

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Lílian Roberta Salustiano França

**AS PRÁTICAS DOCENTES DE AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM EM
CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO HÍBRIDA NO ENSINO SUPERIOR**

Maceió – AL
2020

LÍLIAN ROBERTA SALUSTIANO FRANÇA

**AS PRÁTICAS DOCENTES DE AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM EM
CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO HÍBRIDA NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, orientada pela Professora Dra. Cleide Jane de Sá Araújo Costa.

Maceió – AL
2020

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

F814p França, Lílian Roberta Salustiano.
As práticas docentes de avaliação para a aprendizagem em contextos de educação híbrida no ensino superior / Lílian Roberta Salustiano França. – 2020.
120 f. : il. ; figs. color.

Orientadora: Cleide Jane de Sá Araújo Costa.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 112-116.
Anexos: f. 117-120.

1.Prática docente. 2. Aprendizagem – Avaliação. 3. Ensino híbrido. 4. Ensino superior. 5. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. I. Título.

CDU: 371.26: 378



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

AS PRÁTICAS DOCENTES DE AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM EM
CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO HÍBRIDA DO ENSINO SUPERIOR

LILIAN ROBERTA SALUSTIANO FRANÇA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 16 de junho de 2020.

Banca Examinadora:

Prof(a). Dr(a). CLEIDE JANE DE SÁ ARAÚJO COSTA (UFAL)
Orientadora

Prof(a). Dr(a). FERNANDO SILVIO CAVALCANTE PIMENTEL (UFAL)
Examinador(a) Interno(a)

Prof(a). Dr(a). ROSÁRIA ILGENFRIZ SPEROTTO (UFPEL)
Examinador(a) Externo(a)

Ao autor e consumidor da minha fé.

Agradecimentos

Inicialmente quero agradecer a Jesus, por me conceder a dádiva de ingressar e concluir com êxito esse Mestrado em Educação. Por realizar meus sonhos mais impossíveis e me sustentar física e mentalmente nessa caminhada árdua e gratificante desse processo de formação continuada.

Ao meu esposo, Samuel de Souza França, pelo apoio, palavras de ânimo e crença na minha competência e vitória. Por assumir vários papéis em nossa vida familiar, com o propósito de diminuir a sobrecarga das tarefas domésticas sobre mim; e por criar e cuidar com excelência da nossa filha Clarice Salustiano França.

Aos meus verdadeiros amigos, pelas orações realizadas ao meu favor e por compreender a minha ausência nesse período de estudos constantes.

À minha orientadora Cleide Jane de Sá Araújo Costa, por me auxiliar nesse processo formativo de maneira paciente e pelas ricas sugestões de melhorias que me conduziram ao amadurecimento intelectual. Pela concessão de autonomia para pesquisar e buscar as fontes necessárias à construção desse conhecimento científico. Por ser uma pessoa amiga, sábia e compreensiva.

Aos professores do Mestrado Fernando Silvio Cavalcante Pimentel, Cleide Jane de Sá Araújo Costa (orientadora), Maria Auxiliadora Silva Freitas e Walter Matias Lima pelo comprometimento com a minha aprendizagem, pelos momentos de reflexões em suas disciplinas, que me auxiliaram de forma direta ou indireta a construir o objeto de estudo dessa pesquisa. A vocês a minha imensurável gratidão.

À equipe gestora da Escola Municipal de Educação Infantil Professora Linaura Lima da Silva, pelo apoio e dias de faltas concedidos para resolução das questões burocráticas solicitadas no Programa de Pós-Graduação em Educação. A compreensão de vocês foi suficiente para a minha dedicação na escrita deste trabalho.

RESUMO

A pesquisa empreendida tem por objetivo apresentar uma análise sobre como é realizada a avaliação para a aprendizagem em contextos de educação híbrida do curso de Pedagogia de uma universidade pública brasileira. Trata-se de um estudo com relevância para o âmbito científico e social, cuja motivação partiu da necessidade de compreender o seguinte questionamento: como ocorrem as práticas docentes de avaliação para a aprendizagem em contextos híbridos do Ensino Superior? Para tanto, foi realizada uma revisão de literatura que sustentou o entendimento a respeito do objeto dessa pesquisa sobre as perspectivas de avaliação da aprendizagem e as especificidades da educação híbrida. A metodologia utilizada para a realização dessa pesquisa qualitativa seguiu a abordagem do estudo de caso, sendo do tipo exploratória, e envolveu como instrumentos de coleta de dados: a observação direta das aulas, a entrevista com os docentes e a análise documental dos planos de ensino. O processo investigativo ocorreu durante os meses de agosto e setembro de 2019, no âmbito de quatro turmas do curso de Ensino Superior, cujos pressupostos teórico-metodológicos se articulavam à perspectiva do hibridismo em educação, com práticas educativas que combinavam as contribuições pedagógicas da educação convencional com as potencialidades da educação *online* e a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Nos cenários educativos investigados, cujas propostas didático-pedagógicas se enquadravam na modalidade híbrida de educação, foram coletados os dados referentes aos modelos híbridos adotados pelos docentes em suas disciplinas; os tipos de avaliação realizados; os instrumentos utilizados para promover a avaliação; a realização da personalização da aprendizagem; os processos de autoavaliação incentivadas pelos docentes e prática docente de avaliação proposta nos planos de ensino. Os resultados encontrados apontam que os docentes dos contextos híbridos de educação, que adotam um método construtivo em suas práticas pedagógicas, realizam ações avaliativas fundamentadas na modalidade de avaliação formativa, combinando ações da avaliação diagnóstica e somativa, para promover a aprendizagem. O estudo destaca a autonomia do docente para personalizar um modelo misto de educação híbrida, aponta os diferentes instrumentos e estratégias avaliativas, utilizadas para levantar evidências sobre a aprendizagem dos alunos, traz a personalização da aprendizagem como uma prática que está centrada nos interesses dos alunos, revelando que esta característica da educação híbrida possui uma relação intrínseca com a avaliação diagnóstica e formativa, apresenta a autoavaliação discente como uma ação incentivada pelo docente em momentos dialógicos, interativos e de fornecimento de *feedbacks*, e revela os elementos e características dos planos de ensino, enfatizando o processo de avaliação. Do ponto de vista acadêmico, os resultados da pesquisa são relevantes, pois contribuiriam para o refinamento e ampliação da temática estudada, e possibilitaram o levantamento de questões para fomentar novas pesquisas.

Palavras-chave: Educação, Tecnologias; Avaliação; Aprendizagem; Ensino Superior.

ABSTRACT

The present research aims to present an analysis of how the assessment for learning is conducted in contexts of hybrid education in the Pedagogy course of a Brazilian public university. It is a study with relevance to the scientific and social scope, whose motivation started from the need to understand the following question: how do teaching assessment practices for learning in hybrid Higher Education contexts occur? To this end, a literature review was performed, which supported the understanding about the aim of this research on the perspectives of learning evaluation and the specificities of hybrid education. The methodology used to perform this qualitative research followed the approach of the case study, being of the exploratory type, and involved as instruments of data collection: the direct observation of the classes, the interview with the teachers and the documental analysis of the teaching plans. The investigative process occurred during the months of August and September 2019, within the scope of four classes of the Higher Education course, whose theoretical-methodological assumptions were linked to the perspective of hybridism in education, with educational practices that combined the pedagogical contributions of conventional education with the potential of online education and the use of Digital Information and Communication Technologies (TDIC). In the educational scenarios investigated, whose didactic-pedagogical proposals fit into the hybrid modality of education, data were collected regarding the hybrid models adopted by teachers in their disciplines; the types of evaluation conducted; the instruments used to promote the evaluation; the realization of personalized learning; the self-assessment processes encouraged by teachers and the teaching practice of assessment proposed in the teaching plans. The results show that teachers of hybrid education contexts that adopt a constructive method in their teaching, perform evaluative actions based on formative assessment mode, combining shares of diagnostic and summative assessment to promote learning. The study highlights the autonomy of the teacher to personalize a mixed model of hybrid education, points out the different instruments and assessment strategies used to raise evidence about student learning, brings the customization of learning as a practice that is centered on the interests of students, revealing that this characteristic of hybrid education has an intrinsic relationship with diagnostic and formative assessment, presents student self-assessment as an action encouraged by the teacher in dialogical, interactive and feedback-giving moments, and reveals the elements and characteristics of the teaching plans, emphasizing the evaluation process. From the academic point of view, the results of the research are relevant, as they contributed to the refinement and expansion of the studied theme, and made it possible to raise questions to encourage new research.

Keywords: Education, Technologies; Evaluation; Learning; University education.

LISTA DE SIGLAS

AB1 – Primeira Avaliação Bimestral

AB2 – Segunda Avaliação Bimestral

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDU – Centro de Educação

EaD – Educação a Distância

IES – Instituições de Educação Superior

MEC – Ministério da Educação

MF – Média Final

NF – Nota Final

PF – Prova Final

PPP – Projeto Político Pedagógico

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelos de educação híbrida e suas definições.....	24
Quadro 2 – Os tipos e as funções da avaliação da aprendizagem.....	40
Quadro 3 – As finalidades dos tipos de avaliação.....	41
Quadro 4 – Interfaces e instrumentos digitais para a avaliação formativa.....	48
Quadro 5 – Caracterização das disciplinas.....	58
Quadro 6 – Sistematização das estratégias e instrumentos de investigação.....	61
Quadro 7 – Categorias e elementos de análise de dados.....	64
Quadro 8 – Modelos de educação híbrida investigados e suas características.....	68
Quadro 9 – Tipos e momentos de avaliação dos contextos híbridos pesquisados.....	80
Quadro 10 – Instrumentos e estratégias avaliativas adotados pelos docentes.....	92
Quadro 11 – Autoavaliação discente nos ambientes híbridos pesquisados.....	101
Quadro 12 – Componentes e características dos planos de ensino analisados.....	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Características dos modelos pedagógicos inovadores.....	26
Figura 2 – Diferenciação dos instrumentos da avaliação e instrumentos de coleta de dados.....	45
Figura 3 – Delimitação dos casos investigados.....	55
Figura 4 – Espaços de aprendizagem dos cenários de educação híbrida investigados.....	76
Figura 5 – Avaliação diagnóstica nos contextos de educação híbrida pesquisados.....	84
Figura 6 – Avaliação formativa nos contextos de educação híbrida pesquisados.....	86
Figura 7 – Avaliação somativa nos contextos de educação híbrida pesquisados.....	89
Figura 8 – Relação da personalização da aprendizagem com a avaliação para a aprendizagem.....	99

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantidade de recursos avaliativos utilizados pelos docentes da pesquisa.....96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 A EDUCAÇÃO HÍBRIDA E SUAS CARACTERÍSTICAS.....	19
1.1 Educação Híbrida.....	20
1.2 Modelos híbridos de educação.....	23
1.3 Personalização da aprendizagem.....	27
1.4 A prática docente na educação híbrida.....	29
2 AS PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM.....	35
2.1 Avaliação para a aprendizagem em diferentes contextos educacionais.....	36
2.2 Tipos de avaliação para a aprendizagem em cenários que utilizam as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.....	40
2.3 Instrumentos avaliativos e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.....	44
2.4 Ação docente no ato de avaliar com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.....	49
2.5 Autoavaliação discente em contextos de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.....	52
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	54
3.1 Tipificação dos métodos da pesquisa.....	54
3.2 O <i>lócus</i> e os participantes da pesquisa.....	57
3.3 Aspectos complementares sobre o curso presencial de Pedagogia da UFAL.....	59
3.4 Critérios de inclusão, exclusão e encerramento da pesquisa.....	61

3.5 Estratégias e instrumentos de coleta de dados e etapas da pesquisa.....	61
3.6 Categorias de análise de dados.....	64

4 AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO HÍBRIDA: ANÁLISE DE DADOS.....66

4.1 Categoria 1 – Modelos de educação híbrida.....	67
4.2 Categoria 2 – Tipos de avaliação para a aprendizagem na perspectiva híbrida.....	79
4.3 Categoria 3 – Instrumentos avaliativos.....	91
4.4 Categoria 4 – Personalização da aprendizagem.....	96
4.5 Categoria 5 – Autoavaliação na educação híbrida	100
4.6 Categoria 6 – Prática docente de avaliação nos planos de ensino.....	104

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....108

REFERÊNCIAS.....112

ANEXOS.....117

Anexo (A) – TCLE.....	117
Anexo (B) – Roteiro da entrevista.....	120

INTRODUÇÃO

O advento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) tem condicionado vários cenários sociais a vivenciar momentos de mudanças em suas práticas cotidianas. Essa cultura digital vem influenciando também a maneira de trabalhar, comunicar-se, relacionar-se, de aprender, de pensar, de viver das pessoas e, conseqüentemente, traz reflexos para os ambientes formativos de educação (COLL; MONEREO, 2010).

A utilização dessas tecnologias também tem influenciado a vida de professores, alunos, pais e sociedade em geral, exigindo das instituições de ensino um novo direcionamento das práticas de ensinar e aprender, de forma que as ações pedagógicas sejam repensadas e haja uma reorientação do processo educativo (SILVA; CAMARGO, 2015).

Nessa conjuntura, para atender as exigências dessa sociedade marcada pela cultura digital, a escola contemporânea encontra-se desafiada a se reinventar, de forma que não apenas haja modificação na sua estrutura física e investimento em equipamentos tecnológicos, mas que sejam transformados também os processos de ensino aprendizagem, o currículo escolar, a abordagem pedagógica e a prática docente, visando se adequar a essa era digital (PÉREZ GOMÉZ, 2015).

No cerne dessas mudanças também está a modificação das experiências educativas, que agora recebem as contribuições das potencialidades das TDIC que, se utilizadas pedagogicamente pelo docente, possibilitam o acesso à informação, promovem processos de colaboração e participação, interação, construção conjunta do conhecimento e práticas de avaliação que visem a aprendizagem dos alunos (SANTANA; PINTO; COSTA, 2017).

Essa introdução das TDIC nas práticas didático-pedagógicas da educação presencial está possibilitando a abertura e desenvolvimento de outra concepção de educação, a educação híbrida, cujos processos formativos são potencializados com as contribuições da educação presencial e da educação *on-line*. O que vem gerando processos escolares que combinam o “melhor dos dois mundos” e contribuem com o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos (HORN; STAKER, 2015).

Além de pressupor etapas formativas de educação que articulam o que é de mais vantajoso da modalidade de educação presencial e *on-line*, na educação híbrida ocorrem outros tipos de mesclas, que unem intencional e pedagogicamente as várias áreas do conhecimento, os processos de educação formal e informal e as metodologias ativas. Dessa maneira, o currículo escolar se torna mais flexível para contemplar as propostas de ensino aprendizagem que atendam às necessidades educativas de cada aluno (MORAN, 2015).

Sendo assim, quando muda a forma de desenvolver a educação, também muda o processo educativo em geral, inclusive o sistema de avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem, que numa abordagem teórico-metodológica fundamentada no uso das TDIC, não assume mais a postura instrumental baseada na pedagogia tradicional (FREITAS, 2015), mas pressupõe práticas avaliativas firmadas na perspectiva formativo-processual, em que as etapas metodológicas da avaliação são realizadas ao longo do processo de ensino aprendizagem, permitindo a busca por novos caminhos que levem à construção do conhecimento.

Em se tratando de educação híbrida e de outras modalidades de educação que utilizam as TDIC nas práticas educativas, a avaliação para a aprendizagem ocorre dentro da perspectiva de avaliação mediadora, sendo desenvolvida de forma bem planejada, entrando em consonância com os objetivos propostos para o cenário educativo e servindo para promover práticas dialógicas, de problematização, reflexão e de busca constante pela melhoria do processo educacional (HOFFMANN, 1993; LUCKESI, 2011).

Dessa forma, em contextos de educação híbrida que fazem o uso educativo das TDIC e se enquadram numa abordagem de avaliação mediadora e de perspectiva formativo-processual, o modelo educativo adotado para desenvolver as práticas de ensinar e aprender precisa estar fundamentado numa visão construtiva de educação, possibilitando atos avaliativos que acompanhem o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos de forma contínua, em atividades que incentivem a participação ativa e estruturação colaborativa do conhecimento (SOUSA; SCHLÜNZEN JÚNIOR, 2018).

Esses pressupostos possibilitam o exercício da reflexão sobre o objeto de pesquisa deste estudo, que é a avaliação para a aprendizagem na educação híbrida, e, principalmente, incentivam a investigação dos aspectos necessários ao desenvolvimento de processos avaliativos que melhor se articulem a esta modalidade de educação.

Nessa perspectiva, a pesquisa foi motivada pela necessidade de compreender como o professor realiza o ato avaliativo para o desenvolvimento da aprendizagem em cenários educativos caracterizados pelo hibridismo em educação. Por isso, levantamos a seguinte pergunta norteadora: como ocorre o processo de avaliação para a aprendizagem realizada por docentes que atuam no contexto de educação híbrida do Ensino Superior?

Tomando como base os argumentos teóricos de Hoffmann (1993; 1998; 2001), Luckesi (2000a; 2000b; 2011; 2018), Bacich *et al.* (2015) e Horn e Staker (2015) sobre os fundamentos da avaliação da aprendizagem e da educação híbrida, apresentou-se como resposta provisória a pergunta delimitadora deste estudo, a seguinte hipótese: as práticas docentes de avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem no contexto da educação híbrida são realizadas ao longo

do processo educativo mediante a modalidade formativa de avaliação. Ademais, cabe destacar que a pesquisa apresentada teve como objetivo principal analisar como é realizada a avaliação para a aprendizagem em contextos de educação híbrida do curso de Pedagogia de uma universidade pública brasileira. Para tanto, os objetivos específicos foram:

- a) realizar estudo teórico/bibliográfico sobre a temática da pesquisa e conceitos pertinentes para a compreensão, discussão e análise dos dados;
- b) observar sistematicamente as práticas docentes de avaliação que ocorrem nas turmas consideradas híbridas de um curso de Ensino Superior;
- c) identificar os tipos, funções, modalidades e instrumentos de avaliação presentes no contexto de educação investigado;
- d) compreender as características da avaliação na educação híbrida; e
- e) analisar as evidências para refinamento da teoria específica.

A trajetória metodológica para o desenvolvimento deste trabalho seguiu a abordagem de pesquisa qualitativa, promovendo observações distintas e não comparáveis, as quais serviram para dar sentido a uma série de evidências diferentes e aprimorar uma teoria existente (GERRING, 2019). A questão que sustentou a pesquisa evidenciou a realização de um estudo de caso, do tipo exploratório, merecendo também a escolha de várias estratégias de coleta de dados, que se tornaram complementares e contribuíram para a aquisição de diversas informações para a realização da análise (YIN, 2001). Nesse sentido, as estratégias de coleta de dados selecionados foram: a observação, a entrevista e a análise documental.

No vasto âmbito conceitual da avaliação da aprendizagem e da educação híbrida foram dimensionadas seis categorias para análise de dados, como:

- 1) os modelos de educação híbrida adotados pelos docentes em suas disciplinas;
- 2) os tipos de avaliação da aprendizagem identificados nesse contexto educacional;
- 3) os instrumentos e estratégias avaliativas para a coleta de evidências necessárias ao processo de avaliação;
- 4) a personalização da aprendizagem e sua relação com a avaliação;
- 5) a autoavaliação motivada pelo docente; e
- 6) os planos de ensino e suas propostas de avaliação.

O processo investigativo foi realizado com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Desse modo, a investigação foi desenvolvida no cenário educativo de quatro disciplinas de um curso de Pedagogia presencial, as quais se enquadravam na perspectiva da educação híbrida, visto que, combinavam as experiências educativas da educação presencial com as propostas didáticas da educação *on-line* e/ou distância. Além disso, tais disciplinas se encaixavam nas características do hibridismo em educação por articular as contribuições pedagógicas das TDIC para promover processos formativos de ensino aprendizagem.

O roteiro de estudo envolveu: a) compreensão da teoria que fundamenta as práticas da avaliação da aprendizagem e da educação híbrida; b) observação direta das aulas realizada durante o final do semestre letivo de 2019.1; c) entrevista com os docentes responsáveis pelas turmas; d) análise dos planos de ensino de cada disciplina; e) e elaboração de um relatório descritivo sobre os dados coletados.

A pesquisa científica foi fundamentada em aportes teóricos – alguns já supracitados - que ofereceram um entendimento mais amplo do contexto e fenômeno desta pesquisa. Tais fundamentos auxiliaram todo o processo de investigação empírica. São eles: Hoffmann (1993; 1998; 2001), Luckesi (2000a; 2000b; 2011; 2018), Behar e Bassani (2009) e Freitas (2015), estudiosos que subsidiaram a compreensão dos dados referentes à avaliação da aprendizagem. Além de Bacich *et al.* (2015), Christensen *et al.* (2013), Horn e Staker (2015), Valente (2018), Coll e Monereo (2010), entre outros, cujas concepções teóricas permitiram a compreensão dos aspectos relacionados à educação híbrida e à introdução das TDIC nesses contextos educativos.

O trabalho está organizado de forma sistemática em quatro capítulos. O primeiro corresponde aos fundamentos da educação híbrida e suas características, apresentando a sua conceituação e trazendo acepções baseadas em autores como: Bacich *et al.* (2015), Horn e Staker (2015), Moran (2015) e Silva e Camargo (2015). Ademais, o capítulo define ainda os modelos híbridos de educação categorizados por Christensen *et al.* (2013), as especificidades da personalização da aprendizagem e a realização da prática docente no contexto dessa modalidade de educação.

O segundo capítulo, por sua vez, contém uma revisão de literatura sobre as perspectivas da avaliação para a aprendizagem em vários contextos educacionais, inclusive os que utilizam de forma didática as TDIC. Apesar de apresentar o ato avaliativo em diversas modalidades de educação, o capítulo deixa claro que o estudo assumirá a concepção de avaliação para a aprendizagem desenvolvida na educação híbrida. Além disso, conceitua os tipos de avaliação existentes, diferencia os instrumentos da avaliação dos instrumentos avaliativos para coleta de

dados sobre a aprendizagem dos alunos (LUCKESI, 2011), reforçando, assim, que a pesquisa se propõe a investigar esta segunda definição de instrumentos avaliativos. O capítulo é finalizado expondo como é realizada a atuação docente e as práticas de autoavaliação discente em contexto de TDIC.

O terceiro capítulo apresenta a contextualização da trajetória metodológica adotada nessa pesquisa. Dessa forma, expõe a tipificação e métodos de investigação; o *locus* e participantes da pesquisa; os critérios de inclusão, exclusão e encerramento da pesquisa; as estratégias e os instrumentos de coleta de dados e as etapas da pesquisa, além das categorias de análise de dados.

O quarto capítulo, traz a análise e interpretação dos dados coletados, tendo como base o constructo teórico levantado nesse estudo. Nesse sentido, a primeira categoria de análise apresenta os modelos de educação híbrida identificados no âmbito das quatro turmas investigadas, expondo também suas principais características. A segunda categoria traz a análise dos dados referentes aos tipos de avaliação na perspectiva híbrida, demonstrando que nesse contexto educativo a avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem ocorre com a realização da modalidade de avaliação formativa, recebendo também a complementação da avaliação diagnóstica e somativa.

A continuação, a terceira categoria de análise apresenta os instrumentos avaliativos identificados nas turmas pesquisadas, ressaltando que na educação híbrida o docente utiliza vários instrumentos e estratégias educativas para coletar dados sobre a aprendizagem dos alunos e assim realizar os processos de avaliação. A quarta categoria de análise de dados revela como é realizada a personalização da aprendizagem nos cenários de educação híbrida investigados e qual a relação desse aspecto com a avaliação para a aprendizagem. A quinta categoria de análise indica que a autoavaliação discente na educação híbrida é um ato espontâneo de conscientização que pode ocorrer de forma planejada pelo docente ao longo do cotidiano educativo e, por fim, a sexta categoria de análise aponta que a avaliação para a aprendizagem na perspectiva híbrida é uma ação bem planejada, sistematizada e, a depender da situação educativa, pode receber modificações.

Com todas as seis categorias analisadas, pretendeu-se, neste estudo, oferecer um aprimoramento da teoria já existente, revelando que as práticas de avaliação na educação híbrida são articuladas dentro de um planejamento bem sistematizado e flexível. Foi possível evidenciar também que a educação híbrida ocorre com a combinação de várias modalidades e instrumentos avaliativos, bem como, possibilita a consideração dos interesses pessoais dos alunos, incentiva a realização da autoavaliação e de *feedbacks* que gerem a conscientização dos

sujeitos do processo de ensino aprendizagem. Além disso, o modelo de educação em questão promove caminhos que possibilitam a construção conjunta do conhecimento e, conseqüentemente, a aprendizagem. Por isso, no contexto híbrido, a avaliação é denominada de “avaliação para a aprendizagem”.

A análise das categorias também trará diversas contribuições para a área da pesquisa, visto que, ampliou o conhecimento já estabelecido consistindo em mais um aporte teórico para fundamentar futuros trabalhos científicos e incentivar outros pesquisadores a ampliar o estudo. Além disto, contribuirá para a Universidade Federal de Alagoas, visto que é uma pesquisa de relevância para o meio científico e para a sociedade. A investigação e a construção do texto científico colaboraram ainda com o processo formativo da pesquisadora, preparando-a para desenvolver práticas de ensino, aprendizagem e avaliação na perspectiva híbrida, tanto na escola em que atua quanto futuramente em uma universidade.

Finalmente, as considerações finais apresentam as contribuições teórico-metodológicas construídas ao longo da pesquisa, evidenciando a resposta ao questionamento gerador deste trabalho, e indicando a sua colaboração para o meio social, para a área da pesquisa e para a universidade. Além disso, revela os achados da pesquisa sobre como ocorrem as práticas docentes de avaliação para a aprendizagem em contextos de educação híbrida do Ensino Superior, levantando novos questionamentos que impulsionam futuros processos de investigação.

1 A EDUCAÇÃO HÍBRIDA E SUAS CARACTERÍSTICAS

Este capítulo aborda acerca da educação híbrida e suas peculiaridades, apresentando como ponto de partida a sua origem nas escolas norte americanas e as primeiras iniciativas didáticas de hibridização nas instituições brasileiras de Ensino Superior, trazendo a sua definição na perspectiva de vários aportes teóricos e os equívocos de aceção levantados sobre essa modalidade pedagógica. O capítulo apresenta ainda os modelos híbridos de educação categorizados pela equipe de estudiosos do *Clayton Christensen Institute*, como também traz as suas definições, as características próprias, a diferenciação dos modelos sustentados e disruptivos. Assim, de modo geral, expõe a concepção dos modelos pedagógicos inovadores, aqueles que recebem a articulação das TDIC¹ e rompem com as práticas transmissivas de educação, colaborando com processos formativos mais acolhedores, de currículos integrados, possibilitando a personalização da aprendizagem e avaliando os alunos de forma diferenciada (MORAN, 2017).

Dentro desse contexto, abordamos sobre a principal característica da educação híbrida que é a personalização da aprendizagem, trazendo a sua aceção e informando que na educação convencional o processo de ensino aprendizagem personalizado ocorre de maneira eventual (LIMA; MOURA, 2015), mas quando se trata de cenários híbridos de educação, a personalização da aprendizagem é desenvolvida em diversos momentos e situações desse processo educativo.

Ainda são destacadas as ações pertinentes à prática pedagógica do professor no contexto híbrido de educação, expondo que em tempos de cultura digital o professor exerce o papel de orientador do processo educativo (SANTANA; PINTO; COSTA, 2017), gestor dos recursos utilizados, mediador das interações e construção colaborativa do conhecimento (COLL; MONEREO, 2010). Também apresenta os elementos indissociáveis da atuação docente na educação híbrida, como o ato de planejar, a personalização do percurso educativo, a organização dos espaços de aprendizagem, a ação avaliativa e a busca pela ampliação do conhecimento mediante o processo de formação continuada.

¹ Neste estudo optaremos pelo emprego do termo Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), pois são tecnologias baseadas em sistemas computacionais e conexão com a internet, possibilitando uma maior velocidade na emissão e recebimento de informações (PIMENTEL, 2017). Entende-se também neste trabalho que as TDIC são para além da informação e comunicação, pois colaboram com processos de interação, reinvenção, autonomia, colaboração e diversos tipos de relações interpessoais.

1.1 Educação Híbrida

Segundo Horn e Staker (2015), o desenvolvimento da educação híbrida está fortemente atrelado ao *e-learning*, uma modalidade de educação que rompe totalmente com os processos de ensino aprendizagem convencionais realizados na educação presencial. Na proposta pedagógica do *e-learning*, as aulas ocorrem de maneira *on-line* mediante a utilização de ambientes colaborativos de aprendizagem. Nesse sentido, o tempo de estudo é expandido e o acesso aos conteúdos e atividades didáticas podem ser realizados em qualquer lugar do mundo com o auxílio da internet (TELES, 2009).

De acordo com Teles (2009), no *e-learning* ou ensino *on-line*, o professor desempenha um papel diferenciado daquele realizado na educação tradicional, pois exerce as funções pedagógica, de gerenciamento, atua na função de suporte técnico e social. Deste modo, nessa modalidade de educação o docente direciona os alunos no desenvolvimento de atividades didáticas que contribuam com a aprendizagem, promove mediações e discussões sobre os conteúdos trabalhados, esclarece as dúvidas e administra as questões relacionados ao processo educativo, seleciona as tecnologias mais apropriadas às necessidades educativas dos alunos e facilita os processos de comunicação (TELES, 2009).

Conforme explicam Horn e Staker (2015), é justamente a união entre as contribuições do ensino *on-line* com os processos de ensino aprendizagem convencionais da educação presencial, que se origina a educação híbrida. Segundo os estudos dos autores, a ascensão do ensino *on-line* teve início com programas educacionais ofertados a um número reduzido de estudantes. Dado o exposto, foi com base nas pesquisas sobre os mais de 90% de estudantes que dependeriam de supervisão adulta no âmbito escolar que diretores e professores de escolas inovadoras buscaram articular o ensino *on-line* com a experiência do espaço físico tradicional, para oferecer a estes 90% de estudantes às potencialidades dessa modalidade educativa. Esta integração entre as duas propostas de educação gerou o termo que conhecemos hoje como *blended learning* ou ensino híbrido (HORN; STAKER, 2015).

O ensino híbrido adentrou no vocabulário das escolas norte-americanas aproximadamente no início do século XXI, e vem se consolidando como uma das tendências mais importantes para a educação deste século (GOMES, 2014). Sua implantação nos processos educativos não é temporária, pois não se trata de um modismo, pelo contrário, é uma proposta de educação que está crescendo exponencialmente e ganhando espaço em muitas práticas pedagógicas (VALENTE, 2015).

Aqui no Brasil, Tori (2009) destaca que o processo de hibridização nas instituições de ensino ocorreu com a primeira regulamentação da oferta de disciplinas de Educação a Distância (EaD) em cursos superiores. Para o autor, foi a aprovação da Portaria nº 2.253 de 18 de outubro de 2001, que deixava facultativo as instituições de ensino a utilização de até 20% da carga horária não presencial do curso, que impulsionou a consolidação e predominância do termo *blended learning* nos processos educacionais brasileiros.

Em complemento desses argumentos, Batista Júnior (2017) relata que outras portarias do Ministério da Educação (MEC) permitiram uma gradativa abertura e regulamentação da educação híbrida em cursos superiores brasileiros. Além da Portaria nº 2.253/2001, o autor destaca a Portaria nº 4.059/2004, que previa a utilização de metodologias e práticas pedagógicas pertinentes à modalidade semipresencial e a presença de um tutor especialista para o auxílio docente e discente na realização de atividades presenciais e a distância. Já a Portaria nº 1.134/2016, previa a ampliação de cursos semipresenciais com a possibilidade de mais ofertas, bem como a introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nesses cursos desempenhando objetivos pedagógicos.

A última portaria em vigência, Portaria nº 2.117 de 6 de dezembro de 2019, oferece uma possibilidade maior para as Instituições de Educação Superior (IES) pertencentes ao Sistema Federal de Ensino brasileiro hibridizarem seus contextos educativos. Essa portaria dispõe a oferta de até 40% da carga horária total dos cursos na modalidade EaD em cursos de graduação presenciais, que podem ser utilizadas de forma optativa para o desenvolvimento da organização pedagógica e curricular do curso conforme regulamenta a portaria (BRASIL, 2019).

Entretanto, antes dessas regulamentações entrarem em vigor, muitas iniciativas pedagógicas que articulavam o ensino *on-line* com a sala de aula física convencional já eram realizadas antes do termo “ensino híbrido” surgir (HORN; STAKER, 2015). Desde então, a expressão vem se tornado cada vez mais frequente nos ciclos educacionais, o que condiciona a realização de pesquisas na área para amplificar o conhecimento da sua definição e implementação.

Diversas acepções acerca da educação híbrida são encontradas na literatura científica, mas, de acordo com Bacich *et al.* (2015, p. 52), todas elas apresentam num sentido amplo “[...] a convergência de dois modelos de aprendizagem: o modelo presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, [...] e o modelo *on-line* que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino”. Nessa conjuntura, a educação híbrida apoia-se na combinação complexa e intencional entre processos formativos presenciais e *on-line*, que se complementam e proporcionam diferentes experiências de ensino e aprendizagem para o processo educativo.

Nesse contexto, Tori (2009) também define a educação híbrida como a combinação de dois ambientes de ensino aprendizagem, o tradicional e o *on-line*, que historicamente foram desenvolvidos de maneira separada, mas no decorrer dos anos se descobriram mutuamente complementares. Assim, o autor destaca que a educação híbrida é uma proposta de educação que aproveita o que é de mais vantajoso das duas modalidades de ensino, sendo desenvolvida por meio de atividades face a face e a distância.

Outra perspectiva mais ampla de educação híbrida é a apresentada por Moran (2015). Para o autor, a educação híbrida é a junção de vários tipos de mesclas educativas que favorecem inúmeras oportunidades pedagógicas para as práticas de ensinar e aprender. Logo, a mistura que ocorre na educação híbrida vai além da integração entre o presencial e o *on-line*, entre as metodologias ativas² e entre vários espaços educacionais. A este respeito, sua concepção teórica se assemelha à definição destacada por Bacich *et al.* (2015), quando apresenta a educação híbrida como um processo contínuo de aprendizagem, que ocorre de diferentes formas, em diferentes tempos e espaços, mediante a participação de diversos públicos e na combinação de várias atividades e metodologias.

Opondo-se à definição de educação híbrida como processo de ensino aprendizagem enriquecido por tecnologia, Horn e Staker (2015, p. 37) conceituam que “[...] a infusão de tecnologia nos ambientes escolares não é necessariamente sinônimo de ensino híbrido”. De acordo com os autores, a simples equiparação das salas de aula com dispositivos e programas de computadores não representa a educação híbrida nem possibilita a qualidade do processo educacional.

Seguindo esse mesmo pensamento, Coll, Mauri e Onrubia (2010, p. 75) também destacam “que a simples incorporação ou o uso em si das TIC não geram, inexoravelmente, processos de inovação e melhoria do ensino aprendizagem, [...], são determinados usos específicos das TIC que parecem ter capacidade de desencadear esses processos”. Nessa conjuntura, a sobreposição de tecnologia na sala de aula sem uma intencionalidade pedagógica não representa o desenvolvimento da educação híbrida, pelo contrário, apenas gera efeito cumulativo de trabalho e sobrecarga para os professores e alunos que estão inseridos numa modalidade educativa cuja concepção é convencional (SILVA; CAMARGO, 2015).

² Para Valente (2018), as metodologias ativas são alternativas pedagógicas que colocam os alunos no centro do processo de ensino aprendizagem, atuando de forma ativa como protagonistas do próprio aprendizado, em atividades que envolvem descoberta, investigação e/ou resolução de problemas, fazendo-os construir de forma colaborativa o conhecimento.

Ainda de acordo com Coll, Mauri e Onrubia (2010), a utilização das TIC numa visão transmissiva de conteúdos não leva a posturas pedagógicas de práticas de problematização, pesquisa, trabalho autônomo e colaborativo. Essa visão tradicional de uso das TIC, e a associação dessas práticas com a educação híbrida, é considerada um equívoco comum nos processos educativos, pois a infusão de tecnologia nas práticas de ensinar e aprender, apenas para o uso técnico e sem o necessário planejamento didático-pedagógico, não resulta em experiências de aprendizagem (SANTANA; PINTO; COSTA, 2017).

Sobre isso, Silva e Camargo (2015) destacam que na educação híbrida as experiências educativas com o uso das tecnologias não podem compor a grade curricular apenas como um elemento a mais, todavia elas necessitam ser bem planejadas e estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição formadora de educação. Nesse sentido, as atividades didáticas são pensadas visando uma reconfiguração dos espaços da sala de aula, exigem a formação/capacitação do professor e a escolha de um modelo apropriado para as necessidades educativas da turma. Destarte, é nessa concepção teórica que este estudo trilhará os caminhos de análise do objeto de pesquisa investigado.

A seguir, encontram-se os modelos de educação híbrida definidos pela equipe de estudiosos do *Clayton Christensen Institute*, bem como a diferenciação entre os modelos sustentados e disruptivos e as concepções dos modelos de inovação pedagógica³ indicados por Moran (2017).

1.2 Modelos híbridos de educação

O modelo de educação vigente não condiz mais com as necessidades da realidade sociocultural recente. De acordo com Pimentel (2017), os avanços tecnológicos que ocorrem no âmbito social e o desenvolvimento da cultura digital⁴ estão influenciando, mesmo que de forma vagarosa, os processos de mudanças no meio educacional, seja na estrutura física ou nas questões didático-pedagógicas.

Almeida (2010) também aponta que a propagação da cultura digital na sociedade está inspirando a elaboração de políticas públicas para a educação que integrem as tecnologias no

³ Para Moran (2018), a inovação pedagógica é a ação intencional e consciente da utilização das TD no meio educacional, que busca a promoção de mudanças que trazem benefícios e resultados significativos para a instituição de ensino e seus processos educativos.

⁴ De acordo com Pimentel (2017), a cultura digital está relacionada ao contexto contemporâneo de mudança social, e aos usos que as pessoas fazem das TDIC, seja para manter relações interpessoais compartilhando experiências, hábitos, costumes e valores com sociedades diferentes ou para buscar a preservação de suas próprias culturas com o registro digital.

contexto concreto da sala de aula. No entanto, a autora esclarece que essa inserção tem ocorrido de forma ocasional e sem uma intercomunicação entre as áreas do conhecimento, ou seja, toda iniciativa didática se esbarra num modelo conteudista de educação, cujo currículo é fechado e a utilização das TDIC serve apenas o domínio instrumental, sem oferecer significativas mudanças para as práticas de ensinar e aprender.

Ainda na perspectiva de Almeida (2010), há uma emergência das instituições de ensino se familiarizarem com o termo “*web currículo*”, o qual se refere a um currículo integrado com os campos de conhecimentos de diferentes áreas como: a comunicação, a educação e as tecnologias. Desse modo, a autora também explica que é preciso criar possibilidades para a mudança na concepção do currículo atual, lutando pela sua flexibilidade, pelo seu caráter interdisciplinar e integrador das contribuições pedagógicas das TDIC.

Neste sentido, uma das possibilidades destacadas por Moran (2017) que visam flexibilizar o currículo e reconfigurar as práticas pedagógicas para o uso das TDIC, é a escolha de um modelo de educação híbrida nas instituições de ensino, pois segundo o autor tais modelos promovem processos de mudança e o rompimento com a forma tradicional de educação.

Sendo assim, se os modelos híbridos de educação se constituem como possibilidades para repensar a forma como está estruturado o currículo e as práticas de ensino aprendizagem (MORAN, 2017), então, conheçamos no Quadro 1 os modelos de educação híbrida categorizados pela equipe de estudiosos do *Clayton Christensen Institute*.

Quadro 1 – Modelos de educação híbrida e suas definições

MODELOS	DEFINIÇÃO
Rotação	É aquele em que durante um curso ou disciplina os alunos revezam entre as modalidades presencial e <i>on-line</i> , atendendo a um critério fixo ou de acordo com as orientações do professor. O modelo de rotação está subdividido em quatro propostas educativas: Rotação por Estações; Laboratório Rotacional; Sala de Aula Invertida e Rotação Individual.
Flex	É aquele em que a maior parte do processo educativo ocorre de forma <i>on-line</i> , podendo ser desenvolvido em ambientes presenciais por alguns momentos, conforme a necessidade dos alunos e sob constante orientação do professor.

(Continua)

(Continuação)

À la Carte	É aquele no qual os alunos participam de cursos inteiramente <i>on-line</i> nas unidades físicas de ensino ou em outros locais. Nessa proposta, os cursos <i>on-line</i> não servem para substituir a sala de aula convencional.
Virtual Enriquecido	É aquele que ocorre no âmbito do sistema de ensino integral, e busca complementar o aprendizado dos alunos sobre os conteúdos das disciplinas. Esse contexto promove o melhoramento do aprendizado do aluno por meio de práticas educativas que possibilitem o acesso aos conteúdos e atividades <i>on-line</i> .

Fonte: adaptado de Christensen *et al.* (2013).

Conforme o quadro acima, a educação híbrida fundamenta-se na realização de quaisquer modelos exemplificados no Quadro 1. Essa modalidade também pode ser implementada considerando as contribuições de apenas uma destas categorias, ou, pode ainda, ser trabalhada com a mistura entre modelos. Nesse sentido, se num contexto híbrido de educação não é possível enquadrar a proposta educativa em um dos modelos citados por Christensen *et al.* (2013), significa dizer que o docente optou por realizar uma mescla de modelos em seu ato pedagógico, formando assim o modelo misto de educação híbrida.

Ainda nesse contexto, Horn e Staker (2015) destacam que os parâmetros de educação híbrida podem possuir potenciais sustentáveis com a mistura do “melhor dos dois mundos”, preservando as contribuições da sala de aula convencional e acrescentando ao fazer pedagógico as potencialidades do ensino *on-line*. Conforme os autores, os modelos híbridos mais sustentáveis “preservam os contornos brutos de uma sala de aula tradicional – as instalações, o pessoal e as operações básicas – e, ao mesmo tempo, introduzem um elemento do *on-line*”. (HORN; STAKER, 2015, p.71). Nessa perspectiva, as propostas híbridas de Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e Sala de Aula Invertida são mais sustentáveis, pois promovem um aperfeiçoamento dos processos educativos já existentes.

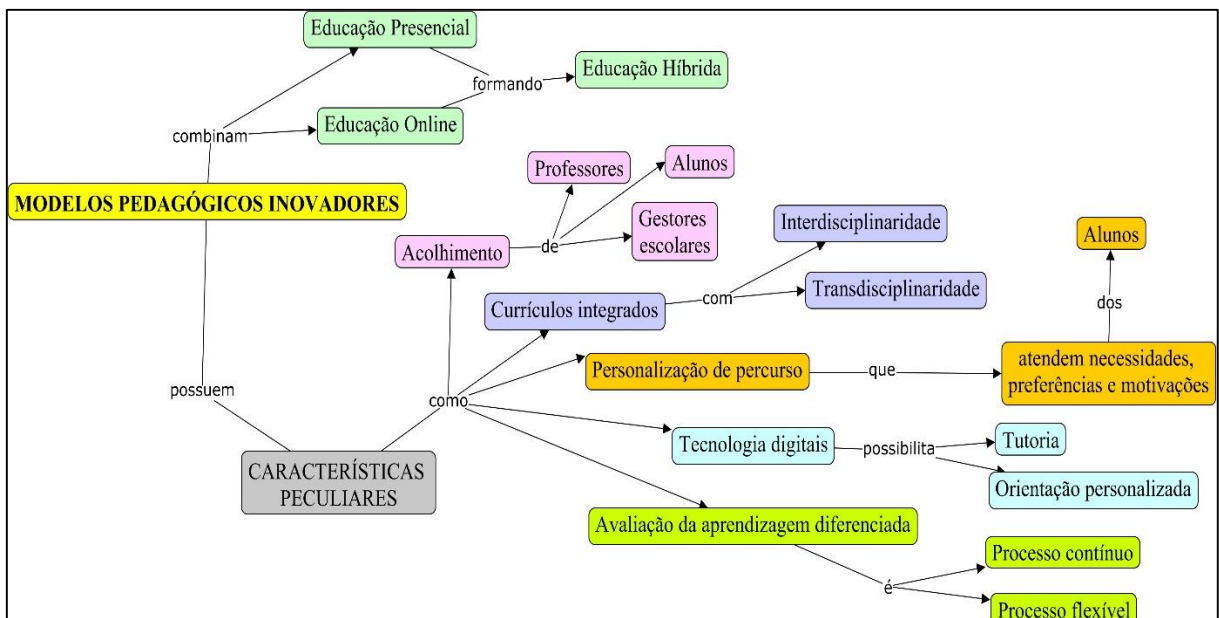
De outro modo, os modelos de educação híbrida também podem se encaixar nas inovações disruptivas, “que em vez de sustentar, rompe e propõe novos processos com uma integração verticalizada”. (CANNATÁ, 2015, p. 158). Assim, visam romper aos poucos com as práticas convencionais de ensino aprendizagem, chegando a substituir por completo os sistemas estabelecidos (HORN; STAKER, 2015). Com base nessa concepção, os modelos híbridos que se enquadram nas inovações disruptivas são as propostas de Rotação Individual, Flex, À la Carte e Virtual Enriquecido.

Numa perspectiva geral, Moran (2017) também discorre a respeito dos modelos híbridos sustentados e disruptivos realizados na educação formal, denominando-os como modelos pedagógicos inovadores. Entretanto, cabe nessa designação o esclarecimento de que o termo inovação está relacionado à produção de algo novo, que traz mudanças e transformações que refletem em benefícios e resultados exitosos para o que está sendo modificado (SCHLÜNZEN; JUNIOR, 2018).

Sendo assim, Moran (2018) se refere aos modelos pedagógicos inovadores como práticas educativas que se apoiam nas contribuições das TDIC, para promover processos de educação que tenham como finalidade a aprendizagem do aluno e o rompimento do modelo transmissivo de educação. No entanto, essas atividades e ações pedagógicas citadas pelo autor não possuem um caráter inovador, pois, quando falamos sobre educação híbrida, tais práticas educativas já estão sendo desenvolvidas desde o início do século XXI (GOMES, 2014), por isso não se trata de uma novidade para o contexto educacional.

Contudo, os modelos pedagógicos inovadores destacados por Moran (2017) possuem características que auxiliam na compreensão do objeto de estudo deste trabalho, as quais estão situadas na Figura 1.

Figura 1 – Características dos modelos pedagógicos inovadores



Fonte: figura elaborada a partir de Moran (2017).

Para Moran (2017), os modelos pedagógicos inovadores são acolhedores porque os alunos matriculados no processo de ensino aprendizagem híbrido encontram pessoas dispostas

a auxiliar nas etapas de construção do conhecimento, como os docentes, a equipe gestora da instituição de ensino e seus próprios pares.

O autor ainda destaca que nesses modelos o currículo tem a característica de ser flexível e integrado, pois articula as diversas áreas do conhecimento sem que haja fragmentação de saberes. Outra especificidade é a personalização da aprendizagem e a presença das TDIC potencializando as práticas de ensinar e aprender. Nesse sentido, aquela favorece a atenção e consideração das necessidades individuais dos alunos, enquanto que esta possibilita a análise da aprendizagem e dificuldades com a realização de momentos de interações *on-line* e monitoramento personalizado.

Em relação à avaliação para a aprendizagem, Moran (2017) destaca que nos modelos sustentados e disruptivos ela tem o propósito de acompanhar os alunos processualmente, por meio de práticas dialogadas, identificando as suas limitações e, em vista disso, buscando caminhos que promovam a evolução de cada aluno. Dentre as características dos modelos de educação híbrida citadas por Moran (2017), a personalização da aprendizagem é considerada como um elemento indissociável de quaisquer modelos categorizados por Christensen *et al.* (2013). Assim, tanto os modelos sustentados como os modelos disruptivos são implementados centrando a atenção contínua na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

No próximo segmento são apresentados os conceitos e perspectivas dessa característica dos modelos híbridos de educação que é a personalização da aprendizagem.

1.3 Personalização da aprendizagem

A personalização da aprendizagem não é um conceito novo nem específico dos modelos híbridos de educação, pois, como Lima e Moura (2015) ressaltam, a ação de considerar as necessidades educativas dos alunos é realizada há décadas na educação convencional; quando os alunos não aprendiam o conteúdo mediante a leitura, o professor promovia atividades complementares - como leitura extra - para tentar sanar as dificuldades identificadas. Para o autor, essa também é uma forma de personalização da aprendizagem que não ocorre, necessariamente, com a utilização das TDIC.

Entretanto, diferentemente da metodologia tradicional de ensino, que buscava padronizar as práticas de ensinar e aprender, e a personalização do percurso educativo era realizada por parte de alguns professores com o auxílio de recursos limitados e em situações eventuais, na educação híbrida o ensino personalizado é desenvolvido considerando uma série de recursos pedagógicos, dentre eles estão as TDIC. Logo, a educação híbrida otimiza a

integração dos aprendizados presencial e *on-line*, e transformam a educação massificada em educação que considera os ritmos e necessidades particulares de cada estudante (SUNAGA; CARVALHO, 2015).

Nesse contexto, a personalização da aprendizagem parte do princípio de que cada aluno aprende de forma diferenciada, sendo que uns aprendem os conteúdos com mais facilidade, já outros precisam de mais tempo e momentos diferentes para assimilar os conhecimentos mediados pelo professor. Segundo Horn e Staker (2015), todos nós temos aptidões diferentes e aprendemos quando absorvemos e trabalhamos ativamente com informações provenientes de diversas fontes, inclusive a visual e auditiva. Para o autor, a compreensão desta concepção é necessária para customizar uma educação voltada para os interesses dos estudantes e, conseqüentemente, para formação de alunos bem-sucedidos no ambiente educativo.

Segundo Sunaga e Carvalho (2015), no processo de personalização da aprendizagem espera-se que todos os alunos sejam alcançados em suas necessidades de aprendizado e possam progredir nos estudos de acordo com suas próprias velocidades. Dessa maneira, os autores argumentam que os alunos que desempenham mais facilidade de compreensão podem ser direcionados para a aprendizagem de novos conhecimentos, mas aqueles que apresentaram dificuldades de assimilação dos conteúdos didáticos, podem ser conduzidos a retomar o que não foi apreendido até dominar os conceitos completamente.

Schneider (2015) apresenta a personalização da aprendizagem como a realização de atividades que colocam o aprendiz no centro do processo educativo, ou seja, é a ação de considerar as aprendizagens, dificuldades e desenvolvimento dos alunos, sendo que esta prática é realizada em qualquer espaço formal e informal de educação. Essa ação, com a utilização bem planejada do uso das tecnologias, promove a centralização do aluno nas práticas de ensinar e aprender e sua efetiva participação na construção conjunta do conhecimento.

Nessa perspectiva, o conhecimento e conscientização sobre as preferências de aprendizagem de cada aluno possibilita um norteamento para a atuação pedagógica do professor, direcionando-o a estabelecer várias estratégias didáticas para mediar um mesmo conteúdo de maneiras diferenciadas. Sobre isso, Lima e Moura (2015) ressaltam,

Personalizar não é traçar um plano de aprendizado para cada aluno, mas utilizar todas as ferramentas disponíveis para garantir que os estudantes tenham aprendido. Se um aluno aprende com um vídeo, outro pode aprender mais com uma leitura, e um terceiro com a resolução de um problema – e, de forma mais completa com todos esses recursos combinados (LIMA; MOURA, 2015, p. 98).

Dessa forma, Lima e Moura (2015) consideram que a personalização da aprendizagem não diz respeito ao estabelecimento de um único caminho de aprendizagem para todos os alunos, justamente porque uma sala de aula é composta por sujeitos com necessidades educativas distintas, mas personalizar é um processo que exige intencionalidade pedagógica para combinar diversos recursos que alcancem a heterogeneidade de alunos presentes no espaço educativo. Desse modo, este estudo será guiado pelos pressupostos de Lima e Moura (2015), que compreendem que todos os alunos precisam vivenciar as mesmas experiências de aprendizagem, mas todos aprenderão de forma diferenciada.

Horn e Staker (2015) acreditam que um percurso de aprendizagem personalizado envolve persistência do docente em auxiliar cada aluno até que todos aprendam totalmente os conteúdos trabalhados. Conforme os autores, o ensino personalizado implica em conduzir o processo educativo promovendo experiências pedagógicas que atendam às especificidades de aprendizado individual e grupal para uma melhor formação dos alunos.

Numa abordagem mais ampla, Bacich *et al.* (2015) e Moran (2015) consideram que um processo educativo personalizado possibilita a realização do trabalho em grupo e envolve a colaboração entre professor e alunos. Assim, juntos, os envolvidos podem traçar os caminhos, tempos, ritmos, lugares e recursos que melhor atinjam os objetivos de aprendizagem idealizados.

Nessa conjuntura, a educação híbrida é realizada com etapas de personalização que estimulem os alunos “[...] na criação de atividades de aprendizagem que estão adaptadas as suas preferências, aos interesses pessoais e a curiosidade inata” (VALENTE, 2018, p. 33). Além disso, possibilita aos alunos a realização do trabalho ativo, com responsabilidade e gerenciamento do próprio aprendizado.

A subseção seguinte trata de alguns aspectos pertinentes ao trabalho docente realizado no contexto híbrido de educação, abordando sobre a necessidade de reorientação da prática pedagógica do professor diante da cultura digital. Além disso, discorre também sobre o seu papel de planejar, personalizar os percursos educativos, promover a sistematização dos espaços de aprendizagem, realizar a ação avaliativa e ir em busca de formação continuada.

1.4 A prática docente na educação híbrida

O fenômeno da utilização das TDIC está originando um novo modelo de sociedade marcada pela cultura digital, isso implica na modificação de vários cenários sociais, políticos, econômicos, culturais e comporta novas maneiras de viver da população (COLL; MONEREO,

2010). Essas mudanças socioculturais também estão influenciando na reconfiguração das práticas escolares e, sobretudo na atuação pedagógica do professor.

Nessa perspectiva, Lévy (1999) defende que esse fenômeno também tem possibilitado a abertura de um novo meio de comunicação realizada em rede, que por sua vez, tem transformado as práticas sociais convencionais como, por exemplo, a maneira de se relacionar, comunicar, interagir, receber e emitir informações. Para o autor a cibercultura está promovendo um dilúvio informacional sem fim, que exige dos professores abertura para essa novidade e capacitação para ensinar os alunos a navegar nesse mar de informações, filtrando o que é realmente necessário para a sua aprendizagem e incentivando a construção colaborativa do conhecimento.

Ainda segundo Pérez Gómez (2015), este novo cenário social exige mudanças substanciais nos processos de educação, e apresenta desafios inevitáveis para todo o sistema educacional, inclusive para os professores que, nessa era digital, precisam lidar com a bagagem de informações fragmentadas e desorganizadas que os alunos trazem consigo para o âmbito educacional e transformá-las em saberes que potencializem a aprendizagem.

No centro dessas mudanças, está a modificação do papel do professor, que agora desempenha a função de orientador do processo educativo, estando atento às necessidades formativas dos alunos e elaborando um planejamento didático-pedagógico com propostas dialógicas que amplifique as possibilidades de aprendizagem com a utilização pedagógica das TDIC (SANTANA; PINTO; COSTA, 2017).

Nesse sentido, no cenário educacional caracterizado pelo hibridismo tecnológico digital, a prática docente não se faz mediante a mera utilização técnica das TDIC, nem tem o professor como o protagonista do processo de ensino aprendizagem ou como o centro da transmissão de informação. Pelo contrário, como ressaltam Coll e Monereo (2010), esses novos cenários subsidiados com tantos recursos e meios tecnológicos exigem também uma nova postura do docente, fazendo com que,

[...] o professorado abandone progressivamente o papel de transmissor de informação, substituindo-o pelos papéis de seletor e gestor dos recursos disponíveis, tutor e consultor no esclarecimento de dúvidas, orientador e guia na realização de projetos e mediador de debates e discussões (COLL; MONEREO, 2010, p.31).

Dessa forma, os autores destacam que o uso efetivo que o professor faz das tecnologias disponíveis precisa atender a fins especificamente educacionais, que superem a visão tradicional de apresentação e transmissão dos conteúdos didáticos. Por isso, faz parte da atuação

docente a busca pelo conhecimento pedagógico e tecnológico de uso das TDIC, pois esse preparo permitirá a seleção das tecnologias mais adequadas ao propósito educativo, possibilitará o acompanhamento contínuo dos avanços e dificuldades dos alunos e auxiliará no desenvolvimento de propostas educativas que façam sentido para a realidade dos alunos.

Para além de promover atividades com a mera presença física das TDIC no âmbito educativo, o professor da educação híbrida elabora suas aulas com propostas pedagógicas diversificadas, ou seja, combina processos formativos presenciais e *on-line*; podendo utilizar metodologias ativas, as quais estimulam a participação proativa e criativa dos alunos nas experiências didáticas; promove a realização de pesquisas individual e em grupo, projetos interdisciplinares, jogos analógicos e digitais, interações presenciais e *on-line*, entre outras formas de enriquecer a aprendizagem dos alunos (MORAN, 2015).

Na educação híbrida o foco do processo de ensino aprendizagem está no aluno. Nesse sentido, o professor, antes de efetivar quaisquer propostas pedagógicas, reflete sobre os benefícios e objetivos do desenvolvimento de cada uma. Sendo assim, Schneider (2015) acredita que para atingir a maximização da aprendizagem do aluno no contexto da educação híbrida, o professor tem como solução inicial trabalhar com organização e intencionalidade pedagógica, planejando com flexibilidade para que os alunos adquiram habilidades e competências mediante a prática da pesquisa, o desenvolvimento de projetos e o uso consciente das tecnologias.

Nesse contexto, o planejamento é um componente indissociável da prática pedagógica do professor na modalidade de educação híbrida. De acordo com Horn e Staker (2015), a primeira tarefa de um professor que deseja atuar com a educação híbrida é realizar um planejamento que tenha a motivação dos alunos como guia do processo de ensino aprendizagem, ou seja, “[...] o ponto de partida para o planejamento, antes de qualquer uma dessas considerações, é entrar na cabeça dos alunos e olhar para a escola através dos olhos deles” (HORN; STAKER, 2015, p. 136). Sendo assim, na educação híbrida, o ato de planejar começa com uma reflexão sobre as ações necessárias para satisfazer os interesses dos alunos e proporcionar-lhes experiências pedagógicas significativas.

Essa atitude de planejar considerando as perspectivas dos alunos também é uma etapa do processo de personalização da aprendizagem, pois na personalização há uma reorganização das ações educativas, com vistas na adequação aos roteiros individuais e diferenciados de aprendizagem dos alunos (MORAN, 2015).

Conforme Valente (2018), na aprendizagem personalizada os alunos precisam expressar suas vozes para escolherem como querem aprender, já o professor, ouvindo essas necessidades,

elabora seu planejamento selecionando as estratégias, as abordagens, os materiais pedagógicos e os espaços físicos e virtuais de aprendizagem que melhor atendam às demandas dos alunos.

Nesse caminhar, a sistematização dos espaços de aprendizagem também é parte integrante do trabalho docente na educação híbrida. Nessa conjuntura, Santos (2015) e Schneider (2015) compartilham a mesma abordagem de que na educação híbrida a sala de aula física não é o único espaço para o desenvolvimento das práticas de ensinar e aprender e efetivação da personalização da aprendizagem. Para os autores, nesse contexto educativo, a sala de aula é um espaço complementar a outros ambientes da instituição de ensino, como o laboratório de informática, a biblioteca, o pátio, o refeitório, entre outros.

Ainda de acordo com Bacich *et al.* (2015), o trabalho docente realizado no ensino híbrido não extingue o espaço da sala de aula presencial nem os momentos expositivos e dialogados entre professores e alunos, pois são nesses momentos face a face de exposição dos conteúdos que novas propostas de atividades podem surgir. O que os autores sugerem é que o espaço da sala de aula e o método expositivo de mediação dos conhecimentos não se tornem o único modelo para ensinar os alunos, mas que sejam escolhidos a partir dos objetivos de aprendizagem alinhados pelo docente.

Na concepção teórica de Horn e Staker (2015), a escolha dos espaços de aprendizagem na educação híbrida está relacionada com a escolha do modelo híbrido que o professor deseja trabalhar. Dessa forma, os autores sugerem que o ideal seria o professor escolher apenas um dos modelos híbridos categorizados por Christensen *et al.* (2013), ou seja, optar por um modelo já existente e personalizá-lo conforme a necessidade da sua turma. Assim, dependendo das atividades idealizadas, o docente organiza as experiências educativas combinando os espaços físicos da sala de aula e instituição de ensino com os espaços *on-line* de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ou outro recurso tecnológico de aprendizagem colaborativa⁵.

Outra ação característica do ato pedagógico do professor no contexto híbrido de educação é a avaliação para a aprendizagem, que é, segundo Rodrigues (2015), uma das etapas que configura o processo educativo, possibilitando contínuas reflexões e servindo como meio de reorientação da prática pedagógica. Desse modo, a ação avaliativa no cenário de educação híbrida não se faz de maneira classificatória, no sentido de habilitar ou reter o avanço dos alunos para um novo ciclo educacional, pelo contrário, ela é realizada com a finalidade de repensar o

⁵ Pimentel (2010) percebe a aprendizagem colaborativa como um processo educativo em que grupos de alunos trabalham interagindo e de forma conjunta, realizando atividades didático-pedagógicas que possibilitam a aprendizagem.

processo de ensino aprendizagem, a postura do professor, a metodologia de ensino e os meios que ele utiliza para desenvolver a aprendizagem dos alunos.

A avaliação para a aprendizagem no processo de educação híbrida é realizada com base nas evidências qualitativas e quantitativas provenientes de diversos recursos convencionais e digitais utilizados pelos alunos (SOUZA; SCHLUNZEN JÚNIOR, 2018). Sendo assim, o docente considera os aspectos e resultados desses procedimentos e, numa perspectiva formativa de avaliação, direciona o seu trabalho para novas situações didáticas que se comprometam com a formação dos alunos.

A prática docente na educação híbrida também se faz com o investimento na capacitação e formação continuada do professor, pois no início da sua atuação esse profissional tem um conhecimento válido, mas ao final da sua carreira esse conhecimento encontra-se obsoleto. Para Lévy (1999), os saberes necessários à ação profissional do professor surgem e se renovam numa velocidade muito grande, por isso os processos de formação contínua precisam estar pautados nas mudanças contemporâneas da relação com o saber, considerando que em tempos de cibercultura o docente atualiza os saberes disciplinares e suas competências pedagógicas na troca de experiências com seus alunos e na busca constante pelo conhecimento.

Sobre o processo de formação continuada do professor, Horn e Staker (2015) destacam que os cursos híbridos de educação são mais complicados de serem desenvolvidos do que os somente convencionais ou os que são somente a distância, pois requer do professor habilidades e competências para o desenvolvimento das duas modalidades (presencial e *on-line*). Isso reforça que na proposta de educação híbrida, o professor tem a incumbência de atualizar constantemente os seus conhecimentos visando articular com eficiência e eficácia o “melhor dos dois mundos” e desenvolver um bom trabalho junto aos seus alunos.

Para Merije (2012), o desenvolvimento do trabalho do professor com as tecnologias, e a mobilização que ele faz dos recursos tecnológicos disponíveis na instituição de ensino, vai depender do seu preparo e nível de habilidades técnicas e pedagógicas que ele desenvolveu ao longo da sua caminhada profissional, inclusive no seu processo de formação. Isso não significa que o professor precisa ser um especialista em informática para poder utilizar as TDIC pedagogicamente, mas antes de trazê-las para o processo de ensino aprendizagem, ele precisa ter a capacitação para conhecer, testar, escolher e validar essas ferramentas digitais (LIMA; MOURA, 2015).

Cannatá (2015) também aborda sobre a necessidade de formação continuada para o professor da educação híbrida. De acordo com a autora, o processo de mudanças que trazem benefícios para a sala de aula com a aplicação de modelos híbridos sustentados ou disruptivos

exige a preparação de quem vai desenvolvê-los. Nessa perspectiva, a autora considera que é aconselhável a instituição de ensino ter um Projeto Político Pedagógico (PPP) que contemple um programa de orientação e formação continuada para o docente, além de a gestão pedagógica promover mecanismos que garantam o preparo e capacitação desses profissionais.

Ainda nesse processo de formação e aperfeiçoamento da ação docente, cabe o estudo e a compreensão do que é tecnologia, pois, como conceitua Pinto (2005), o termo tecnologia possui quatro acepções distintas, entretanto as pessoas tendem a usar a palavra de forma generalizada para se referir a qualquer recurso tecnológico que proporciona a melhoria, modificação e redenção dos processos que estão inseridos. Nesse sentido, o professor que compreende o que é tecnologia estará liberto das ilusões que envolvem o termo, enquadrando os diversos significados da palavra ao contexto mais adequado (PINTO, 2005).

No próximo capítulo são apresentadas algumas especificidades da avaliação para a aprendizagem em contextos educativos que utilizam as TDIC como: as modalidades de avaliação, os instrumentos avaliativos de coletas de evidências sobre a aprendizagem dos alunos, a atuação docente nesses cenários educativos e o desenvolvimento da autoavaliação discente.

2 AS PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

Este capítulo traz uma análise acerca das várias perspectivas da avaliação para a aprendizagem, apresentando como é realizado este componente do ato pedagógico nos contextos presencial, a distância e híbrido, esclarecendo a relevância de conhecer como é efetivada a avaliação em outras modalidades de educação, mas enfatizando que este estudo assumirá a concepção de avaliação na educação híbrida.

O trabalho também discute sobre a articulação da avaliação educativa com as metodologias de ensino aprendizagem convencional (forma transmissiva de educação) e construtiva (forma ativa de educação), mostrando que a ação avaliativa se desenvolve a partir do método de educação adotado pelo docente e não a partir da escolha da modalidade de educação (SOUSA; SCHLÜNZEN JÚNIOR, 2018).

Nesse sentido, se as práticas de ensinar e aprender estiverem fundamentadas numa concepção passiva, autoritária e padronizadora de educação, a avaliação terá apenas a finalidade de aprovação/reprovação. No entanto, se a base teórico-metodológica de educação estiver alicerçada num método ativo, problematizador, interativo e dialógico, a avaliação será mediadora (HOFFMANN, 1993), visando, assim, o melhor caminho para o processo de construção do conhecimento e o aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem, seja ele presencial, a distância ou híbrido.

Diante dessa conceituação, o estudo apresenta os tipos de avaliação existentes, informando qual a modalidade avaliativa mais pertinente ao trabalho pedagógico que faz uso das potencialidades educativas das TDIC. Também traz um esclarecimento sobre o que são os instrumentos avaliativos de coletas de dados e os instrumentos da avaliação (LUCKESI, 2011), diferenciando cada um, e apresentando alguns instrumentos que podem ser utilizados em cenários educativos que articulam as TDIC em suas práticas de ensinar e aprender.

Finalmente, o trabalho científico traz considerações sobre o papel docente na ação avaliativa que ocorre em cenários de TDIC, abordando sobre a sua capacidade para acolher o aluno em suas mais variadas necessidades educativas, sobre a sua função de colocar o aluno como foco do processo de ensino aprendizagem e sobre a sua disposição de refletir e reorientar uma prática educativa que esteja associada às individualidades dos alunos. O capítulo é concluído com uma discussão a respeito da participação do aluno no processo de autoavaliação.

2.1 Avaliação para a aprendizagem em diferentes contextos educacionais

A avaliação para a aprendizagem é uma ação complexa que faz parte da vida de todos os sujeitos que estão comprometidos com o processo educativo. Além disso, é um fenômeno presente em qualquer meio educacional (LUCKESI, 2000b), seja ele presencial, *on-line* ou híbrido (SILVA 2006; RODRIGUES, 2015). Ela, a avaliação, não se efetiva no simples julgamento de valor, determinando se os alunos são capazes ou não de prosseguir nos seus estudos futuros, pelo contrário, a avaliação para a aprendizagem está longe de ser compreendida como retenção ou classificação de estudantes em ciclos educacionais (RODRIGUES, 2015). Ela é parte integrante de qualquer processo educativo e seu desenvolvimento se faz no empenho e busca por melhores resultados para as práticas de educação (HOFFMANN, 2001).

De acordo com Sousa e Schlünzen Júnior (2018, p.114) “[...] a avaliação está mais ligada à perspectiva de educação e à metodologia de ensino e aprendizagem (metodologia ativa ou passiva), do que a modalidade educacional (presencial, a distância, blended)”. Nesse sentido, independente do contexto a ser adotado, considera-se que é a postura convencional de formas transmissivas de educação ou a postura construtiva de formas ativas de educação (PRIMO, 2006), que irá orientar as práticas educativas e o processo de avaliação para a aprendizagem.

Sobre isso, Primo (2006) ressalta que se as práticas que norteiam o processo de ensino aprendizagem estiverem pautadas numa visão tradicional, a avaliação da aprendizagem seguirá a postura conteudista de educação, medindo o nível de informações e averiguando a capacidade dos alunos de reproduzir o que foi dito pelo professor. Primo (2006) também considera que numa visão construtiva, o ato avaliativo se faz no acompanhamento contínuo do processo de construção ativa do conhecimento. Para o autor, avalia-se para incentivar o crescimento de habilidades cognitivas e competências socioemocionais de cada estudante em atividades que possibilitem a capacidade autoral e a criatividade dos alunos em trabalhos individuais e grupais.

Discutindo sobre a avaliação para a aprendizagem realizada no contexto de educação presencial da pré-escola até à universidade, Hoffmann (1993) traz como definição de avaliação tradicional a prática de classificação do aluno que ocorre nos processos de correção de provas e tarefas. Segundo a autora, nessa perspectiva de educação a avaliação ocorre a partir do quantitativo de erros e acertos dos alunos nas atividades propostas. Nesse sentido, as pontuações provenientes dessas tarefas geram médias finais que classificam os alunos como aprovados ou reprovados no fim de cada etapa letiva de educação.

Na educação presencial, essa visão convencional da avaliação e seus mecanismos de constatação da aprendizagem servem para medir o grau de conhecimento dos alunos de maneira

objetiva, esperando deles resultados previsíveis, que no final de todo o percurso educativo apenas servirá para reter ou promover o estudante para mais uma fase da educação (HOFFMANN, 1993).

De acordo com Primo (2006), o problema dessa concepção tradicional de educação está na transposição de tais metodologias para modalidade de educação a distância. Para o autor, o contexto de educação *on-line* que tem a perspectiva tradicional recebe apenas a introdução dos recursos tecnológicos, mas as práticas de ensino aprendizagem continuam as mesmas, sendo as aulas expositivas convertidas em apostilas digitais; as trajetórias de aprendizagem dos alunos sendo seguidas rigorosamente em fases sequenciais; e a avaliação para a aprendizagem sendo desenvolvida por meio de provas objetivas de múltipla escolha.

Entretanto, como aponta Hoffmann (2001), muitos estudiosos contemporâneos estão preocupados em superar esse viés classificatório das práticas avaliativas escolares, ou seja, desejam romper com as práticas de avaliação inquestionáveis, de medição de valor com base em testes padronizados e com fins estatísticos. Nessa direção, a autora aborda sobre os novos rumos que a ação avaliativa precisa tomar neste século, defendendo a realização da avaliação mediadora⁶ para promover um juízo consciente e ético de valor, de respeito às individualidades dos alunos, de compromisso com a aprendizagem e formação integral de cada cidadão.

Em consonância com esses argumentos, Silva (2006, p. 23) também defende que “a avaliação da aprendizagem na sala de aula online requer rupturas com o modelo tradicional de avaliação historicamente cristalizado na sala de aula presencial”. Isso significa que o contexto *on-line* e híbrido não pode repetir os equívocos da avaliação convencional, mas, segundo o autor, precisam estar em sintonia com a avaliação mediadora, favorecendo a realização de práticas avaliativas que possibilitem a autonomia do aprendiz em momentos dialógicos, de participação, de colaboração e de construção conjunta do conhecimento.

Nessa conjuntura, entender a concepção de avaliação mediadora é o passo inicial para o desenvolvimento de uma avaliação para a aprendizagem pertinente à modalidade de estudo deste trabalho, a modalidade híbrida de educação. Sendo assim, Hoffmann (2001, p.78) faz o seguinte esclarecimento sobre a avaliação mediadora:

Podemos pensar na avaliação mediadora como um processo de permanente troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico,

⁶ Conforme Hoffmann (1993), a avaliação mediadora é um meio de oportunizar os alunos a momentos de expressar suas ideias. Nessa avaliação o professor utiliza os registros provenientes de atividades avaliativas para promover problematizações, diálogos e reflexões que auxiliem os alunos no esclarecimento de suas dúvidas, na tomada de consciência das suas dificuldades e na busca por um conhecimento gradativamente aprofundado.

espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber.

Dessa forma, a autora chama a atenção para a emergência da abordagem de avaliação mediadora nos processos educativos das instituições de ensino brasileiras, indicando que esse tipo de avaliação necessita ser desenvolvido na coletividade da sala de aula, mediante a análise qualitativa das práticas de ensinar e aprender, com base no acompanhamento contínuo dos percursos de aprendizagem individuais dos alunos e na busca por práticas mais apropriadas à ação educativa.

Sob essa perspectiva, Polak (2009, p. 153) também discorre que no cenário da educação presencial e a distância a avaliação é “[...] um instrumento para a modificação de práticas, redefinição de estratégias de aprendizagens, re-planejamento de metas e objetivos, além de ser também, um instrumento de inclusão, e não mais classificatório [...]”. O autor ressalta que nesses contextos a avaliação deixa de ser um termômetro que mede o grau de conhecimento dos alunos e passa a ser uma ferramenta que possibilita a flexibilidade e alteração do planejamento pedagógico, no sentido da realização de práticas diferenciadas que potencializem o fazer pedagógico e a evolução dos alunos.

Na mesma direção dessa concepção, Luckesi (2011) define a avaliação para a aprendizagem como um componente do ato pedagógico integrado aos elementos essenciais da ação educativa, ou seja, a avaliação para a aprendizagem está articulada ao planejamento das ações e a execução do que foi planejado. Na concepção do autor, a avaliação não é uma ação arbitrária que ocorre sem determinações de metas e finalidades, pelo contrário, ela é uma prática intencionalmente planejada que contém objetivos claros a propósito do que se pretende alcançar e orientações bem definidas para nortear a consecução do trabalho pedagógico.

Ainda em Luckesi (2000b), o autor esclarece que o ato de avaliar não é desenvolvido diante de práticas aleatórias nem se dá em um vazio conceitual, mas a sua efetivação se faz com base em uma teoria pedagógica e por meio de ações bem planejadas com critérios avaliativos. Segundo o autor, é o planejamento que faz a articulação entre a teoria pedagógica e a prática de ensino, por isso, sem uma clara e consciente teoria e sem um bom planejamento com flexibilidade, o fazer pedagógico fica sem rumo e a prática de avaliação perde o sentido, ficando sem sustentação.

Nesse sentido, em qualquer contexto educacional a avaliação para a aprendizagem se faz com intencionalidade pedagógica, pois é uma ação de escolhas conscientes que visam o comprometimento com a aprendizagem e formação do cidadão. É uma prática que exige

reflexão constante sobre tudo o que compõe o processo de ensino aprendizagem, pois a escolha da base conceitual que fundamenta as práticas educativas, o planejamento e replanejamento pedagógico, bem como a avaliação para a aprendizagem, são estruturados no exercício da reflexão contínua (LUCKESI, 2000b; HOFFMANN, 2001).

De acordo com Hoffmann (2001, p. 10) “avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar sobre seus seres, influenciando e sofrendo influências pelo seu pensar e agir”. Nessa concepção, o ponto chave da avaliação é a ação reflexiva, que em qualquer cenário formal de educação é desenvolvida mediante observações constantes do processo didático-pedagógico, ou seja, o desenvolvimento da avaliação como reflexão apenas é possível com a realização de ações investigativas das práticas de ensinar e aprender. Entretanto, na avaliação mediadora, essa investigação não tem a finalidade de constatar a realidade educativa para comensurar, mas implica na promoção de medidas que estejam a serviço da melhoria da ação pedagógica e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos.

Para Luckesi (2018), o ato de avaliar se assemelha à pesquisa científica, pois pretende desvendar a qualidade da realidade e produzir conhecimentos. Assim como num processo de pesquisa, a avaliação para a aprendizagem implica na problematização do contexto educativo, na sistematização de objetivos e metodologias adequadas às etapas de investigação; descobre na realidade prática ou no fazer pedagógico a situação em que se encontra o objeto pesquisado e, por fim, diante dos dados qualitativos observados, analisa os aspectos evidenciados sugerindo encaminhamentos para a realização de uma intervenção pedagógica.

Outro conceito apontado por Rodrigues (2015) sobre a avaliação para a aprendizagem no contexto da educação híbrida, e que Hoffmann (1998) numa visão geral já defendia, é a necessidade de mudança de foco do processo de avaliação que, conforme os autores, precisa recair totalmente sobre o aluno. Nesse sentido, tanto Rodrigues (2015) como Hoffmann (1998) acreditam que a avaliação para a aprendizagem exige um olhar atento ao estudante, pois todo cenário educativo é formado por seres humanos diferentes e, no âmbito de uma avaliação mediadora, essas diferenças necessitam ser consideradas e compreendidas no exercício do acompanhamento sério e permanente das individualidades de cada aluno em seu processo de construção do conhecimento.

Rodrigues (2015) ainda acrescenta que manter o foco do processo de ensino aprendizagem no aluno é o mesmo que promover a personalização da aprendizagem mediante a ação avaliativa. Isto é, trabalhar com cada estudante respeitando o seu ritmo individual, promover processos de *feedback* para deixar os estudantes conscientes de seus erros e acertos

e, por fim, buscar outras alternativas que superem as dificuldades de aprendizagem identificadas no processo educativo.

Esta seção se propôs a trazer alguns pressupostos da avaliação para a aprendizagem, abordando o ato avaliativo em vários contextos educacionais e permitindo a identificação dos aspectos de avaliação de cada modalidade educativa. Contudo, enfatizamos que a concepção de avaliação assumida neste trabalho é a de avaliação na educação híbrida, que segue o modelo construtivo de educação, o qual possibilita o desenvolvimento de uma ação avaliativa mediadora (HOFFMANN, 1993).

A seguir, são apresentadas algumas compreensões acerca dos diferentes tipos de avaliação para a aprendizagem em contextos educativos que utilizam as TDIC.

2.2 Tipos de avaliação para a aprendizagem em cenários que utilizam as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

Segundo Hoffmann (1993), a avaliação para a aprendizagem tem como objetivo principal o compromisso com a aprendizagem dos alunos, por isso, não faz parte da função avaliativa, na perspectiva mediadora, reduzir as etapas educativas a processos de medição da aprendizagem mediante a realização de exames classificatórios. Desse modo, compreender os tipos de avaliação existentes e as suas respectivas funções também é uma atividade que auxiliará o avaliador na ação avaliativa, evitando práticas errôneas de quantificar a aprendizagem dos alunos, atribuindo-lhes notas em atividades avaliativas com base em seus erros e acertos (MORALES, 2003).

Desse modo, Behar e Bassini (2009) trazem um auxílio na compreensão dos tipos de avaliação existentes ao explicarem que o processo avaliativo de contextos educativos que utilizam as TDIC pode ocorrer com o apoio de três modalidades de avaliação: a avaliação diagnóstica, somativa e formativa. Segundo as autoras, esses tipos de avaliações são desenvolvidos de acordo com as finalidades escolares e em momentos específicos, por isso, possuem funções próprias para cada etapa pertinente do processo educativo; as funções prognóstica, classificatória e diagnóstica como expõe o quadro a seguir:

Quadro 2 – Os tipos e as funções da avaliação da aprendizagem

TIPOS DE AVALIAÇÃO	FUNÇÕES	MOMENTO E DEFINIÇÃO
Diagnóstica	Prognóstica	Ocorre no início do processo de ensino aprendizagem verificando o conhecimento

(Continua)

(Continuação)

		prévio que os alunos trazem consigo de ciclos escolares anteriores.
Somativa	Classificatória	Ocorre no final das etapas letivas de educação, servindo apenas para ressaltar os resultados obtidos em todo o processo educativo visando a retenção ou classificação dos alunos.
Formativa	Diagnóstica	É realizada em todo o processo de ensino aprendizagem, verificando continuamente as aprendizagens e dificuldades dos alunos e buscando caminhos que superem as limitações identificadas.

Fonte: elaborado a partir de Behar e Bassini (2009).

As reflexões ressaltadas pelas autoras permitem a conscientização que tais modalidades avaliativas possuem funções divergentes e podem ser desenvolvidas em variados momentos e situações do processo educativo, ou seja, no início, ao longo do processo, e no final de cada ciclo de educação.

Morales (2003) também esclarece que a avaliação para a aprendizagem tem um significado amplo e não se limita à atribuição de notas. Posto isto, o autor faz um detalhamento conceitual de dois tipos de avaliação, abordando qual a modalidade avaliativa que está preocupada com o avaliar para quantificar ou converter em números o objeto avaliado. No Quadro 3, notamos que é a avaliação somativa que tem essa perspectiva criticada pelo autor.

Quadro 3 – As finalidades dos tipos de avaliação

TIPOS DE AVALIAÇÃO	FINALIDADES
Avaliação somativa	Tem a finalidade de certificar o nível de aprendizagem do aluno no final de um determinado período letivo. Dependendo da instituição de ensino, os exames para medir o grau de conhecimento são realizados em outros momentos do processo educativo. A atribuição de notas é a característica principal desse tipo de avaliação, sendo as notas ou conceitos um mecanismo de aprovação ou reprovação dos estudantes.
Avaliação formativa	Tem a finalidade de proporcionar <i>feedback</i> ao longo do processo de ensino aprendizagem. Possui um caráter

(Continua)

(Continuação)

	<p>diagnóstico, pois em todas as etapas educativas identifica as deficiências de aprendizagem dos alunos e, em vista disso, busca novas experiências que atinjam as dificuldades encontradas. A atribuição de notas ocorre com menos rigor, sendo preferível a sua inexistência ou a definição de um peso menor para elas.</p>
--	--

Fonte: elaborado a partir de Morales (2003).

Além disso, Morales (2003) ressalta que em um processo educativo a avaliação somativa precisa cumprir as funções da avaliação formativa, ou seja, a realização de provas serve para informar a tempo quais são as limitações de aprendizagem dos alunos. Assim, a avaliação formativa também tem um caráter diagnóstico, de informar ao longo do caminho, para que as tomadas de decisão sejam realizadas a tempo de melhorar as práticas de ensinar e aprender.

Ainda conforme Luckesi (2000b), o ato de avaliar implica em dois processos articulados e inseparáveis: o diagnóstico e a decisão. Para o autor, em um processo de avaliação formativa a função diagnóstica é efetivada com a constatação de como se apresenta a realidade educativa e com a qualificação positiva ou negativa dessa realidade. Desse modo, independente da qualificação do objeto avaliado, caso seja diagnosticado como satisfatório ou insatisfatório, algo obrigatório precisa ser feito para que a ação avaliativa se complete, sendo necessária a realização da tomada de decisão e a busca do melhor e mais adequado caminho para o elemento que está sendo avaliado.

A respeito da avaliação formativa, Hadji (2001) confirma os argumentos de Morales (2003), apontando que uma das características da avaliação formativa é a oportunidade de trazer ao professor e ao aluno a conscientização do desenvolvimento das práticas de ensinar e aprender por intermédio do processo informativo. Para o autor, a avaliação formativa informa ao professor sobre o andamento do trabalho pedagógico, revelando quais as ações que precisam ser reorientadas a partir dessa informação; também informa ao aluno sobre o seu desenvolvimento e aprendizagem, fazendo-o refletir, tomar consciência das suas limitações e corrigir suas próprias dificuldades.

Segundo Kenski *et al.* (2006), no âmbito de cursos *on-line*, as várias visões de avaliação não podem estar ligadas à certificação e classificação do grau de aprendizagem dos alunos. Na compreensão dos autores, a avaliação somativa, quando aplicada isoladamente, serve para atestar a competência ou incompetência dos estudantes, refletindo assim numa prática precária

e desastrosa. Entretanto, caso seja articulada a outras modalidades avaliativas, ela terá validade e contribuirá com o processo de formação do aluno.

Hadji (2001) defende que avaliação formativa deveria ser desenvolvida com a associação da dimensão cumulativa e prognóstica de avaliação. Ou seja, mesmo na realização de uma avaliação contínua e processual, existem etapas seletivas que fazem um balanço das aquisições de aprendizagem dos alunos, como também etapas diagnósticas que conduzirão o avaliador a ajustar o processo de ensino aprendizagem.

Sobre a avaliação diagnóstica e formativa no cenário da EaD, Kenski *et al.* (2006, p. 80) discorrem que a avaliação diagnóstica é um “[...] elemento capaz de proporcionar o recolhimento de dados fundamentais para apoio ao planejamento de um curso que admita flexibilidades, reconfigurações, encaixes e revisões”. Esta avaliação permite a identificação das individualidades dos alunos para que se construam caminhos de aprendizagem mais personalizados. Em relação à avaliação formativa, os autores destacam que ela oferece apoio ao estudante ao longo do processo educativo, respeitando os seus interesses, dificuldades, necessidades de aprendizagem, acolhendo o erro e compreendendo as suas causas, além formular intervenções pedagógicas para sanar os problemas de aprendizagem diagnosticados.

Desse modo, quando o erro está arquitetado na avaliação formativa, o padrão correto ou errado se torna inexistente, “o que pode existir (e existe) é uma ação insatisfatória, no sentido de que ela não atinge um determinado objetivo que se está buscando” (LUCKESI, 2000a, p. 54). Sendo assim, quando o erro ocorre no processo educativo, o mesmo se torna um aspecto de investigação e um elemento que implica compreensão das suas origens, para que um novo passo seja dado em busca da sua superação.

Retornando à compreensão sobre qual a modalidade avaliativa pertinente ao âmbito educativo que utiliza as potencialidades das TDIC, Behar e Bassini (2009) indicam que o maior problema das escolas e universidades é utilizar a avaliação somativa como único meio avaliativo para mensurar o quantitativo de conhecimento dos alunos. Essa preocupação das autoras evidencia que, em práticas pedagógicas que promovem o uso das TDIC, o trabalho com a avaliação somativa não se faz de maneira isolada, mas na articulação com outras modalidades avaliativas, logo, essa associação culminará no desenvolvimento da avaliação formativa da aprendizagem.

Em sintonia com esses pressupostos, Rodrigues (2015, p. 124) aborda que na educação híbrida “[...] é preciso adotar a função diagnóstica da avaliação de maneira central se existe pretensão de repensar o ambiente escolar”. Nessa perspectiva, o autor não defende o uso exclusivo da modalidade diagnóstica para realizar atos avaliativos, mas sim, o desenvolvimento

da avaliação formativa, visto que esta possui a função diagnóstica da avaliação (BEHAR; BASSINI, 2009).

Polak (2009), ao conceituar os três tipos de modalidades avaliativas, deixa claro que a avaliação mais significativa para o desenvolvimento de práticas *on-line* é a avaliação formativa, visto que qualquer contexto de educação que utiliza diversos instrumentos educativos para promover a aprendizagem dos alunos necessita também de momentos avaliativos que acompanhe de maneira contínua e processual os processos de construção do conhecimento.

A seguir, é apresentado o entendimento do que são os instrumentos avaliativos para coleta de dados sobre a aprendizagem dos alunos - e os instrumentos de avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2011) - para esclarecer a divergência dos dois conceitos e reforçar que a direção deste estudo estará fundamentada na perspectiva dos instrumentos avaliativos como recursos que possibilitam a coleta de evidências sobre a aprendizagem dos alunos. Além disso, são explicitados alguns procedimentos avaliativos que permitem o registro de informações sobre o conhecimento dos alunos, auxiliando assim a prática docente de avaliação em cenários que faz uso das TDIC.

2.3 Instrumentos avaliativos e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

Em qualquer cenário educacional toda ação avaliativa envolve a utilização de instrumentos de avaliação. Apesar de a observação direta ser parte natural do processo avaliativo, tal estratégia, se utilizada como única fonte de coleta de dados, torna-se insuficiente no acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Por esse motivo, o ato avaliativo também implica na escolha e aplicação de instrumentos avaliativos de coleta de dados que informem se os objetivos de aprendizagem foram atingidos ou não (HOFFMANN, 2001).

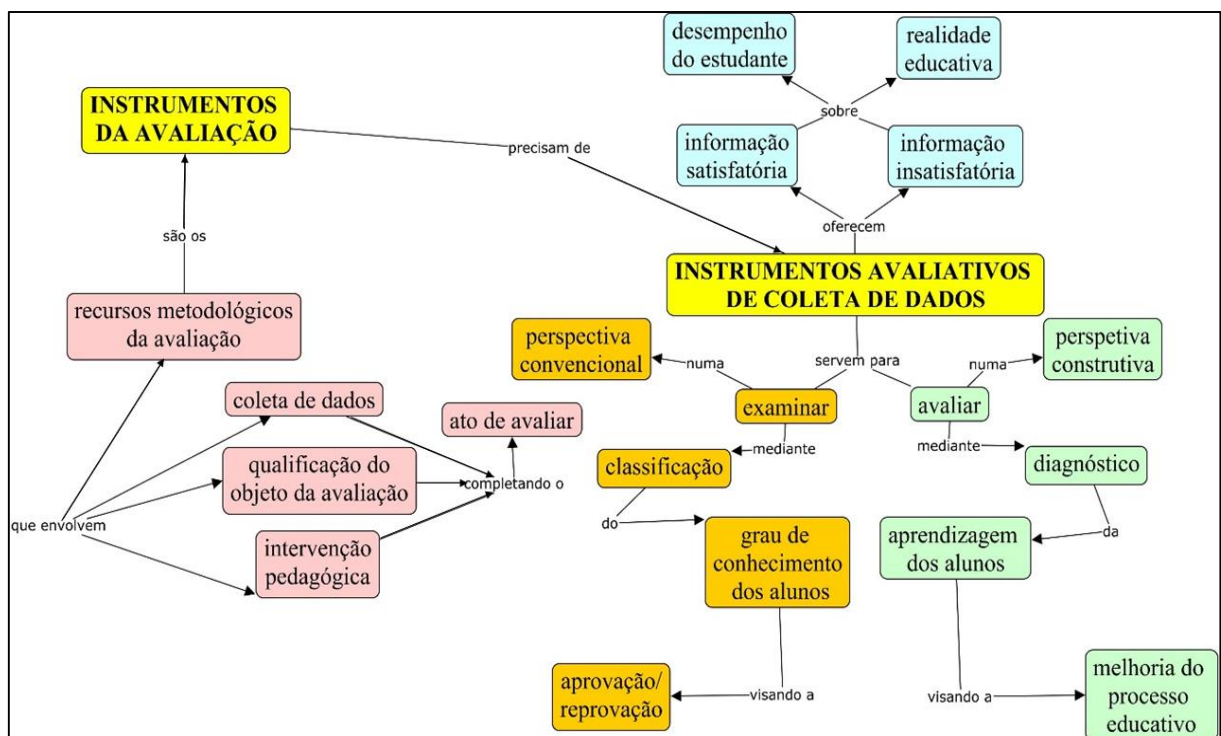
Entretanto, antes de abordar sobre alguns recursos utilizados para o desenvolvimento da avaliação em contextos que utilizam as TDIC, faz-se necessário nesse momento compreender a distinção entre os instrumentos da avaliação e os instrumentos avaliativos de coleta de dados sobre a aprendizagem educativa, pois este trabalho adotará a concepção deste segundo conceito apresentado por Luckesi (2011).

Luckesi (2011) afirma que existe um equívoco em pensar que os instrumentos da avaliação e os instrumentos avaliativos de coleta de dados são a mesma coisa. Segundo o autor, os instrumentos da avaliação são os atos metodológicos da prática avaliativa, que são constituídos em três passos necessários, a saber: (1) a coleta de dados sobre as evidências de aprendizagem; (2) a qualificação do objeto avaliado; e (3) a decisão e intervenção didática sobre

os dados diagnosticados. Estes, como apontado pelo autor, são os componentes que completam a prática da avaliação.

Em relação aos instrumentos avaliativos de coleta de dados sobre a aprendizagem dos alunos, o autor argumenta que eles são os procedimentos que servem para fazer o levantamento das informações satisfatórias ou insatisfatórias do que está sendo avaliado, isto é, permitem o diagnóstico e a qualificação da realidade educativa do aluno. Essa diferenciação também é esclarecida na figura a seguir:

Figura 2 – Diferenciação dos instrumentos da avaliação e instrumentos de coleta de dados



Fonte: elaborada a partir de Luckesi (2011).

Luckesi (2011) ainda explica que, a depender da concepção teórica do contexto de educação, esses instrumentos avaliativos para coleta de evidências sobre a aprendizagem dos alunos servirão para examinar numa visão convencional ou para avaliar em uma visão construtiva⁷. Dessa maneira, a avaliação na perspectiva construtiva ou de construção do conhecimento oferecerá possibilidades aos alunos de aprenderem e construir seus próprios conhecimentos no ato avaliativo, bem como valorizar suas motivações e interesses pessoais (HOFFMANN, 2003).

⁷ Hoffmann (2003) explica que numa visão construtiva a avaliação para a aprendizagem empenha-se em colaborar com a construção do conhecimento, por meio de etapas de problematização, questionamento, reflexão sobre a ação e trabalho conjunto.

Hoffmann (1993) argumenta que numa visão tradicional a prova se torna um instrumento irrevogável tendo somente a finalidade de seleção, mas numa perspectiva mediadora e construtiva de avaliação, a prova ou qualquer recurso avaliativo serve para promover a problematização, o diálogo, a troca de ideias e a busca por um conhecimento mais aprofundado.

Nessa conjuntura, Hoffmann (2001, p. 118-119) denomina os instrumentos de avaliação como tarefas avaliativas que permitem a realização de diversos registros, ou seja, são os “[...] testes, trabalhos e todas as formas de expressão do aluno que [...] permitam acompanhar o seu processo de aprendizagem”. Nessa perspectiva, os instrumentos avaliativos são recursos que possibilitam ao aluno expressar o seu conhecimento, estes por sua vez, convertem-se em dados de análise para o professor buscar medidas que melhorem o processo pedagógico e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Em se tratando de contextos de educação que utilizam as TDIC, os instrumentos para coleta de evidências sobre a aprendizagem dos alunos são diversos como: os *blogs*, as *wikis*, as interfaces de um ambiente virtual de aprendizagem, os mapas conceituais (FREITAS 2009), entre outros, sendo impossível fazer a quantificação e exemplificação de todos, visto que, a cada dia surge um recurso tecnológico diferente para o desenvolvimento de atividades didáticas no processo educacional.

Entretanto, como apontam Horn e Staker (2015, p. 183) “[...] tentar fornecer o que é mais recente é um exercício de futilidade, uma vez que o equipamento escolhido logo estará desatualizado, muitas vezes antes mesmo de ser instalado”. Nesse sentido, os autores ressaltam que não é recomendável articular ao processo de ensino aprendizagem tecnologias que foram recentemente criadas sem antes analisar as suas potencialidades educativas, pois o que realmente importa é que elas estejam em consonância com os objetivos pedagógicos projetados e tragam benefícios para a aprendizagem dos alunos (SCHNEIDER, 2015).

Rodrigues (2015) também expõe a sua preocupação com o uso das tecnologias digitais para apoiar e diversificar o ato avaliativo. Para o autor, a escolha do aplicativo ou instrumento tecnológico não é a etapa principal do processo de avaliação fundamentado no uso das TDIC, mas sim, o propósito que se pretende avaliar com tais instrumentos. Em outros termos, deve-se pensar se o recurso escolhido tem relevância para o processo avaliativo, se sua utilização serve realmente para promover a aprendizagem ou se é apenas um mecanismo de classificação do estudante.

Sendo assim, Luckesi (2000b) aborda sobre a existência de instrumentos adequados e inadequados para o processo de avaliação. Segundo o autor, nem todo instrumento para coleta

de informações sobre a aprendizagem dos alunos é pertinente ao trabalho avaliativo, mas somente aqueles que consideram as competências e habilidades dos estudantes; que atendam aos conteúdos contidos no planejamento pedagógico; que seja claro para a compreensão dos estudantes; e que sejam adequados ao processo de aprendizagem. A respeito dos instrumentos avaliativos inadequados, Luckesi (2000b) considera que são aqueles que distorcem a realidade educativa e não coletam os dados qualitativos necessários para o desenvolvimento da avaliação.

Nessa perspectiva, alguns instrumentos avaliativos para a coleta de dados possivelmente podem ser trabalhados em contextos que utilizam as TDIC, como o *blog*, o fórum de discussão, o *chat*, as *wikis* e o mapa conceitual (FREITAS, 2009), desde que estejam articulados aos requisitos básicos de adequação apontados por Luckesi (2000b).

Sendo assim, Polak (2009) menciona que no sistema de avaliação *on-line* firmado na perspectiva formativa, as etapas avaliativas ocorrem com o trabalho em diversos recursos pedagógicos, que se complementam e auxiliam no gerenciamento de conteúdo e da aprendizagem, dentre eles estão os portfólios, os fóruns, as listas de discussão, os seminários virtuais e os *chats*. Além disso, a autora ressalta que nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), as interfaces, são ferramentas que possibilitam a comunicação e a troca de ideias, além de permitirem registros que sinalizam os dados qualitativos para o processo de avaliação.

De acordo com Primo (2006), na modalidade de educação *on-line*, essas ferramentas de comunicação e interação como os *blogs*, os fóruns e os *chats*, quando adaptados de forma adequada ao contexto educacional, propicia a problematização, o diálogo e a construção colaborativa do conhecimento, além de refletir numa avaliação que acompanha continuamente o percurso de aprendizagem dos alunos e permite o exercício da tomada de consciência sobre os seus avanços e dificuldades.

Além de facilitar os processos de avaliação da aprendizagem escolar, Costa *et al.* (2009) conceituam o fórum, o *chat*, o *e-mail*, o *blog*, o *webblog* e outros recursos tecnológicos como elementos necessários a concepção de uma sala de aula virtual e interativa, pois incentiva o interesse, a colaboração dos alunos, a autonomia no exercício das atividades *on-line* e a co-construção do conhecimento.

Partindo desse ponto de vista, Freitas (2009) discorre que em ambientes de formação *on-line* cuja perspectiva de avaliação é formativo-processual, o trabalho avaliativo ocorre com o auxílio de dispositivos e interfaces digitais que potencializam a interação, a aprendizagem colaborativa e proporcionam o registro das interlocuções dos alunos. Nesse sentido, a autora sugere uma lista de instrumentos e interfaces que possibilitam o desenvolvimento da avaliação formativa, como podemos acompanhar em seguida:

Quadro 4 – Interfaces e instrumentos digitais para a avaliação formativa

INTERFACES E INSTRUMENTOS PARA UMA AVALIAÇÃO FORMATIVO-PROCESSUAL	CONCEITUAÇÃO
<i>Chat</i>	Recurso dialógico que permite a interação mútua de forma síncrona entre os sujeitos do processo de ensino aprendizagem; os registros contidos nessas interfaces apresentam ao professor informações que colaboram para as etapas avaliativas dos alunos;
Fórum de discussão	Recurso dialógico que permite a interação de forma assíncrona entre os sujeitos do processo de ensino aprendizagem e acompanhamento constante das evidências de aprendizagem dos alunos;
<i>Wiki</i>	Recurso dialógico que permite a avaliação processual dos alunos em seu processo de construção conjunta e compartilhada do conhecimento;
<i>Blog</i> ou portfólio virtual	Recurso dialógico que permite a interação, registro das experiências vivenciadas nas práticas de ensinar e aprender e o acompanhamento contínuo do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;
Mapa conceitual	Recurso utilizado em qualquer abordagem avaliativa, que permite a coleta de evidências da aprendizagem significativa.

Fonte: elaborado a partir de Freitas (2009).

Estes instrumentos digitais para coleta de dados sobre a aprendizagem dos alunos são apenas sugestões de Freitas (2009) para o desenvolvimento do trabalho avaliativo em contextos de educação *on-line* que utilizam as contribuições das TDIC. Entretanto, Rodrigues (2015) ressalta que quando se trata de educação híbrida, a ação avaliativa se faz mesclando os recursos do modelo convencional com os recursos do modelo *on-line* de educação.

Nesse sentido, em cenários híbridos de educação que utilizam as TDIC, a prova é apenas um dos instrumentos de avaliação utilizado pelo professor para obter dados sobre a aprendizagem dos alunos, por isso, nesses contextos não se admite a sua aplicação de forma isolada (RODRIGUES, 2015; KENSKI; OLIVEIRA; CLEMENTINO, 2006). Sendo assim, Hoffmann (1993) também defende que a prova é um dos elementos de investigação do professor

sobre o processo de construção do conhecimento dos alunos, logo, não pode ser realizada como um momento terminal de avaliação, mas como um instrumento que, quando associado a outras tarefas e atividades escolares, possibilita a reflexão e desencadeia novos processos de revisão dos conteúdos trabalhados.

A etapa seguinte tem a finalidade de apresentar alguns aspectos do ato avaliativo realizado pelo docente em cenários de educação que utilizam as TDIC, esclarecendo o compromisso do professor em considerar os interesses dos alunos no processo de avaliação; reorientar a sua prática pedagógica a partir dos dados da avaliação; e em momentos dialógicos e interativos fornecer *feedback* constante aos alunos para deixá-los conscientes do percurso educativo e auxiliá-los na construção colaborativa do conhecimento.

2.4 Ação docente no ato de avaliar com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

A avaliação é uma prática que está a serviço da aprendizagem do aluno. Ela é realizada dentro de uma perspectiva teórico-metodológica e exige reflexão constante, planejamento flexível, definição de instrumentos adequados para coleta de dados sobre a aprendizagem dos alunos e a tomada de decisão sobre o que foi diagnosticado. Além disso, demanda compromisso do professor em desenvolvê-la considerando as individualidades dos alunos e as suas necessidades de aprendizagem (LUCKESI, 2000b; HOFFMANN, 2001).

De acordo com Luckesi (2000b), para desenvolver todas as etapas metodológicas da avaliação, o principal papel do professor é ter disposição para o acolhimento dos alunos, observando os seus interesses e motivações para, a partir disso, decidir sobre o que fazer. Sendo assim, o autor deixa claro que acolher não diz respeito ao diagnóstico inicial dos alunos e ao julgamento positivo ou negativo das suas habilidades e competências, mas a capacidade de acolhimento está no ato inclusivo, de amparar o aluno em qualquer situação educativa que ele se encontre.

Sobre isso, Rodrigues (2015) defende que em contextos de educação híbrida, a ação educativa e o ato avaliativo precisam ser repensados e reajustados, de forma que o professor se empenhe em tornar o aluno como centro do processo de avaliação. Isso reflete na promoção da personalização da aprendizagem, em que o professor considera as diferenças e ritmo individual dos alunos, promove momentos de conscientização sobre seus erros e acertos e, em vista disso, reorienta a sua prática buscando alternativas que superem os obstáculos de aprendizagem identificados.

Nessa mesma direção, Hoffmann (1998) esclarece que considerar o aluno como o foco principal do processo de avaliação diz respeito à tarefa docente de direcionar um olhar atento para as individualidades de cada aluno, respeitando as diferenças, investigando as etapas individuais de construção do conhecimento, identificando as limitações de aprendizagem e concluindo o ato avaliativo com a reformulação das experiências educativas para que os problemas de aprendizagem sejam superados.

Sobre isso, Luckesi (2000b) explica que a prática docente de avaliação para a aprendizagem vai além de promover momentos de constatação e qualificação a respeito do estado de aprendizagem do aluno, pois estas ações consistem apenas nas etapas iniciais do ato avaliativo. Para o autor, a completude da ação avaliativa não é desenvolvida no diagnóstico, mas ela se encerra na tomada de decisão e intervenção pedagógica sobre o elemento avaliado, o que implica na atitude de o professor buscar novos caminhos de aprendizagem que atendam às necessidades individuais dos alunos.

Conforme Hadji (2001, p. 21), “a avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste”. Sendo assim, cenários educativos de TDIC também pressupõe a modificação das práticas do professor, pois os resultados obtidos no processo de avaliação apresentam indicativos de mudança, impulsionando o professor a reconfigurar a sua ação pedagógica com a implementação de outros conteúdos, abordagens metodológicas, instrumentos e ferramentas educativas e de avaliação.

Outra ação característica do professor em ambiências que utilizam as TDIC, cuja modalidade de avaliação é formativa, é a realização de *feedbacks* constantes do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, que por sua vez, possibilita a troca de ideias, a tomada de consciência sobre os resultados da avaliação e a reorientação das práticas de ensinar e aprender (ROSA; MALTEMPI, 2006; RODRIGUES, 2015).

Em sintonia com esses pressupostos, Lima e Moura (2015, p. 94) discorrem que no cenário da educação híbrida que adota a modalidade de avaliação formativa e contínua, o papel do professor consiste em “escolher uma ferramenta eficiente no levantamento de dados para transformar *feedback* em orientação educacional”. Os autores destacam que em contextos educativos de TDIC, a atuação docente é desempenhada na seleção das tecnologias que permitam o registro de informações sobre a aprendizagem dos alunos e possibilite ao professor a identificação de evidências de aprendizagem, para que processos de retroalimentação sejam desenvolvidos com os alunos.

Nesse sentido, o ato de fornecer *feedback* intermitente sobre o progresso educativo do aluno é uma ação que exige tempo e dedicação do professor, isso porque, esse tipo de atividade

busca promover muito mais do que comentários eventuais sobre as notas dos alunos nas tarefas avaliativas. Sendo assim, essa retroalimentação é efetivada na reflexão contínua sobre os avanços e dificuldades identificados no processo de avaliação (HORN; STAKER, 2015).

Nessa perspectiva, Silva (2006, p. 28) aborda que na sala de aula *on-line* potencializada pela utilização das TDIC, “a avaliação nesse contexto é a reflexão transformada em ação. Ação que nos impulsiona a novas reflexões”. Isso significa dizer que, em ambientes educativos que utilizam as TDIC, o professor cria situações de reflexão permanente sobre os processos de construção do conhecimento, ou seja, em momentos dialógicos e interativos de avaliação, os sujeitos do processo de ensino aprendizagem também aprendem e estruturam de forma colaborativa o conhecimento necessário para a vivência na instituição de ensino e em sociedade.

Costa *et al.* (2009) denominam esse processo de *feedback* e reflexão sobre a aprendizagem dos alunos como retroação pedagógica, isto é, a ação de oferecer retorno ao aluno sobre as suas aquisições. Para os autores numa sala de aula virtual e interativa, essa retroação é desenvolvida com a finalidade de auxiliar o aluno em seu processo de construção do conhecimento, por isso, em ambientes de TDIC, esse retorno não pode ocorrer apenas uma vez, mas de forma constante.

Polak (2009) considera que quando se trata da avaliação do aluno em ambientes de educação *on-line*, o professor preocupado em orientar o processo de aprendizagem, age como um parceiro dos momentos educativos, mediando os diálogos, interagindo e motivando trocas de saberes para as etapas construtivas do conhecimento. Além disso, o autor enfatiza que antes de realizar as etapas de avaliação, o professor precisa informar aos alunos quais são os critérios avaliativos que estarão sendo exigidos deles, deixando-os conscientes sobre como, quando e por que estão sendo avaliados.

A etapa seguinte tratará sobre alguns fundamentos da autoavaliação realizada pelos alunos em cenários de TDIC, conceituando-a como uma atividade incentivada pelo docente que ocorre no cotidiano do processo educativo sem as exigências burocratizadas da instituição de ensino (HOFFMANN, 2001). Também apresenta que a autoavaliação pode ser desenvolvida em contexto de TDIC, auxiliando a tomada de consciência sobre as aquisições de aprendizagem.

2.5 Autoavaliação discente em contextos de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

A avaliação para a aprendizagem não é uma ação exclusiva do professor, ela envolve todos os sujeitos do processo de ensino aprendizagem, sendo o professor, os alunos e os gestores da instituição de ensino também responsáveis pela avaliação (LUCKESI, 2000b). Nesse sentido, queremos apresentar a autoavaliação realizada pelos alunos como uma das formas de promover práticas avaliativas em ambientes educativos que utilizam as TDIC.

Nessa conjuntura, Hoffmann (2001) esclarece que a autoavaliação realizada pelos alunos não pode ser um processo burocrático de autoatribuição de notas ou conceitos no final de cada ciclo escolar. Segundo a autora, não existe tempo determinado para realizar a autoavaliação, pois o processo de tomada de consciência individual apenas tem validade quando ocorre no dia a dia do cotidiano educativo, de forma natural, para o benefício do professor e de seus alunos.

Hoffmann (2001) ainda ressalta que mesmo a autoavaliação sendo uma etapa avaliativa espontânea, ela precisa ser motivada pelo professor. Desse modo, o docente provoca os alunos desafiando-os a refletir, retoma passo a passo os momentos educativos vivenciados, anota as considerações apresentadas pelos alunos e, em vista disso, reflete sobre a sua prática e toma novas decisões.

Borba (2003) também conceitua a autoavaliação como um instrumento reflexivo que permite ao aluno uma conscientização sobre o seu caminho percorrido no desenvolvimento das atividades e sobre tudo o que envolve o processo de ensino aprendizagem. O autor traz essa acepção no fragmento seguinte,

A auto-avaliação é, por excelência, um dos instrumentos formadores que leva o estudante a refletir sobre sua trajetória, sobre suas histórias, seu estar e participar numa sala de aula, sua relação a uma escola, uma disciplina, um professor (a); com relação a certas leituras, trabalhos e forma de investir-se, com relação a seus interesses. (BORBA, 2003, p. 93).

Dessa forma, a autoavaliação é uma atividade de reflexão que permite ao aluno retornar o seu olhar para as práticas educativas que foram desenvolvidas anteriormente. É a prática de trazer à lembrança tudo o que foi vivenciado no contexto educativo, sendo apresentada de forma oral ou escrita, para que todos conheçam o desenvolvimento e aprendizagem de cada um ao longo do percurso escolar (BORBA, 2003).

Na educação *on-line*, Primo (2006) explica que a autoavaliação também é um momento pertinente para o exercício da reflexão e socialização do progresso dos alunos. Nesse sentido, o autor destaca que, mesmo em contextos de TDIC, o professor oportuniza seus alunos a expressarem suas críticas, dificuldades e sugestões de melhorias, valorizando cada argumento em momentos de apresentação de trabalhos ou na exposição dos conhecimentos construídos socialmente pelos alunos.

Valente (2015) discorre sobre a importância da autoavaliação realizada pelo aluno em contextos de educação híbrida. Conforme o autor, esse momento avaliativo dos alunos auxilia nas práticas de ensinar e aprender, pois para o professor, o resultado desse momento sinaliza as dificuldades que precisam ser superadas e os novos rumos que a prática docente necessita tomar; em relação ao aluno, a autoavaliação permite a identificação de suas deficiências de aprendizagem apresentando os aspectos que precisam melhorar.

O capítulo seguinte apresenta todo o percurso metodológico dessa investigação, possibilitando uma compreensão sobre como ocorreu toda a pesquisa. Além disso, traz alguns aspectos complementares sobre o curso presencial de Pedagogia da UFAL, permitindo o exercício da reflexão sobre a estrutura curricular e o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O presente capítulo apresenta a contextualização da trajetória metodológica adotada nessa pesquisa, trazendo na tipificação e métodos de investigação o esclarecimento sobre a abordagem e tipo de pesquisa escolhida para o desenvolvimento do estudo. Desse modo, os fundamentos de Yin (2001) e Gerring (2019) servem para reforçar a seleção da abordagem do estudo de caso para o levantamento de dados qualitativos no processo de pesquisa.

O percurso metodológico deste estudo também apresenta o *locus* e os participantes da pesquisa; os critérios de inclusão, exclusão e encerramento da pesquisa; as estratégias e os instrumentos de coleta de dados, bem como as etapas da pesquisa; além das categorias e os elementos elencados para a realização da análise de dados.

3.1 Tipificação dos métodos da pesquisa

O estudo propôs uma investigação e análise crítica da prática docente de avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem realizada no contexto educativo da educação híbrida presentes nas disciplinas de um curso presencial de Licenciatura Plena em Pedagogia, cujos pressupostos teórico-metodológicos se articulavam aos fundamentos do hibridismo em educação e, sobretudo, na utilização das TDIC como possibilidades educativas para o processo educacional.

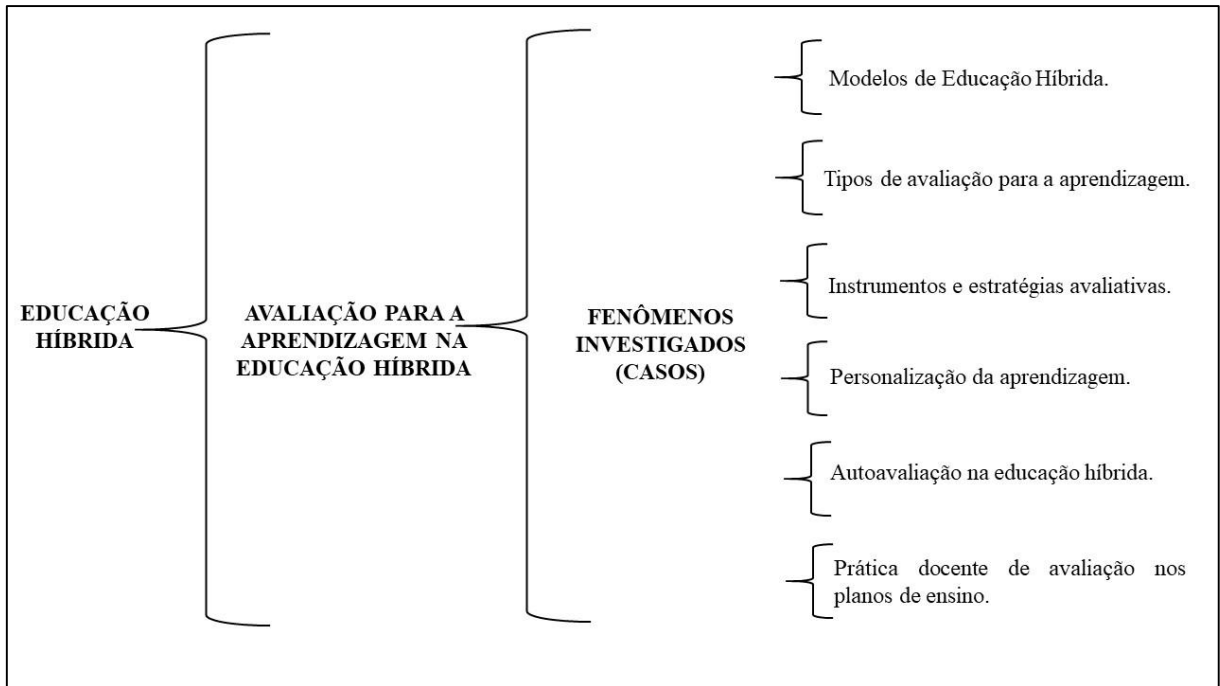
A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa, pois de acordo com a perspectiva de Gerring (2019), o estudo caracterizou-se como um método informal de análise de dados, baseado em observações distintas e não comparáveis, cujas análises tinham a finalidade de dar sentido a uma série de evidências diferentes e refinar uma teoria existente. A pesquisa qualitativa também envolveu o contato direto do pesquisador com o objeto de pesquisa, enfatizou mais o processo do que o produto final e se preocupou em retratar a perspectiva dos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A proposta da pesquisa evidenciou a realização da abordagem do estudo de caso no *locus* de investigação, pois o objeto de pesquisa tratava de um fenômeno em que o pesquisador não tinha controle sobre seus eventos e não podia manipular intencionalmente seus dados relevantes. Além disso, fazia parte de acontecimentos contemporâneos inseridos em um contexto da vida real (YIN, 2001).

Segundo Gerring (2019, p. 69) “um estudo de caso é um estudo intensivo de um caso singular ou de um pequeno número de casos que se baseia em dados e promessas de elucidar

uma população maior de casos”. Nesse sentido a pesquisa foi desenvolvida considerando um pequeno número de casos, os quais forneceram evidências relevantes para o argumento dessa investigação. Podemos conferi-los na figura a seguir:

Figura 3 – Delimitação dos casos investigados



Fonte: A autora; dados da pesquisa (2019).

Dessa forma, no âmbito da concepção teórica da educação híbrida, selecionamos a temática da avaliação para a aprendizagem e, dentro do tema imediato, delimitamos seis casos ou fenômenos que foram observados e analisados como fontes únicas e qualitativamente diferentes, que promoveram densas descrições e contribuiram para refinar a hipótese levantada a partir da teoria existente (GERRING, 2019).

Nesse caminhar, a pergunta norteadora do estudo sinalizou a realização de uma pesquisa do tipo exploratória (YIN, 2001), isto é, “como ocorre o processo de avaliação para a aprendizagem realizada por docentes que atuam no contexto de educação híbrida do Ensino Superior?”. Tal problemática evidencia maiores esclarecimentos sobre o objeto pesquisado, por isso, considerou-se o estudo de caso como estratégia pertinente para responder este questionamento.

Como principal objetivo, buscou-se analisar como é realizada a avaliação para a aprendizagem em contextos de educação híbrida no curso de Pedagogia de uma universidade pública brasileira. Para isso, os objetivos específicos foram: a) realizar estudo

teórico/bibliográfico sobre a temática da pesquisa e conceitos pertinentes para a compreensão, discussão e análise dos dados; b) observar sistematicamente as práticas docentes de avaliação que ocorrem nas turmas consideradas híbridas do curso de Ensino Superior; c) identificar os tipos, funções, modalidades e instrumentos de avaliação presentes no contexto de educação investigado; d) compreender as características da avaliação na educação híbrida; e) e analisar as evidências para refinamento da teoria específica.

A hipótese para a pergunta norteadora deste estudo foi: as práticas docentes de avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem no contexto da educação híbrida são realizadas ao longo do processo educativo mediante a modalidade formativa de avaliação. Neste sentido, para conduzir o estudo até o final e confirmar ou refutar esta proposição, foi realizada a coleta de evidências por meio de fontes distintas como: observação direta das aulas, entrevistas com os docentes e análise documental dos planos de ensino. Yin (2001, p.107) reforça que “[...] as várias fontes são altamente complementares, e um bom estudo de caso utilizará o maior número possível de fontes [...]”. Diante destes argumentos, fez-se necessário utilizar no estudo a estratégia da observação para levantar dados sobre as práticas avaliativas que ocorrem nas disciplinas híbridas do curso de Pedagogia, como também identificar os tipos, funções, modalidades e recursos de avaliação presentes no contexto de educação híbrida investigado.

Outra fonte para coletar informação defendida por Yin (2001) como uma das mais importantes no estudo de caso é a entrevista, deste modo, o roteiro de entrevista deste estudo foi elaborado pela pesquisadora com o auxílio da orientadora, com a finalidade de elucidar os elementos destacados nas categorias de análise de dados elencadas neste estudo. Sendo assim, no estudo, as entrevistas foram conduzidas de forma espontânea, respeitando as preferências dos entrevistados e deixando-os confortáveis para colaborar expressando suas opiniões e relatar suas próprias interpretações sobre o fenômeno investigado.

Na pesquisa, o propósito da entrevista esteve em consonância com a perspectiva de Stake (2011), que destaca a entrevista como um processo pelo qual o pesquisador qualitativo busca informações singulares obtidas pelos entrevistados ou descobre alguma evidência que em um momento de observação não foi possível ser revelado. Dessa forma, as entrevistas foram realizadas de forma coloquial e adaptadas aos entrevistados, visando compreender as percepções individuais de cada participante e esclarecer ou aprimorar as informações e interpretações outrora coletadas por meio de outras fontes de investigação.

Uma estratégia metodológica que também contribuiu para o desenvolvimento deste estudo foi a análise documental que, segundo nos explica Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] é uma técnica valiosa da abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações

obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Sendo assim, com a permissão dos docentes, foi solicitado a aquisição dos planos de ensino de suas disciplinas, para que os dados presentes no material fossem confrontados com a prática educativa e com os fundamentos teóricos levantados em todo o processo de pesquisa.

3.2 O *locus* e os participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada no curso presencial de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus A. C. Simões, Maceió. A UFAL é uma instituição de Ensino Superior pública, gratuita e pluridisciplinar, que oferta cursos de graduação e pós-graduação. Compromete-se com os processos de ensino, pesquisa e extensão, para fins de formar profissionais nas mais diversas áreas do conhecimento, que atuem com responsabilidade e excelência atendendo as demandas da sociedade e regiões (UFAL, 2020a).

Nesse âmbito de educação, a investigação ocorreu no contexto de quatro disciplinas do Curso presencial de Pedagogia da UFAL, cuja proposta epistemológica e metodológica se emoldurava nos pressupostos da educação híbrida. Nesse sentido, foi investigado o processo de avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem, realizado por docentes que promoviam práticas de ensinar e aprender utilizando as contribuições pedagógicas das TDIC em suas disciplinas.

A identificação dos docentes que atuavam com as TDIC de maneira educativa no curso de Pedagogia ocorreu por meio de um diálogo informal entre a pesquisadora e alguns professores do curso, os quais analisando a oferta acadêmica do semestre de 2019.1, concederam informações sobre os docentes que trabalhavam combinando processos formativos face a face e virtuais em suas disciplinas. Desse modo, foram quantificados quatro docentes que estavam atuando com a educação híbrida no referido semestre letivo. Contudo, foi viável realizar a pesquisa com dois desses quatro docentes identificados.

A investigação ocorreu logo após a aprovação do projeto de pesquisa emitida pelo Comitê de Ética no Parecer de número 3.484.680, do dia cinco de agosto de 2019. Dessa forma, o processo de coleta de dados foi iniciado no dia doze de agosto e concluído no dia nove de setembro de 2019.

O projeto de pesquisa foi apresentado para os professores com a finalidade de deixá-los cientes da existência da pesquisadora na sala de aula e dos seus propósitos com a pesquisa, o momento também serviu para obter o consentimento livre e esclarecido dos participantes mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para preservar a ética da pesquisa, o sigilo, o cuidado e a integridade física e mental dos participantes se fez necessário denominar os dois docentes com a codificação de E1 e E2. Já as disciplinas de suas responsabilidades foram caracterizadas com as letras iniciais do alfabeto (A, B, C, D) para evitar exposições desnecessárias. Sendo assim, cada docente era responsável por duas disciplinas, ou seja, o docente E1 era responsável pelas disciplinas (A) e (B); e o docente E2 era responsável pelas disciplinas (C) e (D). Vejamos outros aspectos das disciplinas pesquisadas no quadro a seguir:

Quadro 5 – Caracterização das disciplinas

	DISCIPLINA (A)	DISCIPLINA (B)	DISCIPLINA (C)	DISCIPLINA (D)
Docente responsável	Docente E1	Docente E1	Docente E2	Docente E2
Tipo da disciplina	Obrigatória	Eletiva	Obrigatória	Obrigatória
Carga horária	72 horas total	40 horas total	60 horas total	60 horas total
Oferta acadêmica da disciplina	Ofertada no 1º período do curso de Pedagogia.	Ofertada a partir do 4º período do curso de Pedagogia.	Ofertada no 6º período do curso de Pedagogia.	Ofertada no 7º período do curso de Pedagogia
Semestre acadêmico	2019.1	2019.1	2019.1	2019.1
Número de vagas ofertadas	45 vagas	30 vagas	50 vagas	50 vagas
Número de alunos matriculados	40 alunos	8 alunos	35 alunos	28 alunos
Local de realização das aulas	CEDU	CEDU	CEDU	CEDU

Fonte: A autora; dados da pesquisa (2019).

Conforme apresenta o Quadro 5, no semestre letivo de 2019.1, as investigações ocorreram no âmbito de três disciplinas do tipo obrigatória e uma disciplina do tipo opcional. Estas disciplinas apresentavam variadas cargas horárias e diferenciados números de alunos matriculados, além de serem ofertadas em diferentes períodos do curso de Pedagogia. Outra característica demonstrada no Quadro 5 é o número de vagas ofertadas por disciplina, pois a

informação indica que nem todas as vagas foram preenchidas, e no caso da disciplina (B), diante das 30 vagas fornecidas apenas 8 alunos matricularam-se.

Outro aspecto relevante sobre o cenário da pesquisa, é que as disciplinas (A) e (B) são as únicas presentes na matriz curricular do curso de Pedagogia que possibilitam uma formação voltada para o conhecimento teórico-metodológico das TDIC nas modalidades de educação presencial e a distância. Em relação às disciplinas (C) e (D), elas estão estruturadas no currículo da instituição de ensino com a proposta pedagógica de mediar saberes e metodologias do ensino de uma área específica da educação. Nesta perspectiva, em suas essências, estas duas últimas disciplinas citadas não possuem as características de promover processos híbridos de educação, visto que, é o docente E2 que promove iniciativas pedagógicas que articulam as TDIC nos contextos educativos de suas disciplinas. Sendo assim, se o docente E2 não tivesse a disposição de trazer elementos da educação *on-line* para as aulas presenciais, os contextos educativos de suas disciplinas não se enquadrariam na modalidade de educação híbrida.

Neste sentido, o principal motivo da escolha do *lócus* da pesquisa se deu ao fato de ser um ambiente cujas características se enquadram na perspectiva da educação híbrida. Isto é, nos processos de formação do pedagogo(a), os professores responsáveis por tais disciplinas promoviam diálogos, interações, pesquisas e atividades com o uso pedagógico das TDIC, articulando à modalidade de educação presencial aspectos da educação a distância ou *on-line*. Por esse motivo, os docentes hibridizavam as suas aulas com a finalidade de favorecer uma formação que atendesse às exigências socioculturais da contemporaneidade (SILVA; CAMARGO, 2015).

3.3 Aspectos complementares sobre o curso presencial de Pedagogia da UFAL

O curso presencial de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), campus A. C. Simões, Maceió, é responsável pela formação de profissionais capacitados para atuar em várias áreas do campo educacional como, por exemplo, nas escolas brasileiras de Educação Básica, nos sistemas educacionais e em organizações não escolares (VERÇOSA; *et al.*, 2006).

Desse modo, o curso presencial de Pedagogia da UFAL vem colaborando com a formação de pedagogos(as) capazes de atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio na modalidade normal e na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar. Ainda compete ao pedagogo(a) formado neste curso a possibilidade

de atuar na organização e gestão de sistemas e de instituições de ensino (VERÇOSA; *et al.*, 2006).

O referido curso, de regime semestral, tem a durabilidade de quatro anos, podendo ser integralizado com a duração máxima de sete anos. Possui uma carga horária total de 3.600 horas e oferece 120 vagas por turno, sendo assim, cada turno - matutino, vespertino e noturno -, disponibiliza 40 vagas para quem deseja ingressar no curso de Pedagogia da UFAL (VERÇOSA; *et al.*, 2006).

Segundo seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o curso possui em sua matriz curricular 51 disciplinas obrigatórias e 13 disciplinas que se constituem como componentes optativos das atividades formativas, também denominadas de disciplinas eletivas. Dentre as disciplinas obrigatórias da grade curricular, apenas uma delas tem os processos teórico-metodológicos voltados para a compreensão da utilização das TDIC nos espaços de aprendizagem presenciais e a distância. Isso também ocorre com as disciplinas eletivas, pois somente uma delas possui etapas educativas direcionadas para o entendimento dos processos de educação na modalidade a distância e do uso pedagógico das TDIC.

Para Lima e Moura (2015, p. 90), “apenas alguns cursos de licenciatura trazem uma ementa pautada em ferramentas tecnológicas e ensino *on-line*”. Neste sentido, O curso de Pedagogia da UFAL se enquadra nesta perspectiva exposta pelos autores. Entretanto, como foi demonstrado nos dados do PPP, são limitadas as disciplinas que promovem práticas pedagógicas com a utilização das TDIC e possibilitam a compreensão dessas tecnologias para o uso educativo em sala de aula.

Tais informações evidenciam uma limitação no curso já supracitado, pois uma das finalidades da instituição de ensino é formar professores que atuem com ética e de forma crítica e reflexiva nos espaços de aprendizagem, além de capacitar profissionais que colaborem de maneira significativa com a sociedade em que vivem. Neste sentido, em tempos de cultura digital, não seria um desafio do curso presencial de Pedagogia da UFAL formar professores com habilidades e competências para o uso educativo das TDIC? Tendo em vista o número reduzido de disciplinas fundamentadas na perspectiva do hibridismo em educação, podemos inferir que os saberes e componentes curriculares do curso precisam de reformulação, para que a formação inicial dos futuros professores atenda às exigências socioculturais da realidade recente (PÉREZ GOMÉZ, 2015; SILVA; CAMARGO, 2015).

Outro aspecto que merece análise no curso de Pedagogia da UFAL, é o tempo de vigência do seu PPP, uma vez que, possui quatorze anos de elaboração, indicando que necessita de atualização. De acordo com Silva e Camargo (2015) muitas instituições de ensino inserem

as TDIC como um elemento a mais para compor a grade curricular, mas esquecem de efetuar mudanças em seu plano de organização. Neste sentido, tomando como base os argumentos do autor, alguns aspectos do PPP do curso de Pedagogia precisam ser repensados e ajustados para possibilitar novas experiências de aprendizagem aos discentes em processo de formação.

3.4 Critérios de inclusão, exclusão e encerramento da pesquisa

Foram inclusos na pesquisa os professores que trabalhavam com a abordagem da educação híbrida nas disciplinas ofertadas no semestre de 2019.1. Participaram da investigação empírica os docentes que autorizaram a realização da pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Seriam excluídos do estudo os docentes que não concordassem em participar da investigação científica mediante o convite da pesquisadora. Entretanto, não foi necessária nenhuma exclusão, visto que os docentes convidados aceitaram de imediato a participação na pesquisa.

A investigação seria encerrada se, mediante a constatação de riscos ou danos aos participantes, o Sistema CEP/CONEP avaliasse e determinasse o caráter emergencial da suspensão e/ou encerramento da pesquisa. Mas não foi preciso recorrer ao Comitê de Ética informando sobre possíveis riscos e danos à integridade dos participantes.

3.5 Estratégias e instrumentos de coleta de dados e etapas da pesquisa

Para obter os dados da pesquisa empírica foi necessário realizar a sistematização de estratégias e instrumentos para a coleta de dados adequados à abordagem de estudo de caso e ao propósito da investigação. Nesse sentido, foram utilizados estratégias e instrumentos de investigação com as seguintes finalidades:

Quadro 6 – Sistematização das estratégias e instrumentos de investigação

ESTRATÉGIAS	INSTRUMENTOS	FINALIDADES
Observação	- Caderno de campo.	Observar de forma direta as aulas e as interações nos ambientes virtuais de aprendizagem e grupos do <i>Facebook</i> das disciplinas, visando ouvir, visualizar e tentar compreender como é desenvolvida a

(Continua)

(Continuação)

		avaliação para a aprendizagem nos contextos de educação híbrida investigados.
Entrevista	- <i>Smartphone</i> com aplicativo para gravação de áudio; - Caderno de campo.	Realizar a entrevista com os docentes responsáveis pelas turmas, registrando as falas mediante a gravação de áudio e transcrevendo-as no caderno de campo com o objetivo de apreender a perspectiva e interpretações dos participantes sobre o processo de avaliar no contexto educativo que utiliza as TDIC.
Análise documental	- Planos de ensino disponibilizados por e-mail.	Analisar os planos de ensino buscando entender como os docentes promovem os processos de avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem na educação híbrida. Além disso, identificar nos planos de ensino informações relevantes que não foram obtidas durante o processo observacional e de entrevistas.
Relatório de estudo de caso	- Editor de texto do computador.	Reunir os dados da pesquisa mesmo antes do término da coleta e análise dos dados, realizando um texto descritivo com a composição de tabelas, quadros, gráficos e mapas conceituais para a melhor sistematização das informações da pesquisa.

Fonte: A autora (2019).

Nesse sentido, antes da realização da coleta de dados por meio da observação, entrevista e análise documental, a primeira etapa que antecedeu o processo de investigação correspondeu ao estudo teórico/bibliográfico em diversas fontes de conhecimento sobre a temática da avaliação da aprendizagem e da educação híbrida, pois essa base teórica objetivava nortear todas as ações relacionadas à coleta de evidências da pesquisa.

Segundo Yin (2001), numa pesquisa de estudo de caso é falacioso pensar que podemos realizar a coleta de dados sem antes compreender a teoria que fundamenta tal temática de estudo. Desse modo, o conhecimento construído nos estudos das disciplinas do Mestrado

articulado à linha de pesquisa deste estudo subsidiou as etapas de compreensão do objeto e *locus* da investigação, servindo também para orientar todo o processo de pesquisa e garantir a atenção da pesquisadora sobre os dados mais relevantes da investigação.

Dando prosseguimento, a segunda etapa do estudo foi realizada com a observação direta no âmbito das disciplinas que tinham as características da educação híbrida. Nesse sentido, em cada aula, o olhar investigador estava direcionado para as práticas e interações docentes referentes ao processo de avaliação para a aprendizagem, seja nas aulas presenciais, seja nos momentos de atividades *on-line*. Também foram observadas as evidências para a análise dos dados nos ambientes virtuais de aprendizagem utilizado pelo docente E1, e nos grupos do *Facebook* utilizado pelo docente E2.

A entrevista foi realizada considerando a disponibilidade de cada docente, sendo assim, cada um escolheu momentos diferenciados para informar os dados que a pesquisadora precisava. A condução da entrevista ocorreu de forma espontânea, para que os entrevistados se sentissem à vontade para expressar suas opiniões, oferecendo pistas sobre o que estava sendo investigado.

Com a autorização dos docentes, foi solicitada a gravação de áudio mediante o aplicativo do *Smartphone*, para registrar com precisão o momento de diálogo e para captar toda informação proveniente da fala dos entrevistados. O roteiro de entrevista, presente do Anexo (B) deste estudo, era composto por dez perguntas, as quais possibilitaram outras interações no ato dialógico, ou seja, o momento da entrevista não correspondeu a uma etapa mecânica de perguntas e respostas, mas possibilitou a realização de um diálogo informal que permitiu a aquisição das interpretações e reflexões dos entrevistados sobre a temática discutida (YIN, 2001; STAKE, 2011).

Os planos de ensino das disciplinas também foram fontes documentais que complementaram os dados obtidos nas outras estratégias de pesquisa. Esses documentos apresentaram evidências sobre como é desenvolvida a avaliação para a aprendizagem em contextos de educação híbrida, apontando os tipos de avaliação existentes nessa modalidade educativa e os instrumentos avaliativos para a coleta de dados sobre a aprendizagem dos alunos.

Em todo o processo de coleta de dados, foi redigido e estruturado o relatório de estudo de caso contendo a sistematização dos dados mais relevantes obtidos nas etapas de investigação.

3.6 Categorias de análise de dados

Essa pesquisa propôs uma investigação sobre as práticas docentes de avaliação para a aprendizagem que ocorrem em cenários de educação híbrida. Devido à amplitude e complexidade das temáticas de estudo, foi pertinente realizar a investigação de alguns aspectos característicos da avaliação para a aprendizagem e do hibridismo em educação. Nesse sentido, no desenvolvimento do estudo, para não perder de vista a intencionalidade da pesquisa, foram direcionados olhares para as categorias e elementos apresentados no Quadro 7:

Quadro 7 – Categorias e elementos de análise de dados

CATEGORIAS	ELEMENTOS
Modelos de educação híbrida	Foram analisados quais dos modelos de educação híbrida: Rotação, Flex, À la Carte, Virtual Enriquecido e Misto adotados pelos docentes no desenvolvimento de suas disciplinas e as características de cada um.
Avaliação Diagnóstica	Foram observados como os docentes realizam a avaliação diagnóstica dos alunos e como fazem os levantamentos dos conhecimentos prévios. Foram verificados também, em que momento do semestre letivo esse tipo de avaliação foi realizado e quais as estratégias usadas para conhecer a “bagagem” de conhecimentos que os discentes possuem;
Avaliação Somativa	Foi identificado se os docentes utilizam a avaliação somativa para medir os resultados obtidos no processo de ensino aprendizagem; se este tipo de avaliação é o único meio avaliativo do processo de ensino aprendizagem ou se está associado a outros tipos de avaliação; e quais ferramentas avaliativas foram utilizadas para realizar este tipo de avaliação;
Avaliação Formativa	Foi observado se a avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem é realizada ao longo do processo educativo, e quais atividades os alunos participam para ressignificar seus conhecimentos e serem formados processualmente;

(Continua)

(Continuação)

Instrumentos avaliativos	Foram verificados quais são os instrumentos utilizados para promover a avaliação para a aprendizagem no contexto de estudo, e quais os desafios e possibilidades de cada um para o processo de construção do conhecimento;
Personalização da aprendizagem	Foi analisado como os docentes permitem caminhos de aprendizagem mais personalizados e qual a relação dessa característica do hibridismo em educação com a avaliação para a aprendizagem;
Autoavaliação na educação híbrida	Foi identificado se os professores oferecem a oportunidade para os discentes realizarem a autoavaliação e em quais circunstâncias ela é efetivada;
Prática docente de avaliação nos planos de ensino	Foram analisados nos planos de ensino como os docentes sugerem a avaliação para a aprendizagem dos discentes e quais as características e elementos presentes nos planos de ensino.

Fonte: A autora (2019).

Para a categorização e análise dos dados, foram recolhidas as evidências essenciais obtidas nas observações diretas, nas entrevistas com os professores e na análise dos planos de ensino das disciplinas. As informações coletadas na investigação foram descritas no relatório de estudo de caso e apresentadas de forma ilustrativa, com base em tabelas, quadros, gráficos e mapas conceituais elaborados no programa *CmapTools*.

A análise e interpretação dos dados contribuíram com uma reflexão sobre as práticas docentes de avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem na proposta de educação híbrida do Ensino Superior, apontando que nesse contexto educativo a ação avaliativa está pautada na perspectiva da avaliação formativa que, enquanto avalia, colabora com a aprendizagem e formação dos discentes.

4 AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO HÍBRIDA: ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo destaca as análises e interpretações das evidências qualitativas coletadas no desenvolvimento desta pesquisa, promovendo reflexões acerca dos dados elencados a partir das seguintes categorias de análise: (1) modelos de educação híbrida; (2) tipos de avaliação para a aprendizagem na perspectiva híbrida; (3) instrumentos avaliativos; (4) personalização da aprendizagem; (5) autoavaliação na educação híbrida; e (6) prática docente de avaliação nos planos de ensino. A análise de cada um desses aspectos foi direcionada pelo constructo teórico discorrido e apresentado neste trabalho.

Desse modo, na primeira categoria de análise de dados são apresentados, de forma sistematizada, quais são os modelos de educação híbrida adotados pelos docentes responsáveis pelas disciplinas investigadas. Além disso, são analisadas as principais características desses modelos, revelando em cada contexto educativo a presença dos seguintes aspectos: o modelo misto de educação híbrida, os potenciais sustentáveis desses cenários de educação, os espaços de aprendizagem presenciais e *on-line* adotados pelos docentes para desenvolver as propostas pedagógicas, a diversidade de atividades didáticas planejadas pelos docentes e as especificidades do processo de avaliação para a aprendizagem compostas em cada disciplina.

Na segunda categoria de análise são apontados os tipos de avaliação para a aprendizagem que ocorrem na perspectiva da educação híbrida. Desta forma, ao analisar as informações coletadas no ato da pesquisa, foi identificado que nos contextos híbridos de educação a ação avaliativa acontece de forma consciente, reflexiva e bem planejada, utilizando combinadamente as três modalidades avaliativas: a avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

Na terceira categoria são apresentados e analisados os dados referentes aos instrumentos avaliativos utilizados nas disciplinas investigadas. Desse modo, o processo de pesquisa evidenciou que os docentes utilizavam vários instrumentos e estratégias avaliativas para levantar evidências sobre a aprendizagem dos alunos. No contexto híbrido das disciplinas, esses instrumentos e estratégias de avaliação também serviram para oferecer informações qualitativas para o desenvolvimento do processo de avaliação para a aprendizagem.

Na quarta categoria de análise são demonstrados como ocorreu o processo de personalização da aprendizagem nos cenários de educação híbrida investigados, revelando que a personalização ocorreu quando os docentes promoveram diversas atividades educativas para alcançar a totalidade de alunos e suas diferentes necessidades de aprendizagem; também foi

apontado que a concretização da personalização da aprendizagem ocorreu quando os docentes permitiam, num ato dialógico e interativo, que seus alunos expusessem suas preferências, visando replanejar as práticas de ensinar e aprender. Ainda na análise dessa categoria, buscou-se identificar qual a relação da personalização com a avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem. Dessa forma, durante a efetivação da pesquisa, constatou-se que a personalização da aprendizagem possui uma relação intrínseca com a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa que exerce a função diagnóstica.

A quinta categoria, por sua vez, contém uma análise sobre como os docentes promoveram circunstâncias educativas que possibilitaram a realização da autoavaliação por seus alunos. Nesse sentido, identificou-se que autoavaliação na educação híbrida é uma prática avaliativa que permite a reflexão dos ganhos e dificuldades de aprendizagem decorrentes das atividades educativas. Desse modo, foi evidenciado no momento das observações e das entrevistas que a autoavaliação era realizada pelos alunos ao longo do processo de ensino aprendizagem, principalmente após o fornecimento de *feedbacks*, pois era uma ocasião em que os discentes tomavam consciência das suas aprendizagens, observaram as próprias limitações e nas intervenções didáticas seguintes buscavam superá-las.

Finalmente, na sexta categoria são apresentadas as análises referentes à prática docente de avaliação nos planos de ensino das disciplinas investigadas. Nesta conjuntura, foi demonstrado que os planos de ensino das disciplinas se constituíam como documentos bem planejados e organizados, cujas finalidades eram: nortear as práticas educativas, informar aos alunos como se desenvolveria o processo de ensino aprendizagem e, quando disponibilizados nos espaços de aprendizagem virtuais, esses instrumentos possibilitavam a realização de consultas e esclarecimento de dúvidas. Além disso, os planos de ensino eram flexíveis, podendo ser reajustados conforme às necessidades de aprendizagem dos alunos.

4.1 Categoria 1 – Modelos de educação híbrida

O trabalho com a educação híbrida não se desenvolve a partir de práticas de ensino aprendizagem aleatórias e sem sistematização. Por isso, a equipe de estudiosos do *Clayton Christensen Institute* estabeleceu parâmetros de educação híbrida delineando as características próprias de cada modelo para promover práticas de ensinar e aprender efetivamente organizadas e articuladas com as contribuições pedagógicas das TDIC.

Nesse sentido, os referidos pesquisadores estruturaram a modalidade de educação híbrida, categorizando-a em quatro modelos educativos distintos e denominados de: modelo de

Rotação, Flex, À la Carte e Virtual Enriquecido. Além desses modelos, os estudiosos identificaram que a educação híbrida também é desenvolvida mediante a combinação de práticas educativas dos modelos já existentes, gerando assim um modelo misto de educação híbrida (CHRISTENSEN *et al.*, 2013).

Desse modo, desenvolver um modelo misto de educação híbrida não significa criar um modelo novo a partir do zero, isto é, o docente que atua num modelo misto, escolhe e mescla algumas estratégias didáticas dos modelos já estabelecidos, personalizando suas aulas de acordo com os interesses dos alunos e seguindo, assim, um planejamento bem definido e em consonância com os objetivos de aprendizagem idealizados (HORN; STAKER, 2015).

Nesse cenário da educação híbrida, seus modelos pedagógicos podem apresentar potenciais de mudanças (MORAN, 2017), indicando um parcial ou total rompimento com as práticas de ensino aprendizagem convencionais. Ou seja, esses modelos podem apresentar características sustentadas ou disruptivas que conduzem a educação tradicional a um processo de mudanças e transformações.

Tomando como base os pressupostos de Christensen *et al.* (2013), Horn e Staker (2015) e Moran (2017) sobre os modelos de educação híbrida, analisamos os dados da pesquisa contidos no Quadro 8, os quais promovem reflexões acerca dos aspectos envolvidos em cada contexto de educação híbrida investigado neste estudo. Vejamos no quadro a seguir as principais características dos contextos híbridos investigados.

Quadro 8 – Modelos de educação híbrida investigados e suas características

DOCENTE	E1	DISCIPLINA	A
CARGA HORÁRIA TOTAL	72h	NÚMERO DE ALUNOS	40
MODELO HÍBRIDO ADOTADO	- Modelo misto.		
CARACTERÍSTICA DO MODELO	(x) Sustentado () Disruptivo		
ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratório de informática; • Espaços externos à sala de aula, • Casa dos alunos; • Ambiente virtual de aprendizagem. 		
ATIVIDADES DIDÁTICAS	- Leitura e discussão dos textos que fundamentam a disciplina;		

(Continua)

(Continuação)

	<p>- Elaboração de mapas conceituais e apresentações no <i>PowerPoint</i> com base nos textos lidos;</p> <p>-Conhecimento do AVA da disciplina (apresentação das interfaces, formas de entradas e saída do sistema, cadastramento do usuário, preenchimento do perfil, ferramentas de interação, postagens e navegação);</p> <p>-Pesquisas na internet;</p> <p>-Atividades individuais, em dupla e grupais;</p> <p>-Apresentação de seminários temáticos;</p> <p>-Utilização das TDIC nas atividades curriculares (desenvolvimento de atividades didáticas com a produção de sequências didáticas, produção de áudio, vídeo, <i>Webquest</i>, jogos digitais, HQs, <i>blog</i>, redes sociais, e utilizando a internet).</p>		
AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM	<p>A avaliação para a aprendizagem foi desenvolvida de forma processual, considerando a realização das atividades propostas em sala de aula e no AVA da disciplina; a entrega das tarefas exigidas semanalmente; a participação nas discussões sobre as leituras solicitadas; a apresentação dos seminários temáticos e a realização da prova escrita.</p>		
DOCENTE	E1	DISCIPLINA	B
CARGA HORÁRIA TOTAL	40h	NÚMERO DE ALUNOS	8
MODELO HÍBRIDO ADOTADO	- Misto.		
CARACTERÍSTICA DO MODELO	<input checked="" type="checkbox"/> Sustentado <input type="checkbox"/> Disruptivo		
ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratório de informática; • Espaços externos à sala de aula, • Casa dos alunos; • Ambiente virtual de aprendizagem. 		
ATIVIDADES DIDÁTICAS	<p>- Leitura e discussão dos textos que fundamentam a disciplina;</p> <p>- Participação de momentos dialógicos na modalidade de educação presencial e a distância;</p> <p>- Pesquisas na internet;</p> <p>- Atividades individuais e em dupla;</p>		

(Continua)

(Continuação)

	<p>- Conhecimento do AVA da disciplina (apresentação das interfaces, formas de entradas e saída do sistema, cadastramento do usuário, preenchimento do perfil, ferramentas de interação, postagens e navegação);</p> <p>- Participação de experiências como aluno, professor e tutor da modalidade de educação EaD.</p> <p>- Apresentação de seminário temático;</p>		
AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM	<p>A avaliação para a aprendizagem ocorreu de forma processual, valorizando todas as atividades realizadas nos momentos presenciais e a distância, além de considerar os trabalhos realizados a partir de registros escritos em fóruns de discussão e produções individuais. Também levou em consideração a participação nos seminários, realização das atividades propostas em sala de aula, elaboração de trabalho em dupla e prova oral.</p>		
DOCENTE	E2	DISCIPLINA	C
CARGA HORÁRIA TOTAL	60h	NÚMERO DE ALUNOS	35
MODELO HÍBRIDO ADOTADO	- Misto.		
CARACTERÍSTICA DO MODELO	<input checked="" type="checkbox"/> Sustentado <input type="checkbox"/> Disruptivo		
ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratório de ciências e matemática; • Espaços externos à sala de aula; • Casa dos alunos; • Grupo do <i>Facebook</i>; 		
ATIVIDADES DIDÁTICAS	<p>- A propostas na sala de aula e no grupo do <i>Facebook</i> da disciplina;</p> <p>- Leitura e discussão dos textos que fundamentam a disciplina;</p> <p>- Pesquisas na internet e nas fontes de informação impressas sugeridas pelo docente;</p> <p>- Produção e apresentação de materiais didáticos como: infográficos impressos e digitais, HQs impressas e digitais; produção de materiais concretos e jogos educativos para o ensino da área do conhecimento estudada;</p> <p>- Elaboração grupal de oficinas temáticas com momentos teóricos e práticos.</p>		

(Continua)

(Continuação)

AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM	A avaliação para a aprendizagem foi realizada ao longo do processo educativo, considerando a presença dos alunos nas aulas, a assiduidade e participação nas atividades propostas na sala de aula e no grupo do <i>Facebook</i> da disciplina, a realização das oficinas temáticas e da prova escrita.		
DOCENTE	E2	DISCIPLINA	D
CARGA HORÁRIA TOTAL	60h	NÚMERO DE ALUNOS	28
MODELO HÍBRIDO ADOTADO	- Misto.		
CARACTERÍSTICA DO MODELO	(x) Sustentado () Disruptivo		
ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratório de ciências e matemática; • Espaços externos à sala de aula; • Casa dos alunos; • Grupo do <i>Facebook</i>; 		
ATIVIDADES DIDÁTICAS	<p>- A propostas na sala de aula e no grupo do <i>Facebook</i> da disciplina;</p> <p>- Leitura e discussão dos textos que fundamentam a disciplina;</p> <p>- Pesquisas na internet e nas fontes de informação impressas sugeridas pelo docente;</p> <p>- Elaboração de teatro de fantoches sobre conteúdo específico da disciplina;</p> <p>- Produção, apresentação e postagem do vídeo educativo de conteúdo inédito.</p> <p>- Elaboração do um roteiro e apresentação de jogos digitais que possuem aspectos didáticos para o ensino da área do conhecimento.</p> <p>- Socialização grupal de oficinas temáticas com momentos teóricos e práticos.</p>		
AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM	A avaliação para a aprendizagem foi realizada ao longo do processo educativo, considerando a presença dos alunos nas aulas, a assiduidade e participação nas atividades propostas na sala de aula e no grupo do <i>Facebook</i> da disciplina, realizando as oficinas temáticas e a prova escrita.		

Fonte: A autora; dados da pesquisa (2019).

O Quadro 8 foi estruturado com base nos dados das observações, das entrevistas e da análise dos planos de ensino. Nele podemos identificar as particularidades de cada contexto híbrido investigado como: o modelo híbrido adotado em cada disciplina e suas características, os espaços de aprendizagem, as atividades didáticas e a avaliação para a aprendizagem.

No que se refere aos modelos de educação híbrida escolhidos pelos docentes para o desenvolvimento das práticas didático-pedagógicas de suas disciplinas, foi identificado no ato observacional que o docente E1, responsável pelas disciplinas (A) e (B), promovia processos de ensino aprendizagem baseados no modelo misto de educação híbrida, combinando as estratégias didáticas específicas do modelo Flex e das propostas do modelo de Rotação.

No contexto híbrido das disciplinas (A) e (B), o docente E1 combinava práticas de ensinar e aprender que não se enquadravam em nenhum dos modelos estruturados pela equipe de pesquisadores do *Clayton Christensen Institute*. Essa característica evidenciou a composição de um modelo misto nos contextos de educação híbrida investigados, visto que, em algumas etapas do desenvolvimento das aulas, havia uma mistura de estratégias educativas, as quais não eram desenvolvidas isoladamente, afinal, em cada aula se percebia a união dos elementos pedagógicos desses modelos educativos (CHRISTENSEN *et al.*, 2013).

Neste sentido, notou-se no trabalho das disciplinas (A) e (B), que em alguns momentos das aulas ocorria uma mistura entre as ações pedagógicas do modelo Flex e das duas propostas do modelo de Rotação: a sala de aula invertida e o laboratório rotacional. Sendo assim, a semelhança com o modelo Flex estava na possibilidade de os alunos realizarem suas pesquisas e trabalhos por meio da modalidade de educação *on-line*, no AVA das disciplinas, principalmente nos feriados ou em dias que não havia a possibilidade de realizar a aula presencial. Desse modo, no espaço *on-line* o docente E1 ficava à disposição dos alunos para o esclarecimento de dúvidas; já os alunos personalizavam seus próprios percursos de aprendizagem, estudando conforme seus interesses educativos, seja por meio dos materiais didáticos disponibilizados no AVA, seja mediante pesquisas adicionais em outras fontes de informação (BACICH *et al.*, 2015).

Em conjunto com algumas especificidades pedagógicas do modelo Flex, as disciplinas (A) e (B) proporcionavam processos educativos mesclados com a proposta da sala de aula invertida. Nessa perspectiva, os alunos realizavam os estudos teóricos em casa ou no espaço externo à sala de aula presencial e retornavam para o ambiente físico da sala de aula para socializarem os conhecimentos apreendidos. Na sequência, a turma era dividida em grupos ou duplas, estes eram direcionados a trabalhar nos computadores desenvolvendo diversas atividades (HORN; STAKER, 2015) como: produção de sequências didáticas, áudio, vídeo,

WebQuest, HQs, análise de jogos digitais, elaboração de *blog* e acesso às redes sociais, pesquisas na internet, entre outras.

Além de envolver e combinar as estratégias didáticas dos modelos supracitados, foi identificado no processo observacional que o docente E1 articulava ao fazer pedagógico algumas características do modelo laboratório rotacional. Dessa forma, em algumas ocasiões as aulas iniciavam seguindo a metodologia convencional com aulas expositivas e dialogadas. Logo após, o docente E1 solicitava que os alunos desenvolvessem tarefas didáticas nos computadores relacionadas ao conteúdo apresentado e discutido. Nesse sentido, as aulas das disciplinas (A) e (B) apresentavam aspectos do modelo laboratório rotacional, porque as propostas didáticas ocorriam de maneira alternada, em atividades convencionais na sala de aula física e no laboratório que servia de estações para o ensino *on-line* (HORN; STAKER, 2015).

Outro aspecto para ser analisado e discutido é que durante as atividades no laboratório de informática os componentes dos grupos tinham a liberdade de transitar por outras equipes desempenhando um papel de colaboração e auxílio para quem precisava. Além disso, nessas atividades, o docente E1 atuava na função de orientador do processo educativo, acompanhando continuamente as tarefas desenvolvidas, rotacionando pelos grupos para dar orientações e demonstrando atenção às necessidades formativas dos alunos (SANTANA; PINTO; COSTA, 2017).

No caso das disciplinas (C) e (D), seus contextos híbridos também se encaixavam na perspectiva do modelo misto de educação híbrida, visto que, o docente E2 combinava processos educativos similares ao modelo Flex e a proposta da sala de aula invertida. Nesse sentido, a articulação das aulas com o modelo Flex ocorria quando o docente precisava se ausentar e cancelar as aulas presenciais. Sendo assim, o docente E2 programava em seu planejamento de ensino práticas educativas que deveriam acontecer a distância, por meio da realização de atividades que eram publicadas no grupo do *Facebook* das disciplinas, conforme o requerimento e orientação do docente.

Além de apresentar características do modelo Flex, foi identificado no desenvolvimento das disciplinas (C) e (D) que o docente E2 também mesclava processos educativos que estavam alinhados à proposta da sala de aula invertida. Sendo assim, nesses cenários de educação híbrida, a prática pedagógica ocorria com o revezamento de estudos, com pesquisas na internet em casa e com a realização de atividades e oficinas na sala de aula presencial (HORN; STAKER, 2015). Deste modo, para obter o conhecimento teórico da temática apresentada pelo professor, os grupos de alunos tinham que ir em busca de diversas fontes de informações,

protagonizando o próprio aprendizado e construindo de forma colaborativa o conhecimento (VALENTE, 2018).

Deste modo o que caracterizava a presença da proposta da sala de aula invertida nos contextos das disciplinas (C) e (D), era a realização de pesquisas em casa e o retorno para o espaço físico da sala de aula, com o propósito de realizar as tarefas educativas relacionadas aos estudos desenvolvidos nos espaços externos à sala de aula (BACICH *et al.*, 2015). Nessa perspectiva, ao regressarem à sala de aula, os grupos de alunos destas disciplinas socializavam os conhecimentos construídos por meio de apresentações elaboradas no *PowerPoint*. Dessa maneira, mediante a comunicação oral, os alunos apresentavam as seguintes atividades: infográficos elaborados em *softwares* de computador e em aplicativos para *smartphone*; histórias em quadrinhos (HQs) em forma impressa e digital; teatro de fantoches; vídeo educativo sobre temas específicos da disciplina; análise de jogos digitais e suas aplicações didáticas no processo de ensino aprendizagem; e oficinas temáticas com momentos teóricos e práticos.

Essas evidências demonstraram que os contextos híbridos das disciplinas (A), (B), (C) e (D) caracterizavam-se pela articulação com o modelo misto de educação híbrida, pois as práticas de ensino aprendizagem não eram desenvolvidas isoladamente, isto é, não contemplavam as especificidades de apenas um parâmetro híbrido de educação. Todavia, sem o objetivo de criar um novo modelo híbrido, os docentes hibridizavam suas aulas aproveitando as contribuições didáticas de diferenciados modelos já existentes, mesclando com intencionalidade pedagógica as ações educativas específicas da modalidade de educação presencial, *on-line* e a distância (HORN; STAKER, 2015).

Retornando para o Quadro 8, ao analisar os dados referentes às características dos modelos híbridos, podemos identificar que as disciplinas (A), (B), (C) e (D) possuíam em seus contextos potenciais sustentáveis de educação híbrida. Nessa conjuntura, os docentes responsáveis pelas disciplinas planejavam estratégias educativas combinando o “melhor dos dois mundos” nas práticas didático-pedagógicas, preservando as contribuições da sala de aula convencional e acrescentando ao processo de ensino aprendizagem as potencialidades do ensino *on-line* ou a distância (HORN; STAKER, 2015).

Como o *locus* da pesquisa se tratava de um Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na modalidade de educação presencial, o processo formativo dos futuros pedagogos(as) e o andamento das aulas não poderiam ocorrer por meio de práticas pedagógicas totalmente *on-line* ou a distância. Entretanto, a especificidade presencial do curso de formação de professores não impediu os docentes E1 e E2 de hibridizarem suas aulas, mas os incentivou a misturar de forma

sistemática várias atividades e metodologias, que foram desenvolvidas com a participação ativa dos alunos em diferentes tempos e em variados espaços presenciais e virtuais (BACICH *et al.*, 2015).

A atuação dos docentes E1 e E2 na modalidade de educação híbrida também se refere à regulamentação da oferta de educação a distância em Instituições de Educação Superior (IES), contida na Portaria nº 1.134 de 10 de outubro de 2016 (BATISTA JÚNIOR, 2017). Tal portaria, vigente até o momento da pesquisa, possibilitava a abertura do hibridismo em educação no curso, pois previa a possibilidade das disciplinas serem ofertadas na modalidade de educação a distância, seja de forma integral ou parcial, desde que esta oferta não ultrapassasse os 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso (BRASIL, 2016)⁸.

No entanto, mesmo com essa regulamentação do Ministério da Educação (MEC), notou-se no curso presencial de Licenciatura Plena em Pedagogia que haviam poucos docentes com iniciativas pedagógicas que combinassem processos formativos face a face e a distância. Isso foi evidenciado durante a identificação dos docentes que atuavam com a educação híbrida no curso, pois, no primeiro semestre letivo de 2019, apenas quatro professores promoviam processos de ensino aprendizagem articulados ao hibridismo em educação.

Esses dados demonstram que mesmo com a autorização da Portaria nº 1.134/2016, para o desenvolvimento de disciplinas na modalidade EaD em cursos presenciais do Ensino Superior, muitos docentes preferem realizar suas aulas mediante a modalidade de educação convencional, como acontece com o curso presencial de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFAL. Contudo, diante do cenário sociocultural permeado pela utilização das TDIC, quais as limitações que impedem os docentes do referido curso de hibridizarem suas aulas? Esses docentes possuem competências e habilidades técnicas e pedagógicas para utilizar as contribuições educativas das TDIC? Esses questionamentos, incitados no processo de pesquisa, podem impulsionar futuras propostas de investigação.

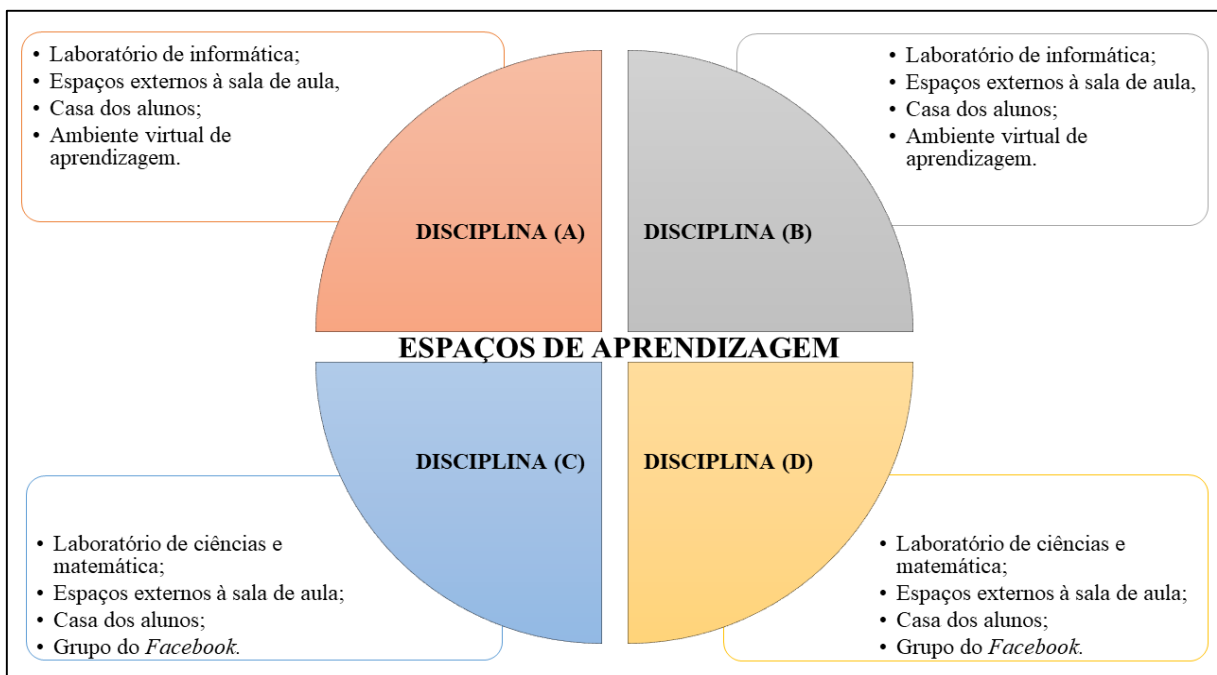
Continuando, ainda no Quadro 8 é possível identificar quais são os espaços de aprendizagem característicos dos contextos de educação híbrida investigados. Nesse sentido, entende-se por espaços de aprendizagem qualquer ambiente utilizado para a realização de práticas de ensinar e aprender (BACICH *et al.*, 2015). Além dos ambientes que possibilitam o contato físico entre os sujeitos do processo de ensino aprendizagem, enquadram-se aos espaços

⁸ A Portaria nº 2.117 de 6 de dezembro de 2019, em vigência, prevê que as Instituições de Educação Superior (IES) pertencentes ao Sistema Federal de Ensino brasileiro ofertem até 40% da carga horária total dos cursos na modalidade EaD (BRASIL, 2019).

de aprendizagem a sala de aula *on-line* ou virtual, pois estes espaços também colaboram com a realização de práticas dialógicas, de participação, colaboração e construção conjunta do conhecimento (SILVA, 2006).

A educação híbrida não acontece somente no espaço físico da sala de aula tradicional, mas nos múltiplos espaços do cotidiano dos alunos, inclusive nos digitais (MORAN, 2015). Nessa perspectiva, a sala de aula física, o ambiente virtual de aprendizagem, o laboratório de informática, o refeitório da instituição de ensino, a biblioteca etc., representam a otimização de espaços de aprendizagem na modalidade de educação híbrida (SCHNEIDER, 2015). Vejamos na Figura 4 quais são os espaços de aprendizagem dos cenários de educação híbrida investigados.

Figura 4 – Espaços de aprendizagem dos cenários de educação híbrida investigados



Fonte: A autora; dados da pesquisa (2019).

Conforme apresenta a Figura 4, em um contexto de educação híbrida os espaços de aprendizagem são diversos, não se limitando apenas a sala de aula convencional (SCHNEIDER, 2015). Desse modo, foi evidenciado no ato da pesquisa que na educação híbrida o processo de ensino aprendizagem ocorre em diferenciados espaços físicos e virtuais como, por exemplo, o laboratório de informática, o laboratório de ciências e matemática, em espaços externos à sala de aula e à instituição de ensino, em ambientes virtuais de aprendizagem e até no âmbito das redes sociais.

No contexto da educação híbrida, a sala de aula presencial não é o único espaço para ensinar e aprender, mas se constitui como um local complementar a outros ambientes da instituição de ensino e externos a ela (SANTOS, 2015). A este respeito, ao repensar o espaço da sala de aula convencional, os docentes E1 e E2 criaram estratégias educativas que possibilitaram os alunos sair dos laboratórios⁹ para desenvolver atividades didáticas na sala de leitura, na biblioteca central da universidade, na biblioteca da unidade de ensino, na cantina do curso, nas suas próprias casas, nos ambientes virtuais de aprendizagem - no caso das disciplinas (A) e (B) -, e nos grupos do *Facebook* das disciplinas (C) e (D).

Neste sentido, segundo as suas preferências, os grupos de alunos estabeleciam pontos de encontros para realizar as tarefas educativas. Conforme o observado, os alunos se reuniam em locais que ofereciam mais comodidade para dialogar, interagir e desenvolver conjuntamente as atividades. Desse modo, era comum encontrar os grupos trocando ideias na cantina do próprio curso de Pedagogia, na sala de informática do CEDU, na sala de leitura, na biblioteca do curso e da universidade.

Em relação aos espaços de aprendizagem virtuais, foi identificado diante da observação dos AVAs das disciplinas (A) e (B) e dos grupos do *Facebook* das disciplinas (C) e (D), que os alunos recorriam a estes espaços com as seguintes intencionalidades: obter materiais didáticos e informações sobre as aulas; solucionar dúvidas; interagir com base nas atividades e conteúdos publicados; e utilizar as atividades já postadas como referência para criar seus próprios trabalhos. Destarte, esses espaços de aprendizagem virtuais contribuíram para a realização de processos dialógicos e interativos, de aprendizagem colaborativa e participação conjunta no processo de construção do conhecimento (PIMENTEL, 2010; MORAN, 2015).

A atuação dos docentes E1 e E2 nesses ambientes virtuais estava centrada na orientação do processo educativo, organizando e direcionando cronologicamente as atividades pedagógicas. Além disso, os mesmos seguiam elucidando as dúvidas existentes, incentivando a comunicação, o diálogo, a participação e a colaboração na realização das atividades, além de atuarem no acompanhando processual do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos (SANTANA; PINTO; COSTA, 2017).

Percebia-se também, nesses espaços virtuais, que os docentes E1 e E2 utilizavam as informações provenientes dos AVAs e dos grupos do *Facebook* para realizar processos de avaliação. Nesse sentido, os docentes aproveitavam os dados e atividades postadas nesses

⁹ Nos contextos híbridos pesquisados o laboratório de informática e o laboratório de ciências e matemática também correspondiam ao ambiente da sala de aula presencial, pois nesses espaços ocorriam aulas expositivas e dialogadas, como também aulas práticas com a utilização das TDIC e dos recursos didáticos disponíveis.

espaços para realizar na sala de aula presencial ações avaliativas conscientes e de permanente reflexão sobre a trajetória de construção do conhecimento (SILVA, 2006). Isso foi evidenciado nos momentos de *feedback* que ocorriam na sala de aula presencial, cujos docentes, em ato dialógico e interativo, proporcionavam reflexões sobre os resultados satisfatórios e insatisfatórios das atividades desenvolvidas para que, de forma conjunta, todos alcançassem patamares qualitativamente superiores do saber (LUCKESI, 2000b; HOFFMANN, 2001).

Na modalidade de educação híbrida, tanto os espaços de aprendizagem como as atividades didáticas são múltiplos. Isso ocorre porque os docentes configuram os percursos educativos de modo crítico e criativo, complementando as propostas pedagógicas presenciais com as virtuais com o objetivo de incentivar a autonomia e reflexão dos alunos, para que eles não sejam receptores passivos de informações, mas participem ativamente na construção do conhecimento (BACICH *et al.*, 2015).

Nos dados do Quadro 8, referentes às atividades didáticas, é possível identificar que os docentes E1 e E2 planejaram diversas atividades que mesclavam as metodologias da educação convencional com estratégias que permitissem a utilização pedagógica das TDIC como: leitura e discussão de textos impressos e digitais, pesquisas na internet, apresentação de seminários e oficinas, produção de recursos digitais educacionais, elaboração de materiais didáticos, postagens e publicação de conteúdos educativos nos AVAs e nos grupos do *Facebook*, entre outras.

No processo de educação híbrida, o docente idealiza atividades didáticas que estejam alinhadas aos objetivos de aprendizagem levantados. Por isso, ao estruturar o planejamento de ensino, o docente parte do princípio de que cada aluno tem uma forma e um ritmo diferente de aprender (SCHNEIDER, 2015). Nessa perspectiva, ao planejar e promover a realização de diversas atividades educativas, os docentes E1 e E2 levaram em consideração que se um aluno não aprende, por exemplo, realizando a leitura de um texto, o mesmo pode aprender por meio de uma pesquisa adicional em outras fontes de informação.

Além de proporcionar diversas experiências de aprendizagem, foi identificado no momento das observações que as atividades didáticas, uma vez desenvolvidas, também culminavam para processos de avaliação. Podemos citar, as aulas em que os docentes E1 e E2 solicitavam aos alunos a leitura dos textos das disciplinas em casa. Nas aulas seguintes, os professores promoviam momentos de debates e discussão dos textos; era justamente nessas ocasiões que os docentes identificavam quais os alunos que não realizavam as leituras, quais deles estavam dominando o conteúdo e quais necessitavam de mais atenção para poder compreender a temática discutida.

O Quadro 8 ainda apresenta as informações referentes à avaliação para a aprendizagem, as quais evidenciam que as propostas de avaliação das disciplinas (A), (B), (C) e (D) apresentam muitas semelhanças, ou seja, os docentes E1 e E2 propuseram a avaliação para a aprendizagem na perspectiva formativa, a qual é realizada ao longo do processo de ensino aprendizagem, considerando a realização de todas as atividades didáticas, como também a assiduidade nas aulas e a participação.

Na análise da próxima categoria serão abordados os tipos de avaliação identificados no processo avaliativo dos contextos de educação híbrida investigados.

4.2 Categoria 2 – Tipos de avaliação para a aprendizagem na perspectiva híbrida

Na educação híbrida, e em qualquer modalidade de educação, a avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem é definida segundo a metodologia de ensino adotada pelo professor (SOUSA; SCHLÜNZEN JÚNIOR, 2018). Dessa forma, se as práticas de ensinar e aprender estão fundamentadas numa perspectiva tradicional, com a realização de processos transmissivos de informação, a avaliação será apenas um mecanismo de classificação, ou seja, terá a finalidade de reter os alunos com dificuldades de aprendizagem e habilitar os mais capacitados para novos ciclos de educação (HOFFMANN, 1993; RODRIGUES, 2015).

De outro modo, se a avaliação está baseada numa visão construtiva de educação, o ato avaliativo oportunizará a realização de um acompanhamento contínuo dos alunos em diferentes situações de aprendizagem que levem à construção ativa do conhecimento (PRIMO, 2016). Por isso, este trabalho científico foi denominado de “As práticas docentes de avaliação para a aprendizagem em contextos de educação híbrida do Ensino Superior”, pois toda avaliação realizada em qualquer contexto educativo requer compromisso do docente com a aprendizagem de cada aluno, isto é, avalia-se para promover a aprendizagem (HOFFMANN, 1993; 2001).

A avaliação pressupõe a responsabilidade do docente para acompanhar processualmente a trajetória educativa dos alunos e direcioná-los a estágios superiores do conhecimento. Essa avaliação também é definida como avaliação mediadora, pois implica numa aproximação maior do docente com seus alunos para compreender, por meio do diálogo, as suas respostas e manifestações, para interpretar os seus caminhos particulares de aprendizagem e para promover momentos de reflexões e intervenções pedagógicas que permitam o avanço do conhecimento e possibilite a aprendizagem (HOFFMANN, 1993).

Nessa conjuntura, é parte indissociável da avaliação mediadora o ciclo permanente de reflexão; reflexão que é transformada em ação e leva os sujeitos do processo de ensino

aprendizagem a realizarem novas reflexões (SILVA, 2006). Sendo assim, este ato reflexivo que compõe a ação avaliativa ocorre em momentos dialógicos e interativos, produzindo a conscientização de como está o processo educativo e mobilizando o docente a buscar novos conhecimentos para ajustar as experiências educativas às necessidades e interesses dos alunos (HOFFMANN, 2001).

A ação reflexiva também é parte integrante das etapas de avaliação na modalidade de educação híbrida, visto que, é exercendo uma postura reflexiva que o docente repensa o processo de ensino aprendizagem e faz uma readequação dos aspectos do cotidiano educativo que precisam de mudanças ou transformação (RODRIGUES, 2015). Nesse sentido, na perspectiva híbrida, o exercício da reflexão auxilia o docente a repensar os espaços e organização da sala de aula, as tecnologias utilizadas, as atividades educativas, as metodologias de ensino, a abordagem pedagógica e até os tipos de avaliação mais apropriados para serem desenvolvidos nesse cenário de educação.

Nessa conjuntura, em toda modalidade de educação, e principalmente na educação híbrida, a prática docente também se efetiva com a escolha dos tipos de avaliação que irão compor o processo avaliativo. Sendo assim, compreendendo as especificidades das avaliações diagnóstica, formativa e somativa, o docente adotará o tipo de avaliação mais pertinente para cada momento educativo. Observemos a seguir, no Quadro 9, os tipos de avaliação e momentos avaliativos escolhidos pelos docentes E1 e E2 em suas disciplinas.

Quadro 9 – Tipos e momentos de avaliação dos contextos híbridos pesquisados

CONTEXTOS HÍBRIDOS	TIPOS DE AVALIAÇÃO	MOMENTO AVALIATIVO
DISCIPLINA (A)	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstica - Formativa - Somativa 	<p>Avaliação diagnóstica: ocorreu no início do semestre letivo, diagnosticando os conhecimentos prévios dos alunos sobre os conteúdos da disciplina e conhecendo as suas motivações por meio de diálogos, interação, produção de texto e apresentações no fórum de discussão do AVA da disciplina.</p> <p>Avaliação formativa: ocorreu ao longo do processo educativo, considerando a realização das atividades propostas em sala de aula e no AVA da disciplina; a entrega das tarefas exigidas semanalmente; a participação nas discussões sobre as leituras solicitadas;</p>

(Continua)

(Continuação)

		<p>a apresentação dos seminários temáticos e a realização da prova escrita.</p> <p>Avaliação somativa: Ocorreu com mais intensidade no final de cada bimestre e semestre letivo seguindo as normas do rendimento escolar da instituição de ensino. Mas também estava presente no início e ao longo do período educativo.</p>
DISCIPLINA (B)	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstica - Formativa - Somativa 	<p>Avaliação diagnóstica: ocorreu no início do semestre letivo num ato dialógico e interativo, mediante a realização de uma roda de conversa para conhecer os interesses dos alunos e seus propósitos na escolha da disciplina eletiva, visando personalizar as práticas de ensinar e aprender.</p> <p>Avaliação formativa: ocorreu ao longo do semestre letivo e analisando as evidências de aprendizagem de todas as atividades realizadas nos momentos presenciais e a distância, considerando os trabalhos realizados a partir de registros escritos em fóruns de discussão e produções individuais. Também se levou em consideração a participação nos seminários, realização das atividades propostas em sala de aula e no AVA, a elaboração de trabalho em dupla escrito e a prova oral.</p> <p>Avaliação somativa: Ocorreu com mais intensidade no final de cada bimestre e semestre letivo seguindo as normas do rendimento escolar da instituição de ensino. Mas também estava presente no início e ao longo do período educativo.</p>
DISCIPLINA (C)	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstica - Formativa - Somativa 	<p>Avaliação diagnóstica: ocorreu no início do semestre letivo num ato dialógico e interativo para conhecer melhor os alunos e suas aprendizagens anteriores sobre os conteúdos da disciplina com o objetivo de reorientar o processo educativo.</p> <p>Avaliação formativa: ocorreu ao longo do processo de ensino aprendizagem, exercendo a função diagnóstica. Considerando a presença dos alunos nas aulas, a assiduidade e participação nas atividades propostas na</p>

(Continua)

(Continuação)

		<p>sala de aula e no grupo do <i>Facebook</i> da disciplina, como também a realização das oficinas temáticas e da prova escrita.</p> <p>Avaliação somativa: Ocorreu com mais intensidade no final de cada bimestre e semestre letivo seguindo as normas do rendimento escolar da instituição de ensino. Mas também estava presente no início e ao longo do período educativo.</p>
DISCIPLINA (D)	<p>- Formativa</p> <p>- Somativa</p>	<p>Avaliação formativa: Ocorreu ao longo do processo de ensino aprendizagem, diagnosticando continuamente as evidências de aprendizagem e as dificuldades dos alunos na realização das atividades em sala de aula, no grupo do <i>Facebook</i> da disciplina, durante as oficinas temáticas e na prova escrita. Também se considerou a frequência dos alunos nas aulas e a participação nos momentos dialógicos presenciais e virtuais.</p> <p>Avaliação somativa: Ocorreu com mais intensidade no final de cada bimestre e semestre letivo seguindo as normas do rendimento escolar da instituição de ensino. Mas também estava presente no início e ao longo do período educativo.</p>
ATRIBUIÇÃO DE NOTAS	<p>Não foi o objetivo principal das disciplinas (A), (B), (C) e (D) a realização de atribuição de notas, mas essa etapa do processo de avaliação existiu para atender às exigências burocráticas da instituição de ensino no que se refere aos resultados do rendimento escolar de cada aluno.</p>	

Fonte: A autora; dados da pesquisa (2019).

Como apresenta o Quadro 9, em grande parte das disciplinas investigadas, o ato avaliativo foi desenvolvido com a realização dos três tipos de avaliação existentes - a avaliação diagnóstica, formativa e somativa -, as quais foram efetivadas de forma consciente, em momentos específicos do cenário educativo, para promover diferenciadas etapas de avaliação no processo de construção do conhecimento.

A escolha de várias modalidades avaliativas nos contextos híbridos investigados consistiu em um indicativo de que os docentes E1 e E2 fundamentaram suas disciplinas numa metodologia construtiva de educação, pois a proposta avaliativa das disciplinas não era pontual nem uniformizada, mas rompia com a mera avaliação de produtos finais, possibilitando vários

tipos de avaliações para acompanhar continuamente todo o processo construtivo do aluno, seja no início, ao longo e final do período letivo (SOUSA; SCHLÜNZEN JÚNIOR, 2018; RODRIGUES, 2015).

Destarte, no início do semestre letivo, os docentes E1 e E2 não conheciam os alunos que estavam ingressando nas turmas das disciplinas (A), (B) e (C). Por isso, foi mais adequado para o momento a realização da avaliação diagnóstica, para levantar informações sobre o conhecimento prévio dos alunos acerca das temáticas que posteriormente seriam estudadas e para conhecer os interesses de aprendizagem dos estudantes, as suas motivações e expectativas em cursar as disciplinas. Esses dados foram revelados nas entrevistas com os docentes E1 e E2, quando foram questionados sobre como é desenvolvida a avaliação diagnóstica em suas disciplinas e o que fazem com os dados provenientes dessa avaliação:

No início eu sempre provo, porque eu quero conhecer que aluno eu tenho, e o que vou trabalhar com esse aluno. Então a avaliação diagnóstica é práxis. Na primeira aula a gente conversa, é um momento de apresentação da disciplina, do professor e do aluno. Eu sempre anoto quais as dificuldades, o que eles precisam, o que eles sabem sobre aquele conteúdo, os interesses sobre a disciplina, e porque eles estão aqui, pois no semestre passado a motivação daqueles alunos eram outras, mas nesse semestre as motivações podem ser iguais ou diferentes. A partir dessas informações eu vejo o que posso introduzir na sala. Essa coleta de dados é justamente para melhorar a minha ação como professor; serve para introduzir novos conteúdos, para interagir melhor e beneficiar os meus alunos (E1).

Eu faço a avaliação diagnóstica, com um momento de apresentações da disciplina e dos alunos, para conhecê-los melhor. Mas, no meu entendimento, a avaliação diagnóstica não pode ser realizada só no início da disciplina. A minha avaliação diagnóstica acontece ao longo do processo, do início até o fim, e, com esses dados, eu procuro escrever e melhorar a minha prática docente. Com essas evidências eu posso pensar nas avaliações do próximo semestre (E2).

Nesse sentido, as falas dos docentes indicam que avaliação diagnóstica está inserida no processo de ensino aprendizagem como um elemento capaz de recolher dados sobre a “bagagem” de aprendizado que os alunos trazem consigo, além de levantar informações sobre as necessidades educativas desses alunos (KENSKI *et al.*, 2006). Dessa forma, os relatos dos docentes também demonstram que estas informações servem para apoiar o planejamento de ensino das disciplinas, promovendo reconfigurações dos aspectos que precisam de modificação e melhoria da prática docente (RODRIGUES, 2015).

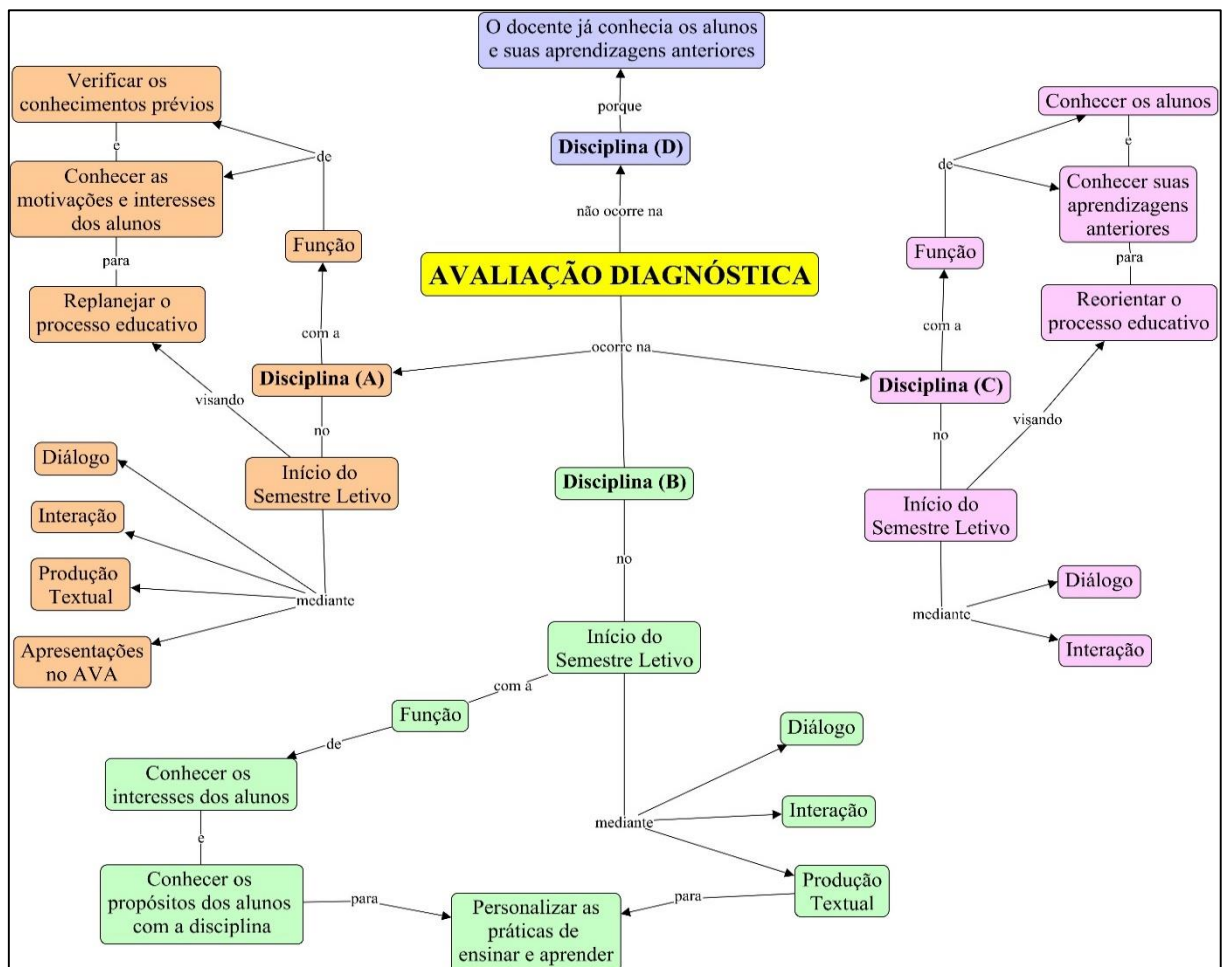
A resposta do docente E1, traz uma informação que nessa etapa de análise necessita ser interpretada. Sendo assim, quando o docente faz a seguinte afirmação: “[...] a avaliação

diagnóstica é práxis”, o mesmo está confirmando que a prática diagnóstica é uma ação habitual, concreta e bem planejada em suas disciplinas. Nessa perspectiva, no contexto das disciplinas (A) e (B), essa modalidade avaliativa não se dá num vazio conceitual nem ocorre por meio de práticas arbitrárias, mas é desenvolvida dentro de uma consciente teoria e com um satisfatório planejamento de ensino (LUCKESI, 2000b).

Outro aspecto da fala do docente E2 que merece análise é o fragmento no qual declara que a avaliação diagnóstica não pode ser desenvolvida apenas no início do semestre, mas ao longo do processo educativo. Nesse caso, o docente E2 se refere à função diagnóstica da avaliação formativa. Ou seja, no contexto da educação híbrida, o docente utiliza esse tipo de avaliação para fazer contínuos diagnósticos ao longo do processo de ensino aprendizagem, com a pretensão de repensar as práticas educativas e reorientá-las (RODRIGUES, 2015).

No mapa conceitual a seguir, contido na Figura 5, são apresentadas outras evidências de como a avaliação diagnóstica é desenvolvida no contexto de cada disciplina.

Figura 5 – Avaliação diagnóstica nos contextos de educação híbrida pesquisados



Fonte: A autora; dados da pesquisa (2019).

Conforme demonstra o mapa conceitual, apenas na disciplina (D) não houve a realização da avaliação diagnóstica no início do processo de ensino aprendizagem. Isso ocorreu porque a maioria dos alunos que cursaram a disciplina (C) no semestre anterior foram aprovados e no semestre seguinte migraram para a disciplina (D). Neste sentido, o docente E2 já tinha acompanhado esses alunos no período passado, por isso, não considerou necessária a realização da avaliação diagnóstica nos primeiros dias de aula.

Ainda na Figura 5 são apresentados os meios que os docentes E1 e E2 utilizaram para realizar a avaliação diagnóstica dos seus alunos. Segundo Kenski *et al.* (2006), é normal antes de quaisquer práticas educativas o docente aplicar estratégias diagnósticas com a participação direta dos alunos para promover o levantamento de dados referentes aos saberes e competências do aprendiz, suas trajetórias particulares, expectativas, desejos e dificuldades. Nessa perspectiva, os docentes E1 e E2 utilizaram em comum o diálogo e a interação como estratégias diagnósticas nos contextos híbridos de suas disciplinas, demonstrando que na educação híbrida a avaliação é um processo dialógico e interativo do início ao fim (SILVA, 2006).

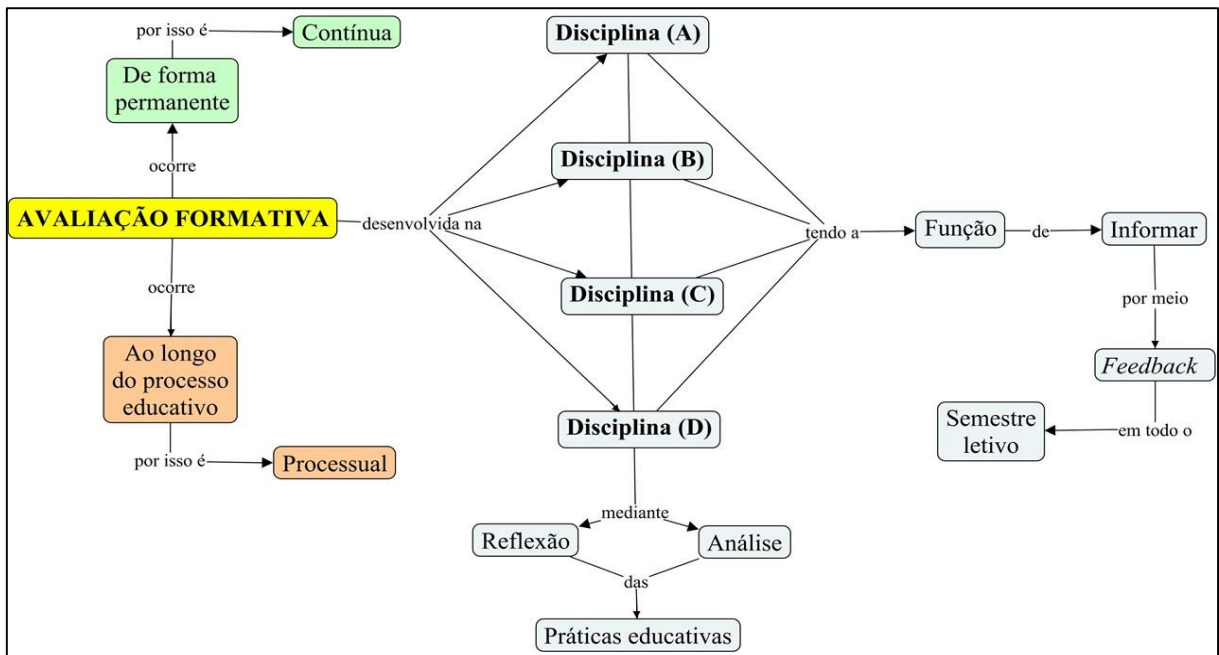
O ato avaliativo na educação híbrida não se encerra nem se completa com o diagnóstico, pois a constatação e qualificação de como está o aluno no momento em que ingressa no processo educativo não é desvalorizada. Pelo contrário, todas as informações provenientes da avaliação diagnóstica são levadas em consideração, direcionando o docente a refletir e realizar tomadas de decisão que possibilitem o melhor e mais adequado caminho para as práticas de ensino aprendizagem (LUCKESI, 2000b).

Nessa perspectiva, a Figura 5 ainda apresenta que os docentes E1 e E2 realizaram a avaliação diagnóstica com a finalidade de promover as seguintes ações: replanejar, reorientar e personalizar as práticas educativas. Isso também foi evidenciado no momento da entrevista, quando os docentes relataram que fazem anotações de todas as informações resultantes da avaliação diagnóstica, visando refletir posteriormente sobre esses dados e tomar decisões que melhorem a atuação pedagógica e as práticas de aprender.

Na educação híbrida a ação diagnóstica jamais será concluída na primeira semana de aula, pelo contrário, ela se estenderá por todo o processo educativo, mediante a realização da avaliação formativa. Sendo assim, quando a avaliação formativa é desenvolvida exercendo a sua função diagnóstica, o ato avaliativo se efetiva na verificação contínua das aprendizagens e dificuldades dos alunos, buscando caminhos que superem as limitações identificadas (BEHAR; BASSANI, 2009).

Na Figura 6 são apresentadas outras especificidades da avaliação formativa nos cenários híbridos investigados.

Figura 6 – Avaliação formativa nos contextos de educação híbrida pesquisados



Fonte: A autora; dados da pesquisa (2019).

Conforme expõe a Figura 6, nos contextos híbridos das disciplinas (A), (B), (C) e (D) a ação docente de refletir e analisar as práticas educativas compõe uma das etapas do desenvolvimento da avaliação formativa. Nesse sentido, a reflexão é a capacidade do ser humano de pensar, de sofrer influências sobre esse pensamento e, em vista disso, agir. Desse modo, a reflexão é um dos aspectos intrínsecos do processo de avaliação, pois é o ato reflexivo que auxilia o docente a reorientar a realidade avaliada (HOFFMANN, 2001).

Ainda analisando a Figura 6, pode-se perceber que por meio da avaliação formativa os docentes E1 e E2 buscavam promover *feedbacks* do processo de construção do conhecimento dos alunos, informando sobre o desempenho e dificuldades diagnosticadas na realização das atividades didáticas. Essas informações foram relatadas nas entrevistas com os docentes, pois quando questionados se ofereciam retroalimentações do desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos, os educadores argumentaram o seguinte:

Eu realizo os *feedbacks* geralmente presenciais. Esse retorno ocorre depois de uma avaliação como a prova, depois das atividades e das apresentações dos seminários, nesse caso o retorno é imediato, é algo meu, quase automático. No ambiente virtual de aprendizagem eu não dou retroalimentação, pois tenho uma sala de aula presencial, então o que vejo lá no ambiente virtual, eu trago para a sala de aula e compartilho com todo mundo. Eu posso até receber críticas nesse ponto, mas entendo que estou trabalhando num contexto presencial, e o tempo que tenho para ficar na plataforma dando esse retorno é

pouco. O ideal era que eu fizesse esse trabalho, mas devido o número de alunos na disciplina (A) eu não consigo fazer essa intervenção. Na disciplina (B) são poucos alunos, mas eu ainda prefiro fornecer esses *feedbacks* na sala de aula presencial (E1).

O *feedback* acontece na própria aula presencial, após cada atividade, por exemplo, depois das atividades práticas. Nas avaliações individuais como a prova, o *feedback* demora um certo tempo, só depois que eu corrijo, aí vou entregar as avaliações e vou expor para a turma algumas questões que me levaram a refletir sobre determinada situação. Quanto às atividades práticas que eles elaboram para apresentar na disciplina, após cada atividade, no final da aula existe esse *feedback*, no qual faço uma síntese de tudo o que foi exposto, mostrando o que foi bom, o que poderia melhorar, e o que pode ser reconstruído (E2).

Igualmente, os docentes E1 e E2 mencionaram que os *feedbacks* ocorriam na sala de aula presencial por meio da apresentação dos resultados satisfatórios e insatisfatórios das atividades desenvolvidas. Dessa forma, nos contextos das disciplinas a retroalimentação foi realizada de maneira imediata, informando os resultados do processo educativo logo após à realização das atividades, dos seminários e das oficinas temáticas; também foi realizada durante as aulas seguintes, quando as informações derivadas das provas e dos espaços virtuais exigiam mais tempo para reflexões e análises.

Nessa conjuntura, na educação híbrida, a avaliação formativa é desenvolvida com o propósito de informar ao longo do percurso educativo (MORALES, 2003). Essa informação é obtida pelo professor ao observar e registrar o andamento do trabalho pedagógico; já os alunos recebem as informações referentes ao desenvolvimento e aprendizagem mediante *feedbacks* constantes, que possibilitaram a reflexão, tomada de consciência das suas limitações e correções das suas próprias dificuldades (HADJI, 2001).

No relato do docente E1, ainda é possível compreender que mesmo se tratando de um contexto de educação que combina processos formativos presenciais com virtuais, a realização dos *feedbacks* apenas ocorria na sala de aula presencial, pois era grande a demanda de alunos matriculados na disciplina (A), o que inviabilizava a ação docente de oferecer uma resposta imediata no espaço virtual. Desse modo, o docente E1 preferiu otimizar o seu tempo e trabalho recolhendo dados sobre as aprendizagens e dificuldades dos alunos no AVA, para compartilhar essas informações presencialmente com toda a turma, com o objetivo de promover diálogos e discussões que possibilitassem a construção do conhecimento.

Horn e Staker (2015) destacam que na educação híbrida o fornecimento de *feedback* intermitente sobre as aquisições de aprendizagem e limitações dos alunos é um ato que exige tempo e disposição do professor, pois segundo os autores, no *feedback*, o docente precisa

promover muito mais do que comentários eventuais sobre as notas dos alunos nas atividades didáticas. Destarte, o docente E1 alegou na entrevista que não oferecia *feedbacks* no AVA sobre as atividades didáticas postadas pelos seus alunos porque seu tempo para dar esse retorno era pouco, devido também ao número de atividades desenvolvidas.

No entanto, mediante a observação das aulas, foi identificado que esse retorno acontecia quando o docente E1 concentrava seus esforços em analisar na sala de aula presencial cada tarefa publicada no AVA. Neste sentido, utilizando o projetor multimídia, o docente E1 acessava o ambiente virtual de aprendizagem e, conforme a autorização dos alunos, eram apresentadas as atividades que atingiam os propósitos didáticos e as atividades com algum tipo de limitação. Nesse caso, o *feedback* fornecido não se tratava de uma ação eventual, pois o docente E1 sempre realiza esse retorno nas suas aulas, possibilitando ampla visualização dos resultados das atividades, incentivando o diálogo, a interação e promovendo a aprendizagem por meio dos seus comentários construtivos.

Na fala do docente E2 não esteve explícita a forma como foram promovidos os *feedbacks* do desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos nos espaços virtuais. Contudo, foi identificado, no ato observacional das interações nos grupos do *Facebook*, que o docente E2 realmente não fornecia respostas às atividades dos alunos nesses espaços virtuais, somente na sala de aula presencial. Isso ocorreu porque o número de dados para analisar e a quantidade de alunos para responder aumentavam a cada semana, impactando ainda mais o tempo e o esforço que o docente deveria despender para realizar a avaliação formativa (ROSA; MALTEMPI, 2006).

Retornando à análise do Quadro 9, percebeu-se que todas as disciplinas investigadas promoveram processos avaliativos articulados à modalidade de avaliação somativa. Segundo Behar e Bassini (2009), a avaliação somativa é caracterizada por certificar o nível de aprendizagem dos alunos no final de uma etapa letiva, atribuindo-lhes notas que irão direcioná-los à aprovação ou reprovação. Contudo, nas disciplinas (A), (B), (C) e (D), a proposta da avaliação somativa ocorreu de forma diferenciada, pois ela foi informada no início do semestre letivo com a finalidade de promover conscientização, foi esclarecida ao longo do processo educativo e foi concretizada no final de cada bimestre e semestre letivo; dessa vez, não como ação primordial do processo avaliativo, mas desenvolvida para seguir as normas do rendimento escolar da instituição de ensino.

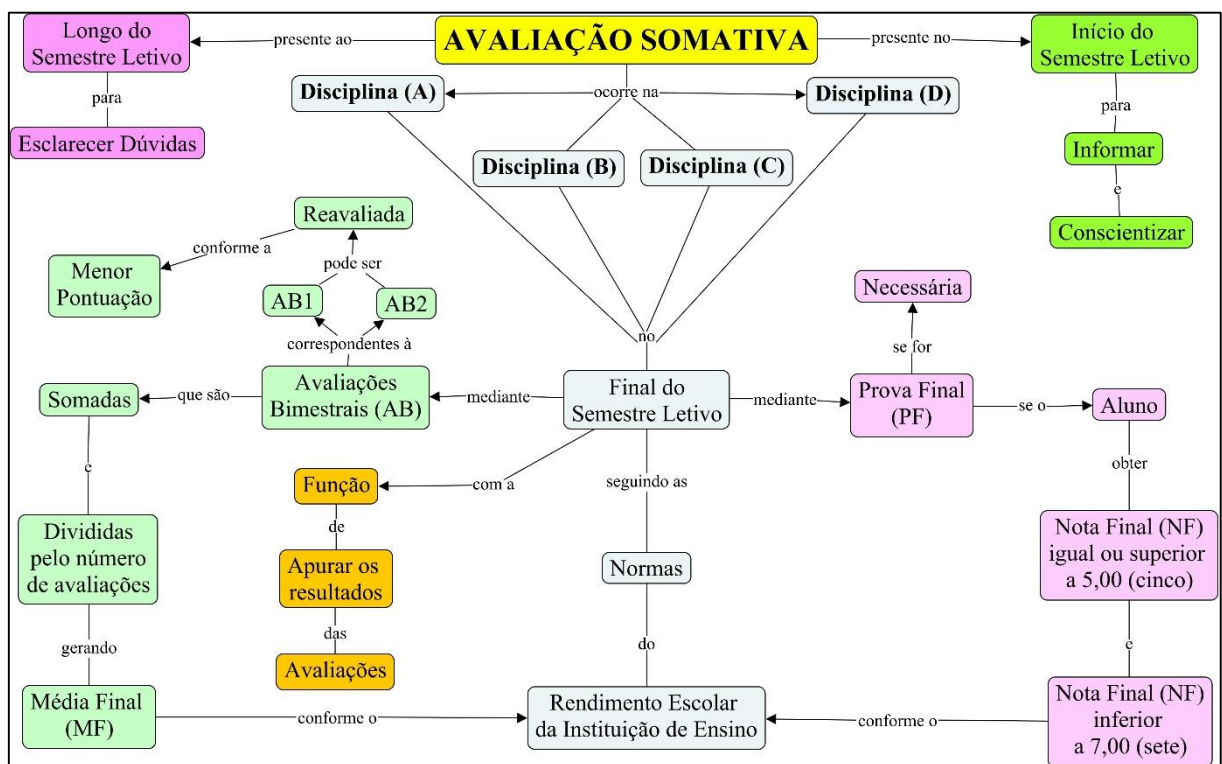
Em relação à atribuição de notas, o Quadro 9 indica que essa etapa do processo de avaliação somativa também esteve presente na proposta avaliativa das disciplinas, mas não com o propósito de medir a aprendizagem do aluno no final do período educativo e classificá-lo

como competente ou incapaz. No contexto das disciplinas, a concessão de notas foi desenvolvida para atender às exigências burocráticas da instituição de ensino no que se refere aos resultados do rendimento escolar de cada aluno.

Desse modo, Morales (2003) esclarece que a avaliação da aprendizagem tem um significado amplo e não se limita à atribuição de notas. Sendo assim, se os cenários de educação híbrida investigados tivessem pautados numa abordagem de educação convencional, a ação avaliativa estaria preocupada com o avaliar para quantificar ou converter em números os elementos avaliados. Contudo, como já demonstrado nesse estudo, o processo educativo das disciplinas pesquisadas seguia a metodologia de educação construtiva, logo, as práticas avaliativas estavam centradas em possibilitar a construção do conhecimento e a aprendizagem (SOUSA; SCHLÜNZEN JÚNIOR, 2018).

O mapa de organização das respostas a seguir, exemplificado na Figura 7, expõe mais informações sobre como era realizada a avaliação somativa nos ambientes de educação híbrida pesquisados.

Figura 7 – Avaliação somativa nos contextos de educação híbrida pesquisados



Fonte: A autora; dados da pesquisa (2019).

O rendimento escolar na UFAL apresenta as regulamentações sobre como deve ser apurado os dados das avaliações dos alunos em qualquer curso da universidade, inclusive o Curso de Pedagogia. Assim, a Figura 7 sintetiza alguns percursos para se efetivar a avaliação somativa segundo as normas do rendimento escolar (UFAL, 2020b).

Neste sentido, nos cursos da UFAL um semestre letivo é caracterizado por conter duas Avaliações Bimestrais (AB). Ao final do semestre, as pontuações das duas avaliações são somadas e divididas pelo número de avaliações, gerando assim a Média Final (MF) e, conseqüentemente, a Nota Final (NF) que determinará se o aluno será aprovado ou não.

Entretanto, esse processo de avaliação somativa, normatizada pela instituição de ensino, permite que o aluno recupere as pontuações não alcançadas na primeira AB ou na segunda AB. Ademais, dependendo do resultado dessas avaliações, também será concedido ao aluno a oportunidade de recuperar a NF. Esse processo é chamado de reavaliação, isto é, uma etapa decisiva que consiste em oportunizar ao aluno uma nova chance para conquistar a pontuação que outrora não foi alcançada.

Esse processo avaliativo estabelecido pelo rendimento escolar da UFAL intensificou a presença da avaliação somativa no final do período letivo das disciplinas (A), (B), (C) e (D). Contudo, no início do semestre de 2019.1 este tipo de avaliação já estava presente nos contextos das disciplinas, quando os docentes E1 e E2 promoveram, por meio da apresentação dos seus planos de ensino, um esclarecimento sobre como seria realizada a avaliação somativa. Nesse sentido, essa exposição nos primeiros dias de aula teve a finalidade de conscientizar os alunos a respeito das suas responsabilidades em realizar as atividades educativas, pois o desenvolvimento delas suscitaria os resultados das avaliações AB1 e AB2.

Esse momento de conscientização promovido pelos docentes foi mais um indicativo de que na educação híbrida a avaliação somativa não é realizada com práticas autoritárias e classificatórias, em que o docente detém as informações sobre o ato avaliativo e somente ele tem o poder para reter ou avançar o aluno para um novo ciclo de educação. No cenário de educação híbrida, o aluno é informado e conscientizado a todo tempo sobre os critérios de avaliação e sobre como será avaliado, para que, com compromisso, possa aprender responsabilmente e obter êxito nas avaliações (SUNAGA; CARVALHO, 2015).

Além de informar como seria desenvolvida a avaliação somativa, os docentes E1 e E2 também possibilitavam na sala de aula presencial o esclarecimento de dúvidas que surgiam ao longo do processo educativo. Dessa maneira, por meio da observação das aulas, foi identificado que frequentemente os alunos recorriam aos docentes com a intencionalidade de compreender as etapas de avaliação, pois demonstravam grande preocupação em atingir as pontuações

destinadas à cada atividade educativa. Porém, notou-se nas respostas dos docentes o compromisso com a aprendizagem dos alunos, pois os educadores retiravam o foco das pontuações, mostrando que era mais relevante realizar as atividades didáticas e aprender (HOFFMANN, 1993).

É possível identificar, ainda no Quadro 9, que todas as disciplinas desenvolveram mais de uma modalidade de avaliação. Isso evidencia que na educação híbrida o ato avaliativo não é realizado com uma modalidade avaliativa de forma isolada, mas está articulado a outros tipos de avaliação, contribuindo com o processo de formação do aluno (KENSKI *et al.*, 2006).

Esses dados também serviram para responder à hipótese levantada no início deste estudo, em que supomos que as práticas docentes de avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem no contexto da educação híbrida eram realizadas ao longo do processo educativo mediante a modalidade formativa de avaliação. Nessa perspectiva, é possível afirmar que, essa proposição é verdadeira, pois, em todos os contextos de educação híbrida investigados, os docentes adotaram a avaliação formativa para realizar os processos avaliativos. Também foi possível perceber no ato observacional da pesquisa, que além de combinar processos educativos presenciais com os virtuais, os docentes da educação híbrida mesclavam os três tipos de avaliação - a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somativa - para promover a aprendizagem (HOFFMANN, 1993).

Na próxima categoria são apresentados e analisados os instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes para levantar evidências sobre a aprendizagem dos alunos.

4.3 Categoria 3 – Instrumentos avaliativos

O processo de observação direta do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos é insuficiente para realizar a completude do ato avaliativo (HOFFMANN, 2001; LUCKESI, 2000b). Por isso, existem instrumentos avaliativos ou tarefas avaliativas que permitem a realização de diversos registros de evidências referentes à aprendizagem (LUCKESI, 2011; HOFFMANN 2001) que auxiliam o processo de acompanhamento docente sobre as aquisições e dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Quando se trata de contextos de educação que utilizam as TDIC para o desenvolvimento de etapas educativas, os instrumentos avaliativos tendem a ser diversificados, não se limitando apenas à realização de provas escritas ou orais (FREITAS 2009; PRIMO; 2006; RODRIGUES, 2015). Nesse sentido, na modalidade de educação híbrida, a coleta de dados sobre a aprendizagem dos alunos ocorre mediante a combinação de instrumentos avaliativos utilizados

na educação convencional com os recursos digitais utilizados na educação *on-line*. Estes, por sua vez, além de serem trabalhados nas práticas de ensinar e aprender, também possibilitam a realização da avaliação para a aprendizagem (RODRIGUES, 2015).

No contexto de educação híbrida investigado, podem-se perceber que o processo de avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem ocorre com a utilização de variados instrumentos e estratégias avaliativas. Nesse caso, os instrumentos avaliativos são tarefas ou recursos que permitem a expressão da aprendizagem do aluno e convertem-se em registros de evidências para o professor acompanhar e intervir na evolução dessa aprendizagem (HOFFMANN, 2001).

Por sua vez, os instrumentos avaliativos podem ser aqueles específicos da educação convencional como: a prova oral, a prova escrita, o seminário e a oficina temática; ou aqueles recursos utilizados na educação *on-line* como, por exemplo: o *blog*, o mapa conceitual, o vídeo, o jogo digital, as HQs, a *WebQuest*, o infográfico digital, o ambiente virtual de aprendizagem e o *Facebook*, como está exposto no quadro a seguir:

Quadro 10 – Instrumentos e estratégias avaliativas adotados pelos docentes

Contextos de educação híbrida Instrumentos e estratégias avaliativas	Disciplina (A)	Disciplina (B)	Disciplina (C)	Disciplina (D)	ELEMENTOS AVALIADOS
Prova escrita	X	X	X	X	Domínio do conteúdo trabalhado no semestre letivo; capacidade de escrita concisa e coerente; e interlocução com os aportes teóricos estudados nas disciplinas;
Prova oral		X			Domínio do conteúdo estudado no semestre letivo; capacidade de diálogo, interação e expressão oral das ideias teóricas trabalhadas na disciplina;

(Continua)

(Continuação)

Seminário	X	X			Domínio do conteúdo selecionado para apresentação do seminário temático; desempenho da mediação oral dos conhecimentos construídos para desenvolvimento do seminário; participação e colaboração grupal; e habilidade técnica e pedagógica para elaborar um recurso digital que exemplifique a temática trabalhada;
Oficina temática			X	X	Domínio do conteúdo conceitual selecionado para apresentação da oficina temática; coerência na mediação oral do conteúdo; habilidade na elaboração de propostas práticas que auxiliem na compreensão do que foi exposto na parte teórica do trabalho; participação e colaboração grupal;
Blog	X				Habilidade técnica para produzir o recurso digital; realização do registro permanente das experiências didáticas vivenciadas ao longo da disciplina;
Mapa conceitual	X				Habilidade técnica para produzir o recurso digital; domínio dos conteúdos referentes aos textos que serviram de base para elaboração da atividade; e a capacidade de estruturar organizadamente os conceitos principais e secundários apresentados nos textos;
Vídeo	X			X	Habilidade técnica para produzir o recurso digital; e domínio dos conteúdos temáticos que auxiliaram para elaboração da atividade;

(Continua)

(Continuação)

Jogo digital	X			X	Conhecimento do jogo digital apresentado; capacidade de expressão oral das ideias teóricas referentes a esse recurso digital; e coerência na apresentação sobre as potencialidades pedagógicas oferecidas pela utilização desse recurso digital na educação;
HQs	X		X		Conhecimento do recurso digital apresentado; habilidade técnica para elaborar a atividade relacionada ao recurso digital em questão; capacidade de expressão oral das ideias teóricas que fundamentam a utilização desse instrumento em sala de aula (disciplina A); e capacidade de socializar conhecimentos teóricos da disciplina por meio desse recurso (disciplina C);
WebQuest	X				Conhecimento teórico e prático do recurso digital apresentado; e habilidade técnica para elaborar a atividade referente ao recurso;
Infográfico digital			X		Conhecimento teórico e prático do recurso digital apresentado; e habilidade técnica para elaborar a atividade referente ao recurso;
Ambiente virtual de aprendizagem	X	X			Desenvolvimento e postagens das atividades no AVA; realização de interações e colaboração nos fóruns de discussão;
Facebook			X	X	Desenvolvimento e postagens de atividades no grupo do <i>Facebook</i> .

Fonte: A autora; dados da pesquisa (2019).

Os dados contidos no Quadro 10 apontam que em ambientes de educação híbrida os instrumentos para coleta de evidências sobre a aprendizagem dos alunos, além de serem

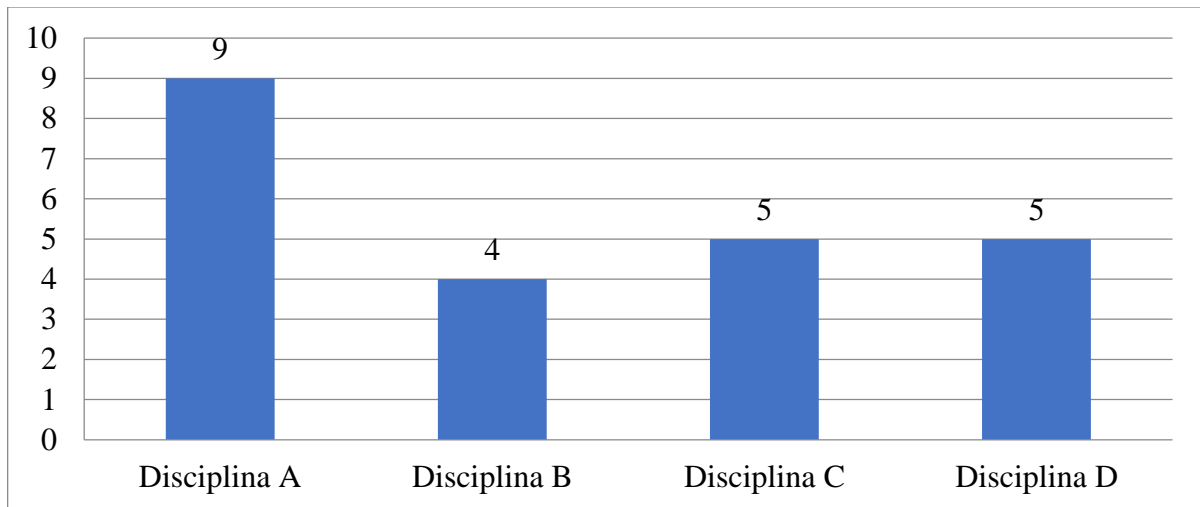
diversificados, variam de acordo com a proposta teórico-metodológica das disciplinas. Posto isto, nessa modalidade de educação não há uma padronização de recursos avaliativos, assim como ocorre na educação tradicional. Isso implica numa prática docente de avaliação que acompanha o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos em diferentes momentos e situações do processo escolar, fazendo-os percorrer por vários caminhos didáticos utilizando recursos que garantam o aprendizado e possibilitem a avaliação (SILVA; CAMARGO, 2015; LIMA; MOURA, 2015).

Os resultados expostos no Quadro 10 também indicam que os elementos avaliados pelo professor não partem apenas da utilização de instrumentos avaliativos, mas são promovidas estratégias avaliativas para desenvolver a avaliação. Nesse sentido, as estratégias avaliativas são os meios pelos quais os docentes obtêm dados relacionados à aprendizagem dos alunos, ou seja, são caminhos de avaliação que irão auxiliar o professor a levantar informações satisfatórias ou insatisfatórias do que está sendo avaliado (LUCKESI, 2011).

Desse modo, durante o processo observacional foi identificado que os docentes estabelecem estratégias avaliativas como apresentações de seminários, oficinas temáticas e solicitação de atividades para serem postadas nos AVAs e nos grupos do *Facebook* das disciplinas. Atividades essas que têm por finalidade perceber os ganhos e dificuldades de aprendizagem dos alunos. Ademais, as evidências de aprendizagem também podem ser expressadas pelos alunos em momentos de exposição oral e registro digital do conhecimento construído.

As várias possibilidades de verificar a aprendizagem dos alunos desencadeiam uma enorme quantidade de resultados para o professor refletir e analisar (RODRIGUES, 2015). Nota-se, no Quadro 10, que na disciplina (A), o docente E1 possibilita experiências de aprendizagem por meio de nove instrumentos avaliativos, enquanto que na disciplina (B), o docente E1 promove processos educativos mediante o desenvolvimento de quatro instrumentos avaliativos. Além disso, nas disciplinas (C) e (D) o docente E2 possibilita etapas avaliativas por meio de cinco recursos avaliativos. O Gráfico 1 exemplifica o exposto:

Gráfico 1 – Quantidade de recursos avaliativos utilizados pelos docentes da pesquisa



Fonte: A autora; dados da pesquisa (2019).

O Gráfico 1 ressalta que em contextos de educação híbrida a prática de avaliação da aprendizagem não é desenvolvida apenas com um instrumento avaliativo, mas recebe a colaboração de vários recursos que possibilitam a avaliação. Tudo isso, convertem-se em muitos dados, possibilitando os processos de constatação e qualificação da aprendizagem dos alunos, permitindo momentos de reflexão e análise dos registros diagnosticados e condicionando o docente a decidir e intervir pedagogicamente sobre o processo de ensino aprendizagem (LUCKESI, 2000b).

Outro aspecto a ser destacado nos resultados da pesquisa é a presença da prova escrita em todos os contextos de educação híbrida investigados, cujos elementos avaliados consideraram os seguintes critérios: domínio do conteúdo trabalhado no semestre letivo, capacidade de escrita concisa e coerente e interlocução com os aportes teóricos estudados nas disciplinas. Isso ressalta que a presença das TDIC nos processos educativos e avaliativos da modalidade de educação híbrida não rompe nem substitui as práticas de avaliar o aluno mediante o recurso convencional da prova escrita, mas, nesse cenário educativo, esse instrumento serve para complementar o trabalho avaliativo desenvolvido por meio de outros procedimentos, sejam eles digitais ou analógicos (SUNAGA; CARVALHO, 2015).

4.4 Categoria 4 – Personalização da aprendizagem

A personalização da aprendizagem é a principal característica dos modelos híbridos de educação e sua realização parte do princípio de que cada aluno tem um ritmo e uma forma

diferente de aprender e se desenvolver. Por isso, o professor da educação híbrida coloca o aluno como o centro do processo de ensino aprendizagem, considerando os seus avanços e limitações e respeitando as suas particularidades (SCHNEIDER, 2015).

Neste sentido, personalizar significa customizar caminhos de aprendizagem mais adequados às necessidades educativas dos alunos, ou seja, considerar que, num processo educativo, enquanto alguns alunos têm proficiência para aprender determinados conteúdos, outros apresentam dificuldades e, por isso, precisam de mais tempo, de atenção e de outras experiências educativas para se desenvolver e aprender (HORN; STAKER, 2015).

Dessa forma, buscando compreender por meio da entrevista como ocorre o processo de personalização da aprendizagem nos cenários de educação híbrida das disciplinas (A), (B), (C) e (D), questionamos os docentes E1 e E2 a respeito da consideração dada às preferências, motivações e interesses pessoais dos alunos em suas disciplinas. Logo, os docentes discorreram que:

Em todo o tempo eu considero as necessidades e interesses dos meus alunos, eu possibilito várias experiências de aprendizagem, pois sei que nenhuma das minhas turmas são iguais. Ao realizar um seminário, os alunos vão me mostrar as suas habilidades orais de comunicação; numa prova escrita eles vão me mostrar se dominam a teoria e se sabem escrever uma redação, dessa forma, se eles não conseguem atingir os objetivos nessas experiências, eu promovo outras atividades para que eles possam aprender. O importante é que todos passem pelas etapas do processo educativo, porque aí eu vou vendo quem realmente aprendeu e quem apresentou dificuldades (E1).

No processo educativo às vezes os alunos me dizem assim: - professor, a gente não poderia diminuir alguma atividade? Ou então eles reclamam um pouco da avaliação que faço por meio da prova escrita, que é um dos meios deles executarem um pouco o conteúdo em si. E às vezes eles me pedem para modificar as quantidades dos grupos de alunos para desenvolver as atividades. Então, nesse diálogo, eles sugerem algumas mudanças, eu considero e avalio tudo o que eles me dizem e, dependendo da situação, eu deixo da forma que eles querem. No caso da prova, no semestre passado os alunos não ficaram satisfeitos com a pontuação que destinei a ela, então nesse semestre eu fiz a modificação do planejamento dando uma pontuação mínima para ela (E2).

Considerando o relato do docente E1, percebe-se que o processo de personalização da aprendizagem nas turmas de sua responsabilidade ocorria quando os alunos realizavam diferenciadas atividades didáticas para desenvolver diversas habilidades e competências educativas. Dessa maneira, ao incentivar que os alunos desenvolvessem diversas tarefas didáticas, o docente E1 não estava traçando uma trajetória diferente de aprendizagem para cada

aluno, mas estava garantindo que todos percorressem os mesmos caminhos educativos, a fim de que experienciassem variadas formas de aprender (LIMA; MOURA, 2015).

Sunaga e Carvalho (2015) argumentam que na personalização da aprendizagem espera-se que todos os alunos sejam alcançados em suas necessidades de aprendizado e possam progredir nos estudos de acordo com suas próprias velocidades. Sendo assim, no momento observacional da pesquisa, percebeu-se que além de promover ações pedagógicas diferenciadas, o docente E1 também se preocupava com os ritmos individuais de aprendizagem dos seus alunos.

Um exemplo disso ocorreu na sala de aula presencial, quando o docente E1 solicitou a elaboração de um mapa conceitual a partir da leitura de um dos capítulos do livro que estava sendo estudado. Então, no momento da correção e *feedback* dessa atividade, o docente percebeu que alguns alunos ainda apresentavam dificuldades em compreender a temática de estudo e em produzir um mapa conceitual conforme a estrutura ensinada. Nessa ocasião, o docente E1 esclareceu as dúvidas dos alunos e solicitou que elaborassem, mais uma vez, um mapa conceitual com base na leitura de outro texto. Sendo assim, o processo para a personalização da aprendizagem ocorreu quando os alunos foram conduzidos a retomar o que não foi apreendido, para dominar os conceitos por completo.

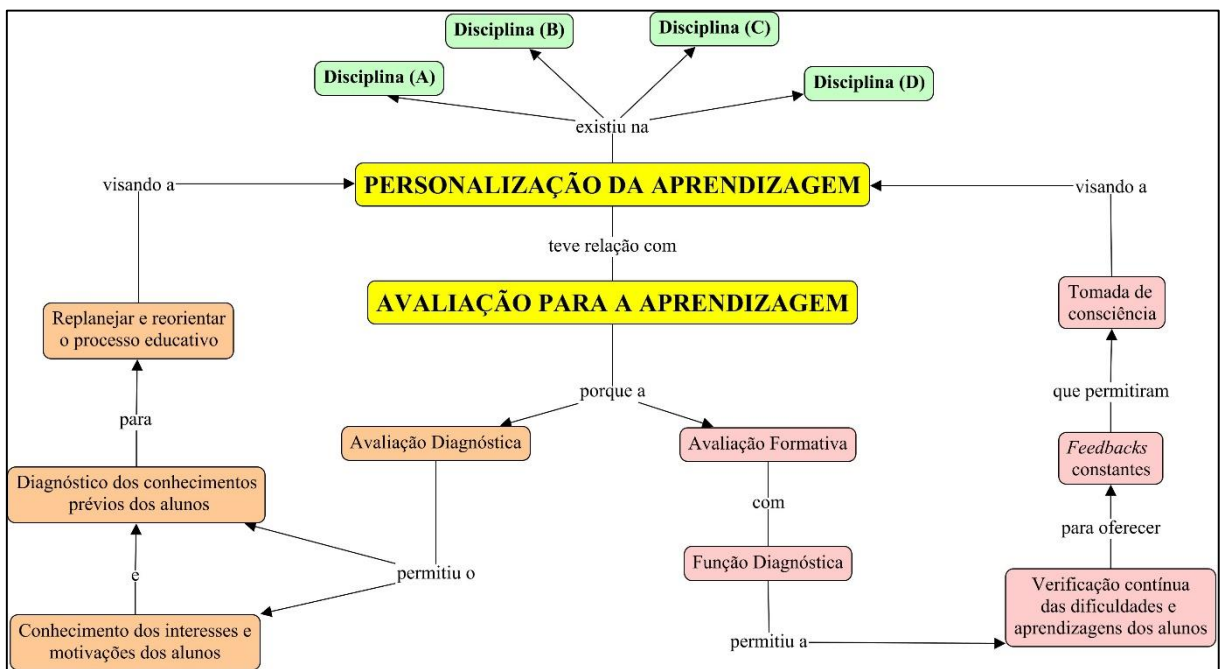
No caso da resposta do docente E2 à entrevista, nota-se que o mesmo expôs exemplos sobre como concretizava a personalização da aprendizagem em suas disciplinas. Neste sentido, em sua fala o docente esclarece que em momentos dialógicos os alunos faziam questionamentos sobre alguns aspectos da disciplina, demonstrando descontentamento e sugerindo mudanças no número de atividades didáticas propostas, na pontuação destinada à prova e na quantidade de alunos que formavam os grupos de desenvolvimento das atividades. Dessa forma, o docente E2 refletia sobre as questões colocadas pelos alunos e, conforme a pertinência das sugestões, modificava ou não as práticas de ensinar e aprender.

Bacich *et al.* (2015) ressalta que o ato de personalizar a aprendizagem requer que juntos, professor e alunos, possam delinear o processo educativo, escolhendo os elementos que se aproximam da melhor e mais adequada maneira de aprender. Sendo assim, o docente E2 também possibilitava a personalização da aprendizagem em suas disciplinas quando consentia que os alunos manifestassem as suas preferências; quando refletia e analisava a relevância de tudo o que era exposto por seus alunos e quando promovia mudanças no seu planejamento de ensino para que todos fossem beneficiados.

Além de compreender como ocorreu o processo de personalização da aprendizagem nos contextos de educação híbrida investigados, esta categoria de análise ainda buscou identificar

qual a relação dessa característica do hibridismo em educação com a avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem. Dessa forma, durante a efetivação desse estudo, constatou-se que a personalização da aprendizagem possui uma relação intrínseca com a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa com função diagnóstica, como demonstra o mapa conceitual presente na figura a seguir.

Figura 8 – Relação da personalização da aprendizagem com a avaliação para a aprendizagem



Fonte: A autora; dados da pesquisa (2019).

Conforme apresenta a Figura 8, nos contextos híbridos das disciplinas (A), (B), (C) e (D), o processo de personalização da aprendizagem teve total relação com a avaliação para a aprendizagem. Isso foi evidenciado durante a realização das modalidades de avaliação diagnóstica e formativa, pois nesses processos avaliativos os docentes E1 e E2 customizaram novos caminhos de aprendizagem e permitiram que seus alunos personalizassem a própria aprendizagem.

Sendo assim, quando os docentes E1 e E2 realizaram no início do semestre letivo a avaliação diagnóstica, eles planejaram, com essa ação, fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os conteúdos que posteriormente seriam trabalhados, bem como entender quais eram os interesses e motivações dos seus alunos sobre o desenvolvimento das disciplinas. Conforme foi visto na análise da categoria “*Tipos de*

avaliação para a aprendizagem na perspectiva híbrida”, os docentes aproveitaram as informações provenientes da avaliação diagnóstica para redirecionar as práticas de ensinar e aprender, flexibilizando seus planejamentos de ensino e traçando percursos educativos mais personalizados às necessidades de aprendizagem dos seus alunos. Desse modo, o desenvolvimento da avaliação diagnóstica nas disciplinas permitiu que os docentes E1 e E2 centrassem as práticas educativas nos alunos, atendendo as suas necessidades particulares e possibilitando o êxito na aprendizagem (HORN; STAKER, 2015).

Ainda na Figura 8 é possível compreender que a inerência da personalização da aprendizagem com a avaliação para a aprendizagem estava no ato de desenvolver a avaliação formativa nos contextos híbridos das disciplinas. Dessa maneira, ao longo do processo educativo, os docentes E1 e E2 realizavam diagnósticos permanentes das aprendizagens e dificuldades dos seus alunos, visando fornecer *feedbacks* contínuos para que os alunos tomassem consciência das suas limitações e assim personalizassem suas próprias aprendizagens.

Nesta perspectiva, Moran (2015) ressalta que na educação híbrida a qualidade da docência se manifesta quando o professor incentiva seus alunos a personalizar seus próprios percursos de aprendizagem. Sendo assim, logo após a realização dos *feedbacks*, os alunos refletiam sobre o processo de construção do conhecimento e, durante as atividades seguintes, os docentes E1 e E2 lhes concediam liberdade para personalizarem seus próprios caminhos de aprendizagem, oferecendo autonomia para o processo de pesquisa e elaboração dos trabalhos individuais, em dupla e em grupo, além de permitir o diálogo, a interação e a colaboração entre seus pares.

Na próxima categoria de análise de dados são apresentadas as informações e interpretações sobre como os docentes E1 e E2 oportunizaram seus alunos a realizarem a autoavaliação da aprendizagem e em quais circunstâncias essa ação foi efetivada nos contextos híbridos das disciplinas.

4.5 Categoria 5 – Autoavaliação na educação híbrida

A autoavaliação é uma prática que está totalmente interligada ao processo de avaliação para a aprendizagem. Ela ocorre no ato reflexivo, quando o professor pensa e analisa a sua prática com o objetivo de buscar propostas educativas que tragam a qualidade do processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, a autoavaliação realizada pelo professor é um ciclo contínuo de reflexão que se transforma em ação e gera novas reflexões (SILVA, 2006).

Entretanto, a autoavaliação não é uma prática exclusiva do professor, ela também está presente na ação reflexiva do aluno, quando o mesmo toma consciência das suas aprendizagens, analisa criticamente os seus erros e, em vista disso, encontra outras possibilidades para superar as próprias limitações identificadas (LUCKESI, 2000b; HOFFMANN, 2001).

Assim, apesar da autoavaliação também ser um exercício de reflexão realizada espontaneamente pelo aprendiz, ela só ocorrerá em contextos de educação em que o professor crie situações educativas que levem os alunos a pensar sobre suas atitudes, suas trajetórias de aprendizagem e suas dificuldades (HOFFMANN, 2001). Desse modo, em um ambiente educativo cujo docente responsável exerce o papel de incentivar a construção do conhecimento de forma autônoma, participativa e colaborativa, a prática da autoavaliação ocorrerá de forma natural, levando o aluno a refletir com liberdade sobre os seus avanços e deficiências de aprendizagem (BORBA, 2003).

Sendo assim, esta categoria apresenta uma análise sobre como os docentes E1 e E2 promoveram circunstâncias educativas que possibilitaram a realização da autoavaliação por seus alunos. Nessa conjuntura, com os dados das observações e entrevistas, foi estruturado o Quadro 11, com o propósito de fornecer uma ampla visualização sobre como ocorreu o processo de autoavaliação discente nos contextos de educação híbrida pesquisados.

Quadro 11 – Autoavaliação discente nos ambientes híbridos pesquisados

AUTOAVALIAÇÃO DISCENTE NA DISCIPLINA (A)	Ocorreu ao longo do processo educativo de forma espontânea, logo após o fornecimento dos <i>feedbacks</i> das atividades, em que os alunos tinham a oportunidade de falar refletidamente sobre suas aquisições e limitações de aprendizagem. Também foi promovida pelo professor no final do semestre letivo, com a autoatribuição de notas depois do desenvolvimento de uma prova.
AUTOAVALIAÇÃO DISCENTE NA DISCIPLINA (B)	Ocorreu ao longo do processo educativo de forma natural, após os <i>feedbacks</i> das atividades. Também foi promovida pelo docente no último dia de aula, em um momento dialógico, no qual os alunos relembrouam todo o processo de construção do conhecimento, expondo suas aprendizagens, suas dificuldades e sugerindo novas propostas educativas para o semestre seguinte.
AUTOAVALIAÇÃO DISCENTE NA DISCIPLINA (C)	Ocorreu ao longo do processo educativo de forma espontânea, após os <i>feedbacks</i> das atividades, em que os alunos se

(Continua)

(Continuação)

	expressavam livremente sobre suas aprendizagens, dificuldades e sugestões de melhorias para o processo educativo. Também ocorreu no último dia de aula, na ocasião o docente propôs um momento de reflexão sobre toda a trajetória da construção do conhecimento na disciplina.
AUTOAVALIAÇÃO DISCENTE NA DISCIPLINA (D)	Ocorreu ao longo do processo educativo de forma espontânea, após o fornecimento dos <i>feedbacks</i> das atividades, em que os alunos tinham autonomia para refletir e falar das suas aquisições e deficiências de aprendizagens. Também ocorreu no último dia de aula, em um momento de reflexão promovido pelo docente e no qual os alunos relembrou como ocorreu todo o percurso educativo.

Fonte: A autora; dados da pesquisa (2019).

Como apresenta o Quadro 11, no contexto híbrido da disciplina (A), o docente E1 possibilitou que seus alunos realizassem autoavaliações de forma espontânea, no ato dialógico e interativo do fornecimento dos *feedbacks* na sala de aula presencial. Nesse cenário educativo, foi identificado que quando o docente oferecia o retorno dos resultados satisfatórios e insatisfatórios das atividades desenvolvidas, os alunos se sentiam encorajados a falar sobre as suas aprendizagens e dificuldades durante a realização das atividades didáticas.

Nessa perspectiva, a autoavaliação é a capacidade que o aluno tem de se expressar, reenviando um *feedback* ou retorno ao professor sobre a própria apreciação crítica do processo de construção do conhecimento, o que também desencadeia a ação reflexiva do professor, pois a fala do aluno traz evidências se os objetivos de aprendizagem foram alcançados ou não (BORBA, 2003).

Sobre isso, Valente (2015) ressalta que a autoavaliação realizada pelo aluno em contextos de educação híbrida é um aspecto formativo que auxilia nas práticas de ensinar e aprender, pois sinaliza ao professor quais são as dificuldades dos seus alunos que precisam ser superadas, orientando-o a intervir pedagogicamente na situação diagnosticada. Em relação aos alunos, o autor argumenta que a prática da autoavaliação permite a reflexão de suas deficiências de aprendizagem, evidenciando os aspectos que precisam melhorar.

Outro tipo de autoavaliação realizada pelos alunos da disciplina (A) foi a autoatribuição de notas, que ocorreu no final do semestre letivo depois da realização de uma prova. Nessa ocasião, ao entregar a prova, o docente E1 solicitou que cada aluno refletisse sobre o estudo realizado e o desempenho na atividade avaliativa, destinando a ela uma pontuação.

Conforme relatou do docente E1 no momento da entrevista: “- Essa foi a primeira vez que pedi para os discentes fazer a autoavaliação designando uma pontuação para a prova realizada, pois considerei necessário devido à pouca leitura dos textos da disciplina”. Nesse sentido, segundo o docente E1 esse tipo de autoavaliação nunca foi comum nas práticas avaliativas de suas disciplinas, mas, no semestre de 2019.1, ele percebeu que nessa turma alguns alunos não estavam realizando as leituras dos textos sugeridos, por isso não conseguiam acompanhar o raciocínio das discussões. Desse modo, para que seus alunos refletissem com sinceridade sobre as leituras e estudos destinados à realização da prova, o docente sugeriu a autoatribuição de notas como um momento avaliativo.

Hoffmann (2001) faz uma crítica ao viés das avaliações burocráticas que ocorrem no final dos ciclos letivos, as quais obrigam os alunos a se autoavaliar denominado conceitos e notas para si. Para a autora, esses processos de avaliação não trazem benefícios para os estudantes, pois geram autorregulação, desvinculando-se totalmente do ato de aprender. Hoffmann (2001) ainda acredita que é mais relevante para o processo de avaliação para a aprendizagem levar o aluno a refletir sobre o que aprendeu, sem tempos determinados e sem exigências, pois a autoavaliação é uma prática que só faz sentido quando é desenvolvida de forma espontânea ao longo do cotidiano educativo.

No entanto, a prática da autoavaliação por autoatribuição de notas na disciplina (A) está longe de ser um ato burocratizante, pois não consistia em um regulamento habitual da ação avaliativa do professor nem era uma norma da instituição de ensino. Pelo contrário, a prática da autoatribuição de notas ocorreu em um momento único na disciplina (A), visto que partiu da preocupação do docente com o estado atual de aprendizagem dos seus alunos, pois estes não estavam agindo responsabilmente com os próprios estudos e com o processo de construção do conhecimento. Nesse caso, percebeu-se no momento da entrevista, que o docente E1 considerou necessário realizar essa intervenção avaliativa, pois visava despertar a reflexão e senso crítico dos seus alunos sobre o empenho concedido aos estudos na disciplina.

Ainda no Quadro 11, percebe-se que os docentes E1 e E2 promoveram processos similares de autoavaliações nos contextos híbridos das disciplinas (A), (B), (C) e (D), afinal, nas quatro turmas esse elemento avaliativo foi realizado pelos alunos de forma natural e espontânea no dia a dia do ambiente educativo, principalmente nos momentos dialógicos e interativos específicos do fornecimento de *feedbacks* (HOFFMANN, 2001; MORALES, 2003).

Nessa perspectiva, como já foi mencionado neste estudo, a prática de oferecer *feedbacks* contínuos das atividades realizadas pelos alunos era uma ação comum dos docentes E1 e E2 em suas disciplinas. Ademais, foi identificado no ato desta pesquisa que, além de fornecer

informações sobre as aquisições de aprendizagem e dificuldades dos alunos (MORALES, 2003), os *feedbacks* incentivavam nos alunos à prática da reflexão, a tomada de consciência e o gerenciamento de suas próprias aprendizagens (MORAN, 2015).

No Quadro 11 também é possível identificar outra característica semelhante no processo avaliativo das disciplinas (B), (C) e (D), que foi a promoção da autoavaliação no último dia de aula das turmas. Nesse sentido, no contexto híbrido das três disciplinas, os docentes E1 e E2 promoveram uma roda de conversa com os alunos, provocando-os a refletir e a falar naturalmente sobre as aprendizagens adquiridas ao longo do processo formativo. Foi discutido ainda sobre as atividades que enfrentaram mais dificuldades para desenvolver, além de ser dada a oportunidade para que os alunos realizassem sugestões de melhorias para as propostas didáticas do semestre seguinte. Essa prática avaliativa indicou a presença da avaliação formativa com a função diagnóstica na etapa final das disciplinas, pois com os diagnósticos provenientes das autoavaliações, os docentes E1 e E2 coletaram informações que serviram de base para o replanejamento das futuras propostas pedagógicas das suas disciplinas (RODRIGUES, 2015).

Outro aspecto que merece ser analisado nesta categoria é a ausência da autoavaliação discente nos AVAs das disciplinas (A) e (B) e nos grupos do *Facebook* das disciplinas (C) e (D). Nesses espaços de aprendizagem os alunos dialogaram e interagiram, foram estimulados a construir o conhecimento conjuntamente mediante a colaboração e esclareceram suas dúvidas. Contudo, em nenhum momento foram provocados a se autoavaliar e deixar um registro digital das suas conquistas e limitações de aprendizagem nesses ambientes. No ato observacional, foi identificado que apenas dois alunos da disciplina (C) agiram com espontaneidade e expressaram suas autoavaliações no grupo do *Facebook*, com isso, compreendemos que até nos contextos de TDIC, os docentes precisam criar situações educativas que permitam os alunos se autoavaliar (BORBA, 2003).

4.6 Categoria 6 – Prática docente de avaliação nos planos de ensino

A avaliação para a aprendizagem é um dos elementos essenciais para o desenvolvimento da ação educativa. Assim como o planejamento de ensino e a sua execução, a avaliação também é constituída como um componente do ato pedagógico, cujo compromisso maior é promover a aprendizagem dos alunos (LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2001).

Neste sentido, dentro da perspectiva da avaliação mediadora, o ato avaliativo exige a responsabilidade do docente para acompanhar continuamente a trajetória de aprendizagem dos

alunos em situações educativas que permitam o exercício da reflexão, problematização, diálogo e interação (HOFFMANN, 1993; SILVA, 2009). No entanto, se o docente realiza as práticas avaliativas de forma arbitrária, sem a articulação com um planejamento, a avaliação para a aprendizagem na visão mediadora não se sustenta, perdendo o seu papel de contribuir com a construção do conhecimento e com a aprendizagem dos alunos (LUCKESI, 2011; (HOFFMANN, 1993).

Sendo assim, a avaliação para a aprendizagem não é uma ação aleatória que ocorre num vazio teórico e sem determinações de metas e finalidades, pelo contrário, ela é uma prática intencionalmente planejada que contém objetivos claros a propósito do que se pretende alcançar, além de orientações bem definidas para nortear a consecução do trabalho pedagógico (LUCKESI, 2000b; 2011).

Nessa conjuntura, percebeu-se que nos contextos de educação híbrida das disciplinas (A), (B), (C) e (D) os docentes realizavam a prática da avaliação orientadas pelos planos de ensino de suas disciplinas, os quais eram elaborados antes do processo educativo iniciar. Desse modo, podemos conferir no Quadro 12 como estavam estruturados todos os planos de ensino das turmas investigadas.

Quadro 12 – Componentes e características dos planos de ensino analisados

COMPONENTES DOS PLANOS DE ENSINO	CARACTERÍSTICAS
Identificação	Apresentava todas as especificidades da disciplina como o nome da disciplina, a carga horária total e semanal, a data de início e término e o nome do professor responsável pela turma.
Ementa	Consistia em pequeno texto que apresentava de forma resumida as principais características epistemológicas da disciplina.
Objetivos	Demonstravam as habilidades, competências e aprendizagens que se esperavam dos alunos ao longo do processo educativo e ao final do semestre letivo.
Conteúdos	Apresentavam as temáticas e conhecimentos que seriam estudados na primeira e segunda unidades didáticas do semestre letivo.
Metodologia	Indicava o processo metodológico que deveria ser percorrido pelos alunos para alcançar os objetivos de aprendizagem. Neste elemento também foram apresentadas as atividades didáticas e

(Continua)

(Continuação)

	a maneira como elas deveriam ser desenvolvidas pelos alunos ao longo do processo de ensino aprendizagem.
Avaliação	Apresentava as modalidades avaliativas, as estratégias e os instrumentos de avaliação adotados em cada disciplina. Informava os critérios de avaliação, isto é, os elementos que seriam avaliados ao longo do processo educativo durante a realização das atividades didáticas.
Referências	Indicava todos os aportes teóricos fundamentais e complementares que subsidiaram o processo de construção do conhecimento nas disciplinas.

Fonte: A autora; dados da pesquisa (2019).

O Quadro 12 foi elaborado com as informações provenientes da análise documental nos planos de ensino. O mesmo teve como objetivo apresentar todos os elementos e características que integravam os planos de ensino das disciplinas (A), (B), (C) e (D) para facilitar a compreensão sobre como estes documentos foram estruturados e organizados pelos docentes E1 e E2.

Conforme o Quadro 12, todas as disciplinas investigadas continham em seus planos de ensino os seguintes componentes: identificação da disciplina, ementa, objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e referências, os quais eram sequenciados da mesma forma em cada plano de ensino analisado, o que evidencia a padronização dos modelos de plano de ensino no ambiente formativo de educação. No entanto, essa informação não consiste em um problema para a prática educativa, pois os aspectos que constituíam os planos de ensino eram diferenciados, seguindo às especificidades teórico-metodológica e epistemológica de cada disciplina.

Os planos de ensino foram elaborados por cada docente para orientar as práticas didático-pedagógicas em suas disciplinas, mas não eram considerados como recursos de domínio exclusivo do professor, pois os alunos também tinham livre acesso a estes documentos. Sendo assim, de acordo com os dados das observações e entrevistas, foi identificado que os planos de ensino eram compartilhados com os alunos nos primeiros dias de aula, por meio da apresentação da proposta pedagógica das disciplinas e também foram disponibilizados nos AVAs das disciplinas (A) e (B), e nos grupos do *Facebook* das disciplinas (C) e (D), para a realização de eventuais consultas e esclarecimentos de dúvidas sobre o processo educativo.

Era justamente neste compartilhamento das informações dos planos de ensino, que os docentes E1 e E2 explicavam como seria o processo de avaliação em suas disciplinas. Desse

modo, com esta ação os docentes objetivavam informar e conscientizar seus alunos sobre como eles seriam avaliados no processo de ensino aprendizagem. Este momento informativo também serviu para despertar nos alunos o compromisso e a responsabilidade com as etapas de construção do conhecimento, isso porque o desenvolvimento de cada uma delas refletiria nos resultados das avaliações (SUNAGA; CARVALHO, 2015).

Como demonstra o Quadro 12, a avaliação para a aprendizagem realizada nos contextos de educação híbrida investigados ocorria de forma planejada (LUCKESI, 2011), indicando vários aspectos do processo avaliativo como: as modalidades avaliativas, as estratégias e os instrumentos de avaliação, além dos elementos que seriam avaliados ao longo do processo educativo durante a realização das atividades didáticas.

Outro aspecto observado nos planos de ensino das disciplinas investigadas era a sua flexibilidade, principalmente no que se refere às atividades didáticas e às práticas de avaliação. Nesse sentido, foi revelado no momento da entrevista que os docentes E1 e E2 iniciaram o semestre letivo de 2019.1 com seus planos de ensino já estruturados, mas, devido ao processo de avaliação diagnóstica e de avaliação formativa com função diagnóstica, os educadores tiveram que adequar suas propostas didáticas a fim de que o processo de ensino aprendizagem estivesse centrado nas necessidades de aprendizagem dos seus alunos (HORN; STAKER, 2015).

De acordo com Souza e Schlünzen Júnior (2018), na educação híbrida o professor, além de planejar, precisa adaptar a sua prática levando em consideração as individualidades e capacidades dos alunos nos momentos que elas se manifestam. Neste sentido, os planos de ensino dos docentes E1 e E2 não eram recursos prontos e acabados, mas se tornaram instrumentos de reflexão dos docentes, merecendo replanejamento quando os mesmos considerassem necessário (RODRIGUES, 2015).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos marcados pela cultura digital, as instituições de ensino estão se reinventando para atender às exigências socioculturais desta era digital. Neste cenário de mudanças, alguns contextos formativos de educação estão promovendo iniciativas pedagógicas que incorporam as potencialidades das TDIC no processo de ensino aprendizagem, condicionando o desenvolvimento da modalidade de educação híbrida nesses ambientes educacionais.

Nesta perspectiva, este estudo foi realizado no curso presencial de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFAL, uma instituição de ensino caracterizada por constituir em sua grade curricular disciplinas que se emolduram na perspectiva da educação híbrida. Além disso, o curso possui em seu corpo docente alguns professores dispostos a hibridizar as aulas das disciplinas de suas responsabilidades.

Estes docentes, por sua vez, promovem processos de ensino aprendizagem que combinam de forma intencional e pedagógica o que é de mais vantajoso da educação presencial com as contribuições da educação *on-line*, além de articularem ao ato pedagógico - pautado no hibridismo em educação - um componente fundamental para o processo de formação dos alunos: a avaliação para a aprendizagem.

Neste sentido, a realização desta pesquisa partiu da necessidade de compreender o seguinte questionamento: como ocorre o processo de avaliação para a aprendizagem realizada por docentes que atuam no contexto de educação híbrida do Ensino Superior? Deste modo, para atingir este propósito foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, baseada na abordagem do estudo de caso do tipo exploratória, que permitiu o contato direto da pesquisadora com o *locus* da pesquisa, realizando observações das aulas, entrevistas com os docentes e análise documental dos planos de ensino, os quais forneceram informações para a compreensão dos fenômenos elencados nas categorias de análise de dados.

Sendo assim, a trajetória metodológica adotada nesta investigação foi suficiente para atingir os objetivos, geral e específicos, da pesquisa, como também serviu para responder à pergunta delimitadora deste estudo. Além disso, todo o processo de pesquisa contribuiu para confirmar e complementar a hipótese de que as práticas docentes de avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem no contexto da educação híbrida são realizadas ao longo do processo educativo mediante a modalidade formativa de avaliação.

Nesta conjuntura, o processo de pesquisa revelou a resposta da pergunta inicial deste estudo, indicando que os docentes dos contextos híbridos de educação que adotam um método construtivo em suas práticas pedagógicas e uma avaliação mediadora, realizam ações

avaliativas fundamentadas na modalidade de avaliação formativa, combinando também processos de avaliação diagnóstica e somativa que, de forma articulada, visam promover a construção do conhecimento e a aprendizagem no ato de avaliar.

O levantamento destes aspectos, confrontados com o estudo teórico realizado no momento inicial da pesquisa, contribuíram para o entendimento de que em contextos que utilizam as TDIC de forma pedagógica, como é o caso da educação híbrida, a prática avaliativa se desenvolve no início, ao longo e no final do processo educativo, com a união e combinação das modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

Sendo assim, a partir dos dados coletados nos contextos de educação híbrida investigados, foi identificado que nas etapas iniciais de um período letivo o desenvolvimento da avaliação ocorre num ato dialógico e interativo por meio do diagnóstico do conhecimento prévio dos alunos e mediante o conhecimento dos seus interesses e motivações de estudo. Dessa forma, são promovidas práticas de ensinar e aprender mais personalizadas ou centradas nas necessidades de aprendizagem dos alunos.

Ainda na perspectiva híbrida, o ato avaliativo é realizado ao longo do processo formativo, com a promoção de diálogos e interações, com o exercício da reflexão permanente e com *feedbacks* constantes que visam informar aos alunos sobre os seus avanços e limitações, objetivando a tomada de consciência das dificuldades identificadas e a busca pela sua superação.

Ademais, a prática docente de avaliação para a aprendizagem na educação híbrida também é realizada no final dos ciclos letivos não como um instrumento pontual e classificatório das habilidades, competências e aprendizagens dos alunos, mas como uma etapa burocrática regulamentada pela instituição de ensino, a qual visa promover uma apuração dos resultados de aprendizagem decorrentes das várias avaliações desenvolvidas ao longo do processo educativo. Ainda na educação híbrida, a prática docente de avaliação somativa se faz com a conscientização da sua existência, com o esclarecimento de dúvidas sobre os critérios de avaliação e com o foco na aprendizagem dos alunos e não na atribuição de notas.

O contato direto com o *locus* da pesquisa permitiu a ampliação do conhecimento sobre como é desenvolvida a avaliação para a aprendizagem na educação híbrida e promoveu outras descobertas relacionadas a esta modalidade de educação. A partir da análise dos dados sobre os modelos de educação híbrida adotados nas disciplinas investigadas, foi evidenciado que no hibridismo em educação a prática docente é efetivada com autonomia para escolher um modelo já existente ou personalizar as ações pedagógicas, elaborando um modelo misto de educação híbrida. Neste sentido, o estudo indicou que o modelo misto possibilita a combinação de várias

atividades didáticas que são desenvolvidas em diferentes espaços de aprendizagem presenciais e virtuais, culminando para processos de avaliação comprometidos com a aprendizagem.

A prática docente de avaliação alinhada à perspectiva da educação híbrida possibilitou o aprimoramento do conhecimento sobre os instrumentos avaliativos utilizados para coletar evidências de aprendizagem neste contexto de educação. Desse modo, foi percebido que no modelo misto de educação híbrida o docente utiliza instrumentos da educação convencional e *on-line* para promover práticas avaliativas. Sendo assim, evidenciou-se que a prova não é o único recurso avaliativo de um ambiente híbrido de educação, mas ela está aliada a outros instrumentos e estratégias de avaliação como: o seminário, a oficina temática, o *blog*, o mapa conceitual, o vídeo, o jogo digital, as HQs, a *WebQuest*, o infográfico digