

## **Avaliação da aprendizagem escolar: limites, perspectivas e desafios**

### ***Assessment of school learning: limits, perspectives and challenges***

Bruno Luciano de Paiva Silva<sup>1</sup>

#### **RESUMO:**

O escopo principal do presente artigo é identificar os limites da concepção tradicional de avaliação e, conseqüentemente, refletir sobre as novas perspectivas e desafios que a questão da avaliação impõe ao processo de ensino aprendizagem. Assim, o artigo terá dois momentos: (1) no primeiro, apresentaremos os limites do conceito tradicional de avaliação da educação escolar e, em seguida, (2) analisaremos, por meio da bibliografia indicada, os desafios da avaliação no contexto escolar no Brasil. Foi utilizado, como metodologia a pesquisa bibliográfica, que forneceu todos os elementos necessários para o desenvolvimento da hipótese. Espera-se como resultado que o artigo contribua para pensar avaliação escolar a partir de uma concepção educacional mais crítica e humana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação; educação escolar; avaliação bancária; avaliação dialógica.

---

<sup>1</sup> Professor da Faculdade Famart-MG. Realiza, atualmente, estágio pós-doutoral em Educação (PUC-MG). Doutor em Filosofia (UFMG). E-mail: brunopaiva1818@gmail.com

**ABSTRACT:**

The main scope of this article is to identify the limits of the traditional conception of assessment and, consequently, reflect on the new perspectives and challenges that the issue of assessment imposes on the teaching-learning process. Thus, the article will have two moments: (1) in the first, we will present the limits of the traditional concept of evaluation of school education and, secondly, (2) we will analyze, through the indicated bibliography, the challenges of evaluation in the school context in Brazil. Bibliographical research was used as a methodology, which provided all the necessary elements for the development of the hypothesis. As a result, it is expected that the article will contribute to thinking about school assessment from a more critical and humane educational conception.

**KEYWORDS:** Assessment; schooling; bank appraisal; dialogical assessment.

## 1 Introdução

A avaliação escolar é o tema do presente artigo, que terá um duplo objetivo, a saber, identificar os limites da concepção tradicional de avaliação e, em seguida, refletir sobre os novas perspectivas e desafios que a questão da avaliação impõe ao processo de ensino aprendizagem. Por meio da revisão bibliográfica, se levanta a hipótese de que a avaliação, ao superar uma postura autoritária e se constituir como um ato de amor, torna-se na educação escolar o ponto nevrálgico do processo de ensino aprendizagem ao permitir identificar deficiências ao longo de todo o processo, verificando os níveis de conhecimento prévios, analisar a realização dos objetivos, apontar avanços e possibilitar programar diferentes estratégias metodológicas.

Desse modo, o artigo se divide em dois momentos: (a) apresentaremos o conceito tradicional de avaliação e suas funções na educação; (b) em seguida, analisaremos, por meio da bibliografia indicada, os desafios e perspectivas da avaliação no contexto escolar. Espera-se como resultado que o artigo contribua para pensar avaliação escolar a partir de uma concepção educacional mais crítica e humana.

## 2 Da concepção tradicional da avaliação ao desafio do novo conceito de avaliação

### 2.1 Os limites da concepção tradicional da avaliação na Educação

A questão da avaliação sempre foi contemplada pelas Leis e Diretrizes da Educação Nacional (LDB). Na LDB de 1961, no artigo 39, cita apenas aspectos quantitativos da avaliação, enquanto a LDB de 1971 avança ao reforçar a predominância dos aspectos qualitativos sobre os aspectos quantitativos. Mas o grande avanço ocorre na LDB de 1996, quando afirma que além da predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, a avaliação deve ser contínua e cumulativa, não em momentos isolados do resto do processo.

A concepção tradicional da avaliação, refletida nas diferentes leis, que permitiu definir a avaliação dentro do sistema de ensino, mostra que em um sistema de ensino, na modalidade presencial ou na modalidade a distância, a aprendizagem precisa ser avaliada para ser verificadas. Por isso, a avaliação não é apenas controle, mas uma forma eficaz de acompanhamento do processo para poder intervir e reorganizá-lo se necessário. Para Lucchesi (2011a), a concepção tradicional de avaliação - e que reflete uma concepção tradicional de

educação - é insuficiente para pensar a avaliação escolar, pois são selecionados instrumentos inadequados que não conseguem coletar os dados relevantes e necessários acerca da realidade a ser descrita ou examinada. Lucchesi (2011) descreve a sua experiência com a disciplina de música, cursada em seu período escolar, na qual ele dominava o conteúdo teórico, mas não sabia transformar esse saber em prática musical:

Teoricamente, sei o que é e como funciona uma pauta de sol ou uma pauta de fá; sei as notas – mínima, semínima, colcheia, semicolcheia, fusa, semifusa; sei os compassos – binário, ternário, quaternário; sei as pausas de quatro tempos, de dois, de um, de meio e de um quarto de tempo; sei o que é sustenido e bemol... Porém não sei fazer nada com essas informações em termos de música (Luckesi, 2011, p. 312).

Neste caso, seus professores usaram instrumentos inadequados para coletar dados para aquilo que estavam querendo avaliar. Eles não solicitavam o canto, que consistia no principal objetivo da disciplina, mas pediam, equivocadamente, que ele mostrasse o seu conhecimento formal/teórico da disciplina. Portanto, a concepção tradicional de avaliação não seleciona os instrumentos adequados para coletar todos dados para uma correta avaliação da aprendizagem.

Dessa maneira, a concepção tradicional de avaliação reflete o que José Eustáquio Romão, influenciado por Paulo Freire, irá chamar, em seu livro *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas* (2011), de educação bancária: “... fazemos um depósito de conhecimentos e os exigimos de volta, sem juros e correção monetária, uma vez que o aluno não pode a ele acrescentar nada de sua própria elaboração gnosiológica...” (Romão, 2011, p. 92). Assim, produzimos também, segundo o autor, uma avaliação bancária:

Em suma, na educação e na avaliação “bancárias” os alunos se transformam em meros arquivos especulares das verdades descobertas previamente pelos professores na sua formação e na preparação das aulas. E entes especulares não praticam o ato cognoscente, já que sua tarefa se resume ao registro e ao reflexo (repetição) do depósito que lhe foi confiado. Aí a avaliação se torna um mero ato de cobrança, e não uma atividade cognoscitiva, na qual educador e educando discutem e refazem o conhecimento (Romão, 2011, p. 92).

Portanto, a concepção tradicional de avaliação bancária se mostrou, mais uma vez, limitada ao reduzi-la há um depósito de conhecimento e uma repetição acrítica do saber discutida em sala.

No livro *Aprendizagem da Avaliação Escolar* (2011), Lucchesi amplia a análise acerca da concepção tradicional de avaliação, ainda muito frequente no ensino brasileiro, ao mostrar

que ela traz um aspecto autoritário quando contextualizado em um cenário liberal e conservador. Segundo o autor, a atual prática da avaliação adotado na educação básica e superior, na sua grande maioria, estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, que deveria ser o certo. Dito com outras palavras, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico no padrão definitivo determinado. Do ponto de vista pedagógico, este objeto ou ser humano poderá ser, definitivamente, classificado como inferior, médio ou superior.

A avaliação torna-se, com esta função classificatória, um instrumento estático do processo de ensino aprendizagem. Porém, com a função diagnóstica, a avaliação transforma-se num processo dialético do processo de avaliar o desenvolvimento da ação. A redução da função da avaliação de diagnóstico em classificação, no contexto educacional, foi desastrosa, pois o educando não é visto como sujeito humano e histórico. Além disso, ele é julgado e classificado e ficará, do ponto de vista da concepção tradicional de educação, estigmatizado, uma vez que as anotações e registro permaneceram em definitivo nos arquivos e nos históricos escolares que se transformarão em documento legalmente definidos:

A partir dessa mudança de função, a avaliação desempenha, nas mãos do professor, um outro papel básico, que é significativo para o modelo social liberal-conservador: o papel disciplinador. Com o uso do poder, via avaliação classificatória, o professor, representando o sistema, enquadra os alunos-educandos dentro da normatividade socialmente estabelecida. Daí decorrem manifestações constantes de autoritarismo, chegando mesmo à sua exacerbação. Senhores do direito *ex cathedra* de classificar definitivamente os alunos, os professores ampliam o arbitrário desta situação por meio de múltiplas manifestações, algumas das quais apresentamos a seguir (Luckesi, 2011, p. 84-85).

A avaliação da aprendizagem na instituição escolar, segundo Luckesi, tem um duplo objetivo: (1) auxiliar o educando no seu processo de desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino aprendizagem e (2) compartilhar informações à sociedade sobre a qualidade do trabalho educativo ofertado. Neste sentido, a avaliação pode auxiliar como um meio de controle de qualidade, para garantir que cada etapa nova de ensino aprendizagem construa bons resultados ou até melhores do que os anteriores. Assim, refletir sobre a avaliação torna-se um dos aspectos fundamentais da prática docente na atualidade, seja no ensino presencial, semipresencial ou inteiramente à distância. Embora, cada modalidade de ensino

possua suas particularidades, o objetivo é com a todas elas, isto é, o aprendizado dos educandos, ainda que em diferentes níveis e campos do saber.

Para Luchesi (2011), a avaliação compreende um processo dinâmico e essencial, na medida em que os seus elementos tem forte relação com o modo ou instruções que definem as suas funções na ação docente do cotidiano do professor, bem como na relação desses elementos com as modalidades ou de se aplicar a avaliação. Neste contexto, Luckesi (2011) aponta cinco funções da avaliação, a saber, (1) em processo; (2) auto avaliação; (3) motivação; (4) aprofundar a aprendizagem; (5) auxiliar a aprendizagem. Desse modo, avaliar propõe diagnosticar para observar comportamentos, atitudes, desempenhos na expectativa de ao final do processo de aprendizagem avaliar os dados apurados sobre o olhar da revisão pedagógica, das mudanças necessárias para a melhoria da qualidade educativa. Assim, para avaliar é preciso colocar em prática as modalidades: (a) diagnostico (investigativa, precisão, o perfil do aluno e tendências na aprendizagem; (b) contínua ou formativa (diagnóstico diária, o comportamento diante do processo; (c) final ou somativa (os resultados, onde nós erramos, o que precisamos mudar para melhorar a qualidade.

A concepção tradicional reduz a avaliação, segundo Libânio (1999), a testes, provas ou exercícios, que são instrumentos de avaliação, e confunde avaliar os registros de avaliação como boletins, fichas, relatórios ou dossiês dos alunos. A avaliação para a autor é mais amplo, pois envolve “a) um grande conjunto de procedimentos didáticos; b) de caráter multidimensional e subjetivo; c) que se estendem por um tempo longo e ocorrem em variados espaços; e d) que envolvem todos os sujeitos do ato educativo de maneira interativa.” A avaliação está fundamentada “em valores morais, concepções de educação, de sociedade e de sujeito”, superando uma concepção classificatória, típico da concepção tradicional, que seleciona, compara, classifica, e, por isso mesmo, exclui.

Hoffmann (2010) mostra, por sua vez, que os limites da concepção tradicional ao propor uma concepção mediadora, que tem por finalidade observar, acompanhar, promover melhorias de aprendizagem, baseando-se em princípios éticos, de respeito à diversidade, que conduz a educação inclusiva. Segundo a autora, ser avaliador é conhecer, compreender, acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagem para planejar ações pedagógicas favorecedoras a cada um ao grupo como um todo. O objetivo de promover melhores condições de aprendizagem resulta em mudanças essenciais das práticas avaliativas e das relações com os educandos, uma vez que toda observação ou “exigência” do professor passa a vir acompanhada

de apoios, tanto intelectuais quanto afetivas, que possibilitam aos alunos superar quaisquer desafios. Cuidar mais de quem precisa mais e por mais tempo é missão do avaliador.

Para Libâneo (1999), a avaliação escolar como um componente do processo de ensino visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes. Assim, a avaliação escolar cumpre, segundo Libâneo (1999), três importantes funções: pedagógico-didático, que se refere ao papel da avaliação no cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar; de diagnóstico, que por sua vez permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor que, por sua vez, determinam modificações do processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos; e de controle, por fim, que se refere aos meios e a frequência das verificações e de qualificação dos resultados escolares, possibilitando o diagnóstico das situações didáticas. Assim, a prática da avaliação (concepção tradicional) nas escolas tem sido criticada sobretudo por reduzir-se a sua função de controle.

## **2.2 Os desafios de superar a concepção tradicional da avaliação na educação escolar**

Para Vasconcelos (2000), 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.” (p.44). Desse modo, a avaliação envolve um processo contínuo de interação entre professor e aluno, sendo que ambos devem participar ativamente dele. Neste sentido, Pedro Demo (2004) propõe que o aluno precisa compreender como funciona o processo avaliativo e os critérios utilizados, bem como os seus pressupostos teóricos e suas finalidades práticas. Para Demo (2010), a avaliação tradicional comete um equívoco ao tentar apagar, por um passe de mágica, o contexto social. Ignorar o contexto social que envolve a avaliação é abrir mão de um aspecto essencial da avaliação: o caráter político. A avaliação, para Moacir Gadotti (2008), contém uma dimensão política, que pode ser vista mais como um processo de “negociação” do que um simples julgamento, pois requer diálogo e não uma postura autoritária do professor. Assim, encontraremos uma concepção emancipatória da avaliação, contraponto a uma simples transformação dos modelos utilizados no ensino presencial para a educação à

distância, que limitava a reproduzir os mesmos métodos que aprenderam durante a sua formação tradicional.

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 avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa. É nesta segunda prática de avaliação que podemos encontrar o que uns chamam de avaliação emancipatória e que, na falta de melhor expressão, eu chamaria de “concepção dialética da avaliação” (Gadotti, 2008, p. 166).

Nesse contexto, Santos (2006) aponta três formas fundamentais de avaliação: o diagnóstico, 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 do curso. Para Rocha (2014), o professor, ao fazer a avaliação diagnóstica, exerce quatro procedimentos: desencadear comportamentos a observar; interpretar os comportamentos observados; comunicar os resultados da análise; compreender para agir. Assim, segundo a autora, o professor estará pronto para construir um quadro de significações sobre quem são seus alunos: o que eles conhecem, o que os motiva, de que eles gostam, quais são suas dificuldades. Ao mesmo tempo, face a esses resultados, o professor estará apto a tomar decisões sobre os rumos do processo de ensino-aprendizagem, como prosseguir com o ensino de modo a chegar aos processos de conhecimento.

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. Para Rocha (2014), a avaliação formativa situa-se no centro da ação da formação, porque sua função principal é contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino, ou de formação, no sentido amplo. Pontua, ainda, que formativa é toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver. A avaliação torna-se formativa à medida que se inscreve em um projeto educativo específico, qual seja, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende. A avaliação é formativa quando permite guiar e otimizar as aprendizagens em andamento.

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. Segundo



Rocha (2014), a avaliação somativa localiza, aponta e discrimina deficiências e insuficiências no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, classificando o aluno segundo o nível de aproveitamento ou rendimento alcançado, no fim do bimestre, semestre ou ano letivo. Assim, a avaliação dos resultados do ensino-aprendizagem, na opinião de Santanna, tem grande relevância porque permite: oferecer informações fundamentais para o processo de tomada de decisões quanto ao currículo; melhorar o processo de ensino-aprendizagem (controle), apontando os desvios que possam prejudicar a eficiência do produto desejado; obter informações sobre o rendimento do aluno e interpretar os resultados; classificar, promover e agrupar alunos; ajustar políticas e práticas curriculares. Embora os três tipos citados possam ser utilizados de maneira combinada, certamente a avaliação formativa é a categoria que deve ser mais enfatizada na educação, 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.

A expressão Avaliação Formativa Alternativa (AFA) é utilizada por Fernandes, já que 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. Segundo o autor, 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.

No livro “*Avaliação da aprendizagem escolar*” (2011), Luckesi é quem melhor define o desafio de pensar a avaliação como um ato de amor e não como um ato autoritário. Para o autor, o ato amoroso, que se manifesta o ato amoroso consigo mesmo e com os outros, é aquele ato de acolhimento e não julgamento.

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriedade conduz a exclusão). O diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a

obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se estivesse buscando ou construindo (Luckesi, 2011, p. 205).

Entendida desse modo, a avaliação da aprendizagem, na perspectiva de Luckesi, permite alcançar os dois objetivos: de um lado, auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal e, por outro lado, a partir do processo de ensino aprendizagem responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado.

O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo da vida. Desse modo, por si, é um ato amoroso. Infelizmente, por nossas experiências histórico-sociais e pessoais, temos dificuldades em assim compreendê-la e praticá-la. Mas... fica o convite a todos nós. É uma meta a ser trabalhada, que, com o tempo, em transformará em realidade, por meio de nossa ação. Somos responsáveis por esse processo (Luckesi, 2011, p. 213).

## Conclusão

Descrevemos, no primeiro momento do texto, os limites da concepção tradicional de avaliação e, no momento seguinte, analisamos as novas perspectivas teóricas abertas para uma nova concepção de avaliação no contexto escolar, que entende o ato de avaliar como um ato amoroso, no qual toda alteridade é incluída. Assim, teremos uma concepção emancipada de avaliação, que supere uma concepção autoritária de avaliar. Ao mostrar que esta concepção reduz avaliação a testes, provas ou exercícios, vimos que ela não seleciona de maneira adequada os instrumentos para realizar a coleta de dados para um diagnóstico do processo de ensino aprendido. Além disso, vimos que essa concepção tradicional de avaliação se caracteriza, por um lado, por ser uma avaliação bancária, ou seja, um processo que verificar por meio de instrumentos inadequados o conhecimento transmitido pelo docente e, por outro lado, por uma atitude autoritária que restringe a liberdade e a dialogicidade da prática educacional.

Esperamos que o artigo ajude no debate acerca da avaliação e, sobretudo, a pensá-la para além do autoritarismo e da concepção bancária. A avaliação dialógica é mais ampla, pois envolve “a) um grande conjunto de procedimentos didáticos; b) de caráter multidimensional e subjetivo; c) que se estendem por um tempo longo e ocorrem em variados espaços; e d) que envolvem todos os sujeitos do ato educativo de maneira interativa.” A avaliação está fundamentada “em valores morais, concepções de educação, de sociedade e de sujeito”,

superando uma concepção classificatória, típico da concepção tradicional, que seleciona, compara, classifica, e, por isso mesmo, exclui.

## 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: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm](https://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: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). 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.

JACOBUECCI, 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.

LEMONS, 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.

\_\_\_\_\_. Ciberultura. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010b. **REVASF**, Petrolina, PE, vol. 4, n. 6, p. 158-170, dez. 2014

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCHESE, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

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: <https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. 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.

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 fenómeno 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.

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.

Recebido em: **04/09/2024**

Aprovado em: **18/09/2024**