahia. E-mail: ariston@ufrb.edu.br

*** Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Cruz das Almas, Bahia. E-mail: adilsongomes@ufrb.edu.br

práxis educativa docente. Ademais, requer a utilização de variado leque de instrumentos avaliativos, a fim de possibilitar a coleta de informações sobre o nível de aprendizagem alcançado pelo aluno e, sobretudo, do desenvolvimento das competências preconizadas pelo curso, ou componente curricular, bem como aquelas demandadas tanto pelo mundo do trabalho, como pela sociedade imersa no contexto da cultura digital.

Palavras-chave: educação a distância; avaliação da aprendizagem; tecnologias digitais.

ABSTRACT

LEARNING ASSESSMENT IN ONLINE DISTANCE EDUCATION: THEORETICAL-METHODOLOGICAL PERSPECTIVES

Liquid modernity, aggravated by the cruel impacts of the Covid-19 pandemic, has imposed tremendous challenges to educational praxes at all levels of education, because teachers were flung to virtual educational environments requiring pedagogical strategies coherent with cyberspace. In the distance education context, the reflexive use of interfaces and digital technologies potentializes the process of pedagogical mediation, resulting in novel ways of teaching and learning. In this respect, there are often questions related to the assessment process of learning in virtual environments, since the mere transposition of face-to-face strategies does not present satisfactory results for online teaching. In this study, our objective is to discuss the main theoretical premises related to the learning assessment in the distance education context, relating them to the methodological proposal of educational assessment recommended by the Virtual Pedagogical Model of *Universidade Federal do Recôncavo da Bahia* (UFRB). The study consists of exploratory and descriptive research, with a qualitative approach, operationalized through a case study carried out at UFRB. It was concluded that the assessment of the learning in distance education, performed with the support of digital technologies, entails a high level of feedback, with the aim of engaging the students in their self-learning process and reassessment of the teaching praxis. Furthermore, it requires the use of a wide range of assessment instruments, in order to enable the collection of information on the level of learning attained by the student and, above all, on the development of the skills preconized by the course, or curricular component, as well as those demanded by the professional world and by the society immersed in the context of digital culture.

Keywords: distance education; learning assessment; digital technologies.

RESUMEN

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LÍNEA: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

La modernidad líquida, agravada por los crueles impactos de la pandemia Covid-19, ha impuesto tremendos desafíos a la praxis educativa en todos los niveles de enseñanza, puesto que los profesores fueron arrojados para los ambientes virtuales de aprendizaje que requieren estrategias pedagógicas

coherentes con el ciberespacio. En el contexto de la educación a distancia, la utilización reflexiva de las interfaces y tecnologías digitales potencializan el proceso de la mediación pedagógica, resultando en nuevas maneras de enseñar y aprender. En este sentido, a menudo son realizados cuestionamientos relativos al proceso de evaluación del aprendizaje en los ambientes virtuales, dado que la simple transposición de las estrategias utilizadas en la modalidad presencial no presenta resultados satisfactorios en la enseñanza a distancia. En este estudio, tenemos como objetivo discutir los principales presupuestos teóricos relacionados con la evaluación del aprendizaje en el contexto de la educación a distancia, relacionándolos con la propuesta metodológica de evaluación del aprendizaje recomendada por el Modelo Pedagógico Virtual de la *Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)*. Se constituye en una investigación exploratoria y descriptiva, con abordaje cualitativa, operacionalizada por medio de un estudio de caso realizado en la UFRB. Concluimos que la evaluación del aprendizaje en la enseñanza a distancia, realizada con el soporte de las tecnologías digitales, presupone elevado nivel de realimentación, visando un compromiso de los estudiantes en su proceso de autoaprendizaje y reevaluación de la praxis educativa docente. Además, requiere la utilización de variada gama de instrumentos evaluativos, a fines de posibilitar la recopilación de informaciones sobre el nivel de aprendizaje logrado por el alumno y, mayoritariamente, del desarrollo de las competencias preconizadas por el curso, o componente curricular, así como aquellas demandadas tanto por el mundo del trabajo como por la sociedad inmersa en el contexto de la cultura digital.

Palabras clave: educación a distancia; evaluación del aprendizaje; tecnologías digitales.

Introdução

A crise sanitária decorrente da pandemia de Covid-19 atingiu sobremaneira a área da educação, pois instituições de ensino e professores em todo o globo foram arremessados para os ambientes virtuais de aprendizagem, cujas especificidades impactam diretamente os processos de ensino e aprendizagem.

Entretanto, a utilização educacional das interfaces e tecnologias digitais não emergiu tão somente com a virulência da pandemia em 2020. Deveras, a modernidade líquida, apreendida por Bauman (2001), há muito tem sido impulsionada pelas potencialidades do ciberespaço, com a ampla utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no campo educativo, tornando desafiadora a práxis pedagógica, especialmente diante de uma geração de estudantes polegazinhos e po-

legarzinhos, no dizer de Serres (2015), imersa na cultura digital.

Destaca-se que o vertiginoso crescimento no ensino superior na modalidade da educação a distância, ancorada na utilização das tecnologias digitais deste início do século XXI, tem-se apresentado como alternativa para se dar conta da demanda pelo acesso à educação, notadamente para aqueles que residem distante dos centros urbanos ou que não dispõem de tempo para as exigências de frequência mínima do ensino presencial. De fato, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (2015) propõe como uma das metas do objetivo relacionado com a educação com qualidade, “assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de

qualidade, a preços acessíveis”, razão pela qual a educação a distância tem desempenhado papel decisivo nesta proposta.

O ensino presencial também tem sido influenciado pela disseminação das TDIC, especialmente com a implementação do *blended learning* ou ensino híbrido,¹ que pressupõe ampla utilização das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. De fato, a legislação educacional brasileira vigente ampliou o percentual permitido para a realização de carga horária a distância em cursos de graduação presenciais (BRASIL, 2018).

No entanto, em 2020, a cruel pandemia de Covid-19, com o isolamento social visando reduzir a disseminação do SARS-CoV2, acelerou o processo de integração das interfaces e tecnologias digitais na educação. Professores tiveram que tempestivamente implementar em ambientes virtuais o planejamento pedagógico, inicialmente realizado para seus componentes curriculares presenciais. Esta adequação para o ensino a distância *online* demandou um desenho didático compatível com as especificidades dos ambientes virtuais, exigindo competências digitais dos professores que, na maioria dos casos, ainda eram incipientes, como apontaram Dias-Trindade e Espírito Santo (2021). Ademais, as dificuldades de acesso à rede internet com banda larga, bem como a indisponibilidade de dispositivos digitais, afetou estudantes e professores, escancarando o fosso da desigualdade social e demandando políticas públicas efetivas para a inclusão digital.

Esse complexo e efervescente contexto de crescimento da educação a distância *online* impõe diversos desafios pedagógicos que os educadores não podem ignorar, sob risco de exercer um magistério desarticulado com as demandas da contemporaneidade. Nesse sentido, dentre os muitos desafios resultantes deste enfrentamento, frequentemente são rea-

lizados questionamentos pertinentes relativos ao processo de avaliação da aprendizagem nos ambientes virtuais, amplamente utilizados na educação a distância *online*.

Diante do debate posto, neste artigo temos como objetivo discutir os principais desafios resultantes da avaliação da aprendizagem no contexto da educação a distância *online*, relacionando-os com a proposta de avaliação da aprendizagem preconizada pelo Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Do ponto de vista metodológico, este estudo configura-se como uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, utilizando como procedimentos de coleta de dados um estudo de caso do modelo pedagógico virtual, implementado pela UFRB nos seus cursos de graduação, pós-graduação e extensão realizados a distância.

Avaliação da aprendizagem: notas preliminares

A avaliação da aprendizagem é parte integrante da prática educativa, visando obter os elementos necessários para o direcionamento do processo de ensino e aprendizagem. Deveras, para Luckesi (2011), a avaliação é um dos três elementos-chave do ato pedagógico, constituído pelo planejamento com as suas metas e execução que, dialeticamente, soma-se à avaliação, revelando intrínseca relação entre a ação do planejamento pedagógico, sua implementação e a avaliação da aprendizagem (BIANCHI; ARAÚJO, 2018).

Todavia, os paradigmas filosóficos influenciam grandemente nas práticas de avaliação da aprendizagem. Por exemplo, no paradigma objetivista, a avaliação é compreendida numa perspectiva positivista, enquanto técnica de mensuração da aprendizagem, enfatizando as metas e desempenhos observados no final do processo em que os contextos e características individuais dos estudantes são pouco valorizados. No paradigma subjetivista, a avaliação

1 Não existe consenso entre os pesquisadores em relação à tradução da expressão inglesa *blended learning*, pois enquanto no Brasil é frequentemente traduzida por ensino híbrido, em Portugal e nos demais países da lusofonia amiúde mantem-se a expressão na língua original.

reveste-se de sua função reguladora, ou seja, de acompanhamento e autoavaliação, situando o estudante no centro do processo educativo. Por fim, no paradigma dialético ou interacionista, a avaliação é concebida como um fenômeno em construção permanente da aprendizagem dos estudantes, aproximando-se dos princípios da função formativa da avaliação (ALVES, 2004 apud PESCE, 2012). Mesmo considerando-se que a maior parte dos projetos educativos contemporâneos se pautam sob o paradigma dialético, o educador necessita ter clareza do paradigma filosófico que norteia o projeto pedagógico da instituição em que atua, a fim de implementar uma prática avaliativa coerente.

Adicionalmente, são oportunas as observações de Haydt (2011) ao relacionar a avaliação da aprendizagem do estudante com a efetividade da prática pedagógica do docente, pois a compreensão dos avanços e dificuldades dos alunos fornece ao professor indicativos sobre como reencaminhar e reorientar sua prática educativa. Essa autora estabelece quatro princípios básicos para a avaliação da aprendizagem:

- a. avaliação deve ser contínua e sistemática, sendo realizada no transcorrer de todo o processo, visando reorientá-lo e aperfeiçoá-lo;
- b. avaliação deve ser funcional, isto é, em função dos objetivos estabelecidos;
- c. avaliação deve ser orientadora ao indicar avanços e dificuldades dos estudantes, ao mesmo tempo em que fornece subsídios para o docente replanejar sua prática educativa;
- d. avaliação deve ser integral, considerando o estudante como um todo e utilizando ampla variedade de instrumentos.

Nesse contexto, as funções diagnóstica, formativa e somativa da avaliação assumem significado adicional. Por exemplo, a função diagnóstica ajuda o docente a conhecer o estudante, determinando quais conhecimentos e habilidades necessitam ser retomados antes de se introduzir um novo conteúdo. Já a função formativa permite retroalimentar o processo

de ensino e aprendizagem, verificando se as competências e objetivos propostos estão sendo paulatinamente atingidos pelos estudantes. Além disso, a função formativa fornece ao docente dados para adequar sua prática ao ritmo e bagagem cognitiva dos alunos, como também mune os discentes de informações sobre seus avanços e oportunidades de melhorias. Por fim, a função somativa da avaliação tem o objetivo de conferir aprovação ou certificação, de acordo com os resultados obtidos pelos estudantes, ao término do período letivo, constituindo-se em um balanço final somativo dos vários instrumentos utilizados (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983; HAYDT, 2011; HOFFMANN, 1993; ESPÍRITO SANTO; LUZ, 2012).

Assim, na perspectiva do paradigma dialético, a avaliação da aprendizagem se constitui em um processo dinâmico e construtivo, tendo como objetivo fornecer subsídios ao educador e ao educando, seja para considerar a aprendizagem como satisfatória ou para reorientá-la, visando melhorar o desempenho. Neste sentido, a avaliação da aprendizagem somente terá êxito se houver clareza em relação às competências e objetivos desejados; contar com investimento e dedicação na produção dos resultados; e funcionar como meio de se investigar e intervir na realidade pedagógica, com o fim de se conseguir melhores resultados (LUCKESI, 2011).

Avaliação nos espaços virtuais de aprendizagem

Os princípios e funções da avaliação da aprendizagem discutidos anteriormente são aplicáveis ao ensino presencial e a distância, respeitando-se suas especificidades e o paradigma filosófico que norteia o projeto educativo em que a avaliação está inserida. Não podemos ignorar que o êxito nos espaços virtuais de aprendizagem pressupõe a minimização do distanciamento transacional, isto é, comunicacional e psíquico, no dizer de Moore (2002), a fim de permitir o engajamento do estudante e o sentimento de estar junto virtualmente, como propõe Valente (2005).

Deveras, os ambientes e cenários virtuais de aprendizagem oportunizam uma ecologia diversificada de atividades educativas que possibilitam subsídios para a coleta de dados para a avaliação. Todavia, não obstante a diversidade de interfaces digitais disponibilizadas nos espaços virtuais, o processo avaliativo se constitui em um desafio, pois “ainda se tem a necessidade de desenvolver e colocar em prática metodologias para avaliar de forma mais adequada a essa modalidade de ensino” (MORAES, 2014, p. 19).

Nesse sentido, Espírito Santo e Dias-Trindade (2020, p. 143) apontam que um modelo virtual de ensino e aprendizagem necessita fundamentar-se em um design instrucional “centrado no desenvolvimento de competências e em princípios como o construtivismo, a autonomia e a interação”. Ademais, para esses autores, deve-se promover a proximidade dialógica entre docentes e estudantes, com o suporte das interfaces oportunizadas pelas TDIC, implementando-se um ecossistema educativo digital instigante e, sobretudo, capaz de promover a aprendizagem e a autonomia dos estudantes.

Destarte, a realização de um processo de avaliação contínua da aprendizagem nos espaços virtuais, englobando diversos instrumentos e atividades, deve considerar aspectos como a participação dos estudantes em fóruns de discussão, o nível de consulta dos recursos disponibilizados, o desenvolvimento de atividades individuais ou colaborativas em rede, dentre outras possibilidades de instrumentos, ajudando o professor a construir o perfil de envolvimento e desempenho de cada estudante, conforme aponta Gomes (2009).

Entretanto, Melo (2020) alerta-nos sobre quatro equívocos frequentemente relacionados com a prática avaliativa. O primeiro equívoco consiste em considerar a avaliação tão somente como o ato de aplicar provas e atribuir notas, reduzindo a avaliação à cobrança do que o estudante memorizou, ignorando variáveis complexas, tais como os objetivos da formação, as condições de ensino, os requisitos dos

estudantes à compreensão do conteúdo, bem como as condições socioeconômicas e culturais adversas dos alunos.

O segundo equívoco apontado por Melo (2020) é utilizar a avaliação como instrumento punitivo para os desinteressados ou indisciplinados, atribuindo ou excluindo pontuação quantitativa, conforme o comportamento do estudante, amiúde alcançando uma exagerada preocupação pela exatidão das notas atribuídas, chegando por vezes a reprovar estudantes por causa de décimos de pontos. Tal postura intimidatória afasta o docente do seu papel, isto é, promover as condições didáticas para que os estudantes sejam estimulados, engajando-se no seu aprendizado.

Melo (2020) apresenta como terceiro equívoco o excesso de confiança no chamado olho clínico docente, que rotula de imediato aqueles que irão ser aprovados e os reprovados. Já o quarto equívoco é a rejeição da mensuração quantitativa da aprendizagem em favor somente dos dados qualitativos, argumentando que a aprendizagem é decorrente da motivação interna do estudante e poderá ser cerceada com situações que levem à ansiedade; desconsiderando e desvirtuando a avaliação quantitativa, vista tão somente como medida. Tal equívoco coloca o docente sob o risco de perder-se na subjetividade entre professores e alunos.

Outro aspecto a ser considerado no tocante ao processo avaliativo é a implementação de diversos instrumentos de coleta de dados para a avaliação, necessitando considerar a disponibilidade da equipe de professores e equipe de tutores, quando houver. Enquanto algumas interfaces digitais permitem a avaliação e devolutiva automática, previamente configurada, outras atividades de cunho dissertativo demandam tempo para intervenção pela equipe polidocente². Desta forma, o plano de ensino necessita considerar a real disponibilidade dos

2 Considera-se a equipe polidocente como o conjunto de profissionais de educação atuantes na educação a distância, tais como professor formador, professor conteudista, tutores, coordenação do curso, *designer* instrucional e equipe multidisciplinar (MILL; VELOSO, 2018).

docentes e tutores ao estabelecer os instrumentos avaliativos utilizados, sem, contudo, perder de vista a necessidade do desenvolvimento das competências pelos estudantes (ESPÍRITO SANTO; LUZ, 2012).

Todavia, a implementação da avaliação formativa nos espaços virtuais, bem articulada com a avaliação diagnóstica e somativa, ainda que demande mais tempo do docente, poderá colher resultados satisfatórios ao promover o desenvolvimento das competências dos estudantes e ampliar as interações, aponta Sales (2017). No entanto, não podemos desaperceber que as atividades realizadas nos ambientes virtuais consomem tempo para corrigir e fornecer as devolutivas, especialmente em turmas numerosas, razão pela qual Correa e outros (2020) recomendam que sejam privilegiadas as atividades colaborativas, que não necessitem de realizar inúmeros *download* de arquivos, pois ao fornecer o *feedback* o docente poderá destacar as características gerais do grupo, abordando alguns detalhes individuais.

Não restam dúvidas de que intrinsecamente relacionada com o processo avaliativo nos espaços *online* está a necessidade de se fornecer constante devolutiva ou *feedback* para que o aluno, de forma autônoma, decida sobre os rumos de seu aprendizado e, sobretudo, quais

os aspectos que necessitam de maior aprofundamento nos estudos. De fato, Garcia (2013, p. 87) adverte que fornecer devolutivas aos alunos “apenas no final de uma etapa (unidade, módulo ou curso) não contribui com a avaliação formativa, pois ela se dá no processo e não no final do percurso”.

Ressalta-se que a ausência de devolutivas contínuas para o estudante pode ocasionar o sentimento de abandono virtual, com a consequente desmotivação que por vezes resulta na evasão, como destaca Sales (2017). Ademais, Fernandes (2009, p. 61) assevera que a avaliação formativa deve contribuir inequivocamente para a melhoria das aprendizagens dos estudantes, com *feedback* que conduza a ação ou conjunto de ações, configurando-se em uma “avaliação para as aprendizagens”.

Entre os desafios da avaliação da aprendizagem nos espaços virtuais, encontramos as atividades que requerem uma análise qualitativa de desempenho, tais como as que ocorrem nos fóruns de discussões, frequentemente utilizados no ensino a distância. No Quadro 1 verificamos uma matriz de avaliação, proposta por Monteiro, Moreira e Lencastre (2015), que considera a pertinência das participações, o aprofundamento do tema e a dinamização das discussões realizadas no ambiente virtual de aprendizagem.

Quadro 1 – Matriz de avaliação para Fóruns de Discussões

PARÂMETROS	INDICADORES
Pertinência das participações	<p>Domina os conteúdos abordados.</p> <p>Não foge aos temas em discussão, demonstrando que distingue o essencial do acessório.</p> <p>Fundamenta suas intervenções com base nas pesquisas e leituras efetuadas.</p> <p>Contextualiza intervenções, avançando com exemplos e aplicações práticas.</p>
Aprofundamento dos temas em discussão	<p>Intervém com novas ideias que aprofundam a discussão.</p> <p>Contribui com novas perspectivas.</p>

Dinamização da discussão	<p>Contribui com regularidade, não se limitando a intervenções localizadas num espaço temporal curto.</p> <p>Tem em conta as participações dos colegas, comentando, inquirindo, contrapondo, desenvolvendo.</p> <p>Procura não repetir intervenções já colocadas, mas demonstra que as teve em conta e não as ignorou.</p> <p>Revê as suas próprias opiniões, em face de comentários que colocam outros pontos de vistas, ou novos argumentos que não havia pensado previamente.</p>
--------------------------	--

Fonte: Monteiro, Moreira e Lencastre (2015, p. 63).

Indubitavelmente, para que os estudantes progridam rumo à sua autonomia, é fundamental que o docente forneça devolutiva ou *feedback* construtivo e exato relativo ao desempenho alcançado, quer nos fóruns de discussões, quer em outros instrumentos avaliativos utilizados. Deveras, no dizer de Conrad e Openo (2019), o *feedback* positivo contribui para que os estudantes desenvolvam autoconfiança como aprendentes e, conseqüentemente, a dinâmica emocional resultante se retroalimenta, ajudando-os na manutenção do padrão de aprendizado.

Dessa forma, comentários genéricos e lacônicos, tais como “muito bem”, “bom” ou “insuficiente” não possuem muita utilidade para o crescimento do estudante. Por meio de devolutiva mais bem elaborada será possível que o estudante compreenda seu desempenho com detalhes mais específicos, fazendo com que o *feedback* dirigido ao desempenho do momento

transforme-se em *feedforward*, ou seja, aquilo que pode ser realizado na próxima intervenção. Destaca-se que os estudantes estarão mais propensos a considerar devolutivas que iniciem com um *feedback* positivo, desde que genuíno, seguido de comentários que reflitam oportunidades de melhorias específicas, ou mesmo formulando questões que reconduzam o assunto para o rumo desejado (MONTEIRO; MOREIRA; LENCASTRE, 2015).

Mesmo com a utilização de interfaces digitais que fornecem um resultado automático, tais como questionários com questões objetivas previamente configuradas, frequentemente os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) permitem que sejam inseridos comentários gerais em razão do percentual de acertos obtidos. Por exemplo, Sales (2017) propõe a inserção dos comentários gerais ao se utilizar a interface digital do questionário da plataforma Moodle, conforme expresso no Quadro 2.

Quadro 2 – Ajuste padrão para *feedback* geral

LIMITE DE NOTAS	COMENTÁRIOS
100% - 70%	Muito bem! Continue se dedicando. Revise atentamente as questões que não conseguiu acertar. Parabéns!
70% - 50%	Você está na média, mas se estudasse mais um pouco poderia ter alcançado um resultado ainda melhor! Assim, revise atentamente as questões que não conseguiu acertar.
50% - 30%	Você poderia melhorar seu desempenho! Que tal reservar mais tempo à leitura e estudo?
30% - 0%	Não desista! Você é capaz! Releia o material e refaça novamente o questionário. Você vai conseguir!

Fonte: Adaptado de Sales (2017).

Certamente, os ambientes e cenários virtuais de aprendizagem permitem a utilização de diferentes estratégias subsidiadas pelas TDIC, tais como a autoavaliação, avaliação por pares, debates, questionários, construções colaborativas, portfólios digitais, jogos, dentre outras possibilidades. Todavia, independentemente da modalidade de ensino presencial ou a distância, a avaliação da aprendizagem necessita ser vista como um processo articulado com a proposta pedagógica institucional e do curso, com possibilidade de promover a reflexão, o diálogo e a colaboração entre os envolvidos, contemplando-se o inequívoco protagonismo docente (BIANCHI; ARAÚJO, 2018).

Procedimentos metodológicos

O estudo buscou analisar a proposta de avaliação da aprendizagem recomendada pelo Modelo Pedagógico Virtual UFRB (CARDOSO et al., 2018), discutindo os principais desafios resultantes da avaliação da aprendizagem no contexto do ensino a distância dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Configura-se como uma investigação de cunho social na área das ciências humanas, cujo foco de estudo se relaciona com o campo da realidade social no âmbito da educação superior. Considerando-se que a educação a distância se constitui em um campo teórico em construção, foi adotada uma abordagem qualitativa (CASARIN; CASARIN, 2012; TRIVIÑOS, 2006).

Quanto à caracterização da tipologia de operacionalização da pesquisa, adotamos os conceitos de Triviños (2006) e Gil (2007) com a seguinte classificação: a) quanto aos objetivos, trata-se de um estudo exploratório descritivo; b) quanto à fonte de dados, a pesquisa se apoiou tanto em uma revisão de literatura, como na pesquisa documental do modelo virtual UFRB; e, finalmente, c) quanto aos procedimentos de coleta de dados, utilizou-se a estratégia metodológica do estudo de caso (YIN, 2001), fundamentando-se nas recomendações para a avaliação da aprendizagem do modelo virtual UFRB, além da análise de conteúdo (BARDIN, 2016) com a

avaliação da satisfação de 169 estudantes da pós-graduação, cursistas de um componente curricular em que o modelo foi aplicado entre os meses de novembro de /2018 e janeiro de 2019.

Estudo de caso: avaliação no Modelo Pedagógico Virtual UFRB

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) constitui-se em uma universidade pública, multicampi, estando atualmente em seis municípios do Estado da Bahia, com sete Centros de Ensino, situados nos Territórios de Identidade do Recôncavo da Bahia, Vale do Jequiariá e Portal do Sertão.

Desde 2012, a UFRB integrou-se ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) com a implementação de cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu* e extensão na modalidade a distância, demandando infraestrutura e qualificação da equipe multidisciplinar, com o apoio e suporte da Superintendência de Educação Aberta e a Distância (SEAD), órgão vinculado à reitoria da UFRB.

A gênese da implementação da educação a distância na UFRB pautou-se pela busca de modelos exitosos regionais, nacionais e internacionais, destacando-se as sólidas relações com a Associação Universidade em Rede (UniRede), consórcio interuniversitário das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), além da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e de outras iniciativas locais. No contexto internacional, destaca-se o convênio com a Universidade Aberta (Portugal) para a realização conjunta de programas e cursos diversos a distância.

No caminhar por esse campo em construção da educação a distância *online*, a equipe multidisciplinar da UFRB pautou-se pela reflexão contínua dos acertos e desacertos, além da busca de referenciais teóricos e práticos capazes de fundamentar o seu fazer pedagógico, materializando-se no Modelo Pedagógico Virtual UFRB, que se constitui

em um quadro geral de referências para as atividades realizadas no âmbito da educação aberta e a distância.

Todavia, o modelo não se propõe a esgotar as possibilidades pedagógicas nos ambientes virtuais, mas, sobretudo, “[...] traçar um quadro de atuação pedagógica com as emergentes Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), enquanto instrumento orientador no processo de ensino e aprendizagem [...]”, conforme salientam Cardoso e outros (2018, p. 15).

Modelo Pedagógico Virtual UFRB: avaliação das e-aprendizagens

O modelo para a educação aberta e a distância proposto pela UFRB é fundamentado em cinco pilares: a) aprendizagem de natureza humanista, centrada no desenvolvimento das competências e promotora de multiletramentos; b) aprendizagem construtivista, colaborativa e investigativa, alicerçada em comunidades virtuais e nos seguintes princípios: c) flexibilidade; d) interação; e e) inclusão digital (CARDOSO *et al.*, 2018).

Considerando-se tais princípios basilares, a avaliação da aprendizagem no modelo virtual UFRB contempla o paradigma dialético ou interacionista, embasado na sua função formativa, com vistas à correção de rumos que possibilitem reforçar as aprendizagens com foco no desenvolvimento das competências pelos estudantes, como parte do ato pedagógico (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983; LUCKESI, 2011). Ademais, na sua função somativa, contempla a utilização de diversos instrumentos visando conferir aprovação ou certificação de acordo com os resultados obtidos pelos estudantes, ao término do período letivo ou do curso.

Nesse sentido, o modelo pedagógico virtual UFRB recomenda que a estratégia de ensino no transcorrer dos temas ou trilhas de aprendizagem deve contemplar diversas e-atividades³ realizadas no ambiente virtual ou

outros cenários de aprendizagem. Por exemplo, utilizando-se o ambiente virtual da plataforma Moodle poderão ser realizadas atividades com diferentes interfaces digitais tais como tarefas (postagens com a elaboração de textos, gravação de vídeos e podcast etc.), fóruns, glossários, questionários, portfólios, além de outras possibilidades que se constituirão no cartão *e-notas*, isto é, um quadro resumo que possibilita compartilhar com os estudantes todos os instrumentos de avaliação das aprendizagens implementadas no transcorrer do componente curricular ou do curso.

Adicionalmente, todas as *e-atividades* propostas devem contemplar um roteiro mínimo com o plano de atividade de aprendizagem, apresentando em pormenores no AVA as informações e orientações gerais de cada atividade, contemplando-se sua sequência temporal, conforme demonstrado no Quadro 3. Tal plano individual de atividade permite ao estudante ter uma visão clara do que lhe é solicitado para cada uma das atividades do componente curricular, visando compatibilizá-las com sua agenda profissional e pessoal, apontam Cardoso e outros (2018).

Quadro 3 – Modelo Pedagógico Virtual UFRB: plano para *e-atividades*

TEMA	TEMÁTICA CENTRAL DA ATIVIDADE
Atividade	Especificar se fórum, tarefa, questionário etc.
Período	Período temporal de realização.
Competências a desenvolver	Competências desejadas, articuladas com o plano de ensino.
Descrição	Detalhamento sucinto e pormenorizado com as etapas de realização da atividade, visando nortear os estudantes.
Recursos	Interface digital utilizada no ambiente virtual de aprendizagem.
Avaliação	Pontuação máxima da atividade, se aplicável.

Fonte: Adaptado de Cardoso e outros (2018).

realizadas nos ambientes e espaços virtuais de aprendizagem, conforme proposto por Salmon (2003).

3 O termo e-atividades refere-se ao conjunto de atividades

Conforme previsto no modelo pedagógico virtual UFRB, os requisitos a serem contemplados na avaliação para cada *e-atividade* devem ser claramente explicitados e apresentados aos estudantes. O modelo estabelece que, quando for apropriado, o docente também poderá disponibilizar um barema específico com os critérios avaliativos que serão exigidos. No Quadro 4 apresentamos uma recomendação de barema aplicável às tarefas relacionadas com a produção textual.

Os fóruns de discussões temáticas são in-

terfaces digitais norteadoras da construção do conhecimento em rede e da aprendizagem dos estudantes, razão pela qual o modelo pedagógico virtual UFRB preconiza sua utilização na prática educativa *online*. No tocante à avaliação, é recomendada a utilização do roteiro de avaliação apresentado previamente no Quadro 1 para avaliação do fórum, adaptável para outras interfaces de construção coletiva do conhecimento no AVA, tais como *wiki*, glossário e demais atividades com interfaces digitais colaborativas.

Quadro 4 – Modelo Pedagógico Virtual UFRB: proposta de barema para correção de tarefa textual⁴

CRITÉRIO AVALIATIVO	DESCRIÇÃO	NOTA
Estrutura	Texto apresenta elementos de introdução, desenvolvimento e conclusão. Possui mínimo e máximo de páginas exigidas.	0-100%
Clareza	As ideias são apresentadas de forma clara, com coesão e coerência.	0-100%
Correção linguística e normativa	Verificação de erros ortográficos ou gramaticais, segundo a norma culta e Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).	0-100%
Desenvolvimento da temática proposta	Texto apresenta um desenvolvimento adequado, refletindo em conformidade com as discussões realizadas durante o componente curricular ou curso.	0-100%
Nota da atividade		0-100%

Fonte: Elaborada pelos autores deste artigo.

De acordo com o modelo pedagógico virtual UFRB, caberá ao professor organizar cada componente curricular, com trilhas de aprendizagem, contemplando-se um desenho didático com a realização de atividades formativas síncronas e assíncronas (videoaulas, aulas síncronas, leituras etc.), e momentos dedicados ao esclarecimento de dúvidas, por meio de *chat*, fórum ou webconferência. O modelo recomenda que as atividades formativas sejam seguidas por atividades avaliativas, tais como a produção textual de tarefas individuais, em grupo ou colaborativas em rede, além de fóruns de discussões, mapas mentais, questionários, podcasts, vídeos-resumo entre outras possibilidades, articuladas com esclarecimento de dúvidas pelo professor e tutores (CARDOSO et al., 2018).

Percebemos que a utilização de diversos instrumentos na avaliação da aprendizagem,

recomendada pelo modelo pedagógico virtual UFRB, fornece evidências se o estudante conseguiu desenvolver em maior ou menor nível as competências previstas no plano de ensino. Ademais, Cardoso e outros (2018) asseveram que a socialização do plano individual das *e-atividades*, bem como dos seus respectivos baremas e do cartão *e-notas*, possibilita aos estudantes se engajarem num processo de avaliação contínua, eliminando-se o risco da avaliação concentrada em um único instrumento, possibilitando avaliar o desenvolvimento de competências no transcorrer do componente curricular ou do curso.

Como estratégia de devolutiva aos estudantes, o modelo pedagógico virtual UFRB define

⁴ Nota 100% (atende às recomendações); 75% (atende parcialmente às recomendações); 50% (atende às recomendações mínimas) e 0% (não atende às recomendações mínimas) (CARDOSO et al., 2018).

que os professores e equipe tutorial, quando houver, devem corrigir as atividades de aprendizagem e fornecer *feedback* aos alunos, além de esclarecer as dúvidas no prazo máximo de 48 horas, sob a supervisão do professor do componente curricular (CARDOSO et al., 2018). Esta proposição articula-se com a premente necessidade de a equipe polidocente manter-se em contato permanente, fornecendo suporte e devolutivas aos estudantes durante o processo de construção do conhecimento.

Visando à implementação do modelo pedagógico virtual UFRB, no processo seletivo dos professores e tutores para atuar na educação a distância foi inserida a obrigatoriedade de realização de um curso de extensão *online* denominado “Educação aberta e Digital: modelo pedagógico UFRB”, ministrado pela equipe multidisciplinar da SEAD. O objetivo do curso é desenvolver nos prospectivos professores e tutores as competências relacionadas com a compreensão dos elementos estruturantes da práxis pedagógica *online*, além da aplicação do modelo pedagógico virtual UFRB.

Depois do período de validação nas turmas de graduação e pós-graduação no transcorrer de 2018, o modelo pedagógico virtual passou

a ser recomendado para todos os cursos realizados a distância pela UFRB. A fim de verificar a percepção dos estudantes, realizamos uma pesquisa documental no ambiente virtual e selecionamos o componente curricular Fundamentos da Educação Digital, do curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Tecnologias e Educação Aberta e Digital, realizado na modalidade a distância. O componente foi ministrado entre 2018 e 2019, sendo contemplados os princípios teórico-metodológicos do modelo virtual UFRB.

Ao término do componente curricular citado, foi realizada uma pesquisa de satisfação com os estudantes, contando com 169 respondentes, correspondendo a 84,5% do total dos 200 alunos matriculados no curso. Na Tabela 1, observamos que a metodologia de ensino (perpassando pela avaliação) atendeu às expectativas para 97,6% dos cursistas respondentes, que se posicionaram como totalmente de acordo ou de acordo. Não restam dúvidas que a implementação da proposta de avaliação processual, concatenada com uma metodologia de ensino interativa, contribuiu enormemente para que as expectativas dos estudantes fossem atendidas.

Tabela 1 – Expectativas atendidas pelo componente (objetivos, metodologia e conteúdos)

ESCALA	ESTUDANTES RESPONDENTES	%
Totalmente de acordo	84	49,7
De acordo	81	47,9
Não concordo e nem discordo	02	1,2
Discordo	02	1,2
Discordo totalmente	-	-
Total	169	100%

Fonte: Elaborada pelos autores deste artigo.

A pesquisa de satisfação com os estudantes também contemplou uma questão aberta, convidando-os a inserir comentários que considerassem pertinentes. Apresentamos na Tabela 2 as categorias resultantes da análise de conteúdo, realizada com as respostas for-

necidas com base na percepção dos estudantes respondentes.

Ao analisarmos a Tabela 2 com suas respectivas categorias elencadas, percebemos que a apreciação pela oportunidade do estudo a distância (19,4%) e as contribuições efetivas

para a formação e reflexão crítica na educação a distância (18,1%) figuram entre as citações mais abordadas pelos estudantes respondentes. Tais dados reafirmam a importância de promover a proximidade dialógica entre os estudantes, com o suporte das possibilidades oportunizadas pelas TDIC. Como afirmam Espírito Santo e Dias-Trindade (2020), o ensino

nos ambientes virtuais não pode perder de vista o desenvolvimento das competências dos estudantes, fundamentando-se nos princípios do construtivismo, autonomia e interação entre estudantes e professores. Deveras, a interação constitui-se em um dos princípios balizadores do modelo virtual UFRB, como apontam Cardoso e outros (2018).

Tabela 2 – Percepções dos estudantes em relação ao componente curricular

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Apreciou a experiência de estudar <i>online</i>	14	19,4
Contribuições para formação e reflexão teoria/prática em EAD	13	18,1
Conteúdos abordados foram significativos/ótimos	08	11,1
Excelente apoio da equipe docente/tutorial	07	9,7
Dificuldades com a plataforma do ambiente virtual	07	9,7
Atendeu às expectativas de aprendizado/formação	06	8,3
Dificuldades em estudar a distância	03	4,2
Instrumentos avaliativos estavam articulados	03	4,2
Didática implementada no componente curricular	03	4,2
Plataforma do ambiente virtual é excelente	02	2,8
Objetivo do componente curricular foi atingido	02	2,8
Excesso de atividades	02	2,8
Dificuldades para conciliar participação com atividades síncronas	01	1,4
Necessidade de devolutivas céleres para nortear a aprendizagem	01	1,4
Total	72	100%

Fonte: Elaborada pelos autores deste artigo.

Ademais, evidenciam-se na Tabela duas citações dos estudantes respondentes relacionadas ao apoio da equipe docente/tutorial (9,7%) e a articulação entre os instrumentos avaliativos utilizados (4,2%). Percebe-se que a equipe polidocente implementou as estratégias recomendadas pelo modelo pedagógico no transcorrer das atividades realizadas no componente curricular, fornecendo devolutivas aos estudantes e esclarecendo suas dúvidas, como recomendado por Conrad e Openo (2019). No dizer de Sales (2017), a implementação da avaliação formativa nos espaços virtuais promove resultados satisfatórios ao proporcionar

o desenvolvimento das competências dos estudantes e ampliar as interações.

Contudo, algumas categorias que emergiram da análise de conteúdo fornecem importantes pistas que não podem passar despercebidas, mesmo com a frequência reduzida de citações pelos respondentes. Nesse sentido, na Tabela 2 verificamos apontamentos relacionados com as dificuldades em estudar a distância (4,2%), o excesso de atividades (2,8%) e a necessidade de devolutivas mais céleres para nortear a aprendizagem (1,4%). Tais categorias fornecem pertinentes devolutivas à equipe de professores e tutores do curso, visando à

implementação de melhorias no fazer pedagógico *online* para que essas lacunas sejam minimizadas em outras turmas. Assim, torna-se imprescindível que os professores estejam disponíveis para “acolher seja lá o que for que estiver acontecendo, negativo ou positivo, pois é com base nesse conhecimento que poderá agir na solução de impasses existentes” (LUC-KESI, 2011, p. 269).

Dessa forma, a avaliação da aprendizagem preconizada pelo modelo pedagógico virtual UFRB está alicerçada nas concepções contemporâneas da avaliação formativa e mediadora, retroalimentando o processo de ensino e aprendizagem de forma significativa. A utilização de ampla diversidade de instrumentos avaliativos e o plano de atividades, com suas respectivas orientações, fornece ao estudante subsídios sobre os elementos que lhe serão cobrados, visando verificar o nível de desenvolvimento das competências estabelecidas. A análise da implementação do modelo em um grupo de estudantes revelou a assertividades de seus princípios norteadores, especialmente ao promover a interação e a aprendizagem dos participantes.

Considerações finais

O processo de avaliação da aprendizagem constitui-se parte integrante do ato educativo e deve fornecer os elementos necessários para o direcionamento do processo de ensino e aprendizagem. Ademais, na perspectiva do paradigma filosófico dialético, a avaliação deve ser contínua e funcional, isto é, realizada em função dos objetivos estabelecidos e do desenvolvimento das competências desejadas nos planos de ensino, fornecendo indicativos dos avanços e dificuldades dos estudantes e, concomitantemente, provendo subsídios para o replanejamento da prática educativa.

Nos ambientes e cenários virtuais de aprendizagem, o processo avaliativo é incrementado sobremaneira, tendo em vista a ecologia diversificada de atividades educativas,

potencializadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação que tornam possível a coleta de dados para a avaliação. Assim, a realização do processo contínuo de avaliação da aprendizagem, nos espaços virtuais, deve necessariamente contemplar a utilização de diversos instrumentos e atividades, ajudando o docente a construir o perfil de envolvimento e desempenho de cada estudante.

A análise do modelo pedagógico virtual implementado pela UFRB revelou a sistematização de um processo avaliativo concatenado com o paradigma dialético ou interacionista e a função formativa da avaliação. A proposição de diversas *e-atividades* com as interfaces digitais disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem torna possível o engajamento dos estudantes no processo de avaliação contínua, favorecendo a avaliação do desenvolvimento das competências no transcorrer da oferta do curso ou componente curricular. Ademais, a utilização de planos individuais das atividades, com seus respectivos baremas e critérios de correção, permite ao estudante saber de antemão o que lhe será solicitado, possibilitando compatibilizar sua agenda de estudos com os demais afazeres profissionais e pessoais.

Concluímos que a avaliação da aprendizagem no contexto do ensino a distância *online*, ancorado pelas diversas interfaces e tecnologias digitais, pressupõe elevado nível de retroalimentação, com a utilização de variado leque de instrumentos avaliativos, visando à obtenção de informações sobre o nível de aprendizagem dos estudantes e, sobretudo, do desenvolvimento das competências e da autonomia diante de uma sociedade imersa na cultura digital.

Este estudo não se encerra, visto que fornece inquietantes *insights* para a continuidade de pesquisas nessa temática. Urge o aprofundamento de investigações para se verificarem os resultados da aplicação abrangente do modelo pedagógico virtual UFRB, nos diversos cursos e programas no contexto da educação a distância, visando fornecer subsídios para a

sua avaliação sistêmica e contribuições para a melhoria contínua dos processos de avaliação da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BIANCHI, Priscila Cristina Fiocco; ARAÚJO, Cleide de Lourdes da Silva. Avaliação da aprendizagem na educação a distância. In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 73-76.

BLOOM, Benjamin Samuel; HASTINGS, John Thomas; MADAUS, George F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

BRASIL. Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior (IES), de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, edição 250, p. 59, 31 dez. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2XUzRVL>. Acesso em: 20 abr. 2021.

CARDOSO, Ariston de Lima; SANTOS, Adilson Gomes dos; ESPÍRITO SANTO, Eniel do; MOREIRA, José Antônio. **Modelo pedagógico virtual UFRB**: por uma educação aberta e digital. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2018. Disponível em: https://www2.ufrb.edu.br/ead/images/Modelo_Pedagogico.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

CASARIN, Helen de Castro Silva e; CASARIN, Samuel José. **Pesquisa científica**: da teoria à prática. Curitiba: Intersaberes, 2012.

CONRAD, Dianne; OPENO, Jason. **Estratégias de avaliação para a aprendizagem online**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2019. Disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/Estrategias_de_avaliacao_para_aprendizagem_online_Athabasca.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

CORREA, Denise Mesquita *et al.* **Cartilha do docente para atividades não presenciais**. Florianópolis: SEAD/UFSC, 2020. Disponível em: <https://sead.paginas.ufsc.br/files/2020/04/Cartilha-do-Docente-APNP-UFSC.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

DIAS-TRINDADE, Sara; ESPÍRITO SANTO, Eniel do.

Competências digitais de docentes universitários em tempos de pandemia: análise da autoavaliação DigCompEdu. **Práxis Digital**, Vitória da Conquista, BA, v. 17, n. 45, p.1-17, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8336>. Acesso em: 20 abr. 2021.

ESPÍRITO SANTO, Eniel do; DIAS-TRINDADE, Sara. Educação a distância e educação remota emergencial: convergências e divergências. In: MACHADO, Dinamara Pereira (org.). **Educação em tempos de Covid-19**: reflexões e narrativas de pais e professores. Curitiba: Dialética e Realidade, 2020. p. 159-169. Disponível em: https://2b0ee3ca-fda1-4c02-aa8d-d6226f4481c2.filesusr.com/ugd/206e81_0a66ffe51a3a49eea20692bb92d96b64.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

GARCIA, Rosineide Pereira Mubarack. **Avaliação da aprendizagem na perspectiva comunicacional**. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufrb.edu.br/bitstream/123456789/797/1/a%20avaliacao%20da%20aprendizagem%20na%20educacao%20a%20distancia%20na%20perspectiva%20comunicacional.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Maria João. Problemáticas da avaliação em educação online. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO: CHALLENGES, Braga, 2009. **Anais eletrônicos** [...]. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2009. p. 1675-1693. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/9420>. Acesso em: 19 abr. 2021.

HAYDT, Regina Célia. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 5. ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato educativo. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Ronaldo Silva. **Conceitos e fundamentos de avaliação**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

MILL, Daniel; VELOSO, Braian. Polidocência na educação a distância. In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus,

2018. p. 506-510.

MONTEIRO, Angélica; MOREIRA, José Antônio; LENCASTRE, José Alberto. **Blended (e)learning na sociedade digital**. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2015.

MOORE, Michael Grahame. Teoria da distância transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, p. 1-15, ago. 2002. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2002_teoriam_distancia_transacional_michael_moore.pdf. Acesso em: 02 mar. 2021.

MORAES, Simone Becher Araújo. Notas sobre a avaliação da aprendizagem em educação a distância. **EAD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 12-30, 2014. Disponível em: <http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/229/221>. Acesso em: 25 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Plataforma Agenda 2030. **Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 15 abr. 2021.

PESCE, Lucila. Avaliação da aprendizagem nos programas online de formação continuada de educadores. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 23, n. 51, p. 190-212, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/eae235120121956>. Acesso em: 20 abr. 2021.

SALES, Gilvandenys Leite. **Learning vectors: avaliação formativa em EaD online**. Recife: Imprima, 2017.

SALMON, Gilly. **E-tivities: the key to teaching and learning online**. Londres: Routledge, 2003.

ESPÍRITO SANTO, Eniel do; LUZ, Luiz Carlos Sacramento da. Avaliação das aprendizagens no nível superior: avaliar para quê? **Dialogia**, São Paulo, n. 16, p. 141-154, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.N16.3882>. Acesso em: 15 abr. 2021.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

VALENTE, José Armando. **A espiral da espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação**. 2005. 238 f. Tese (Livre Docência) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2YenUdN>. Acesso em: 02 abr. 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

*Recebido em: 02/05/2021
Aprovado em: 30/12/2022*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.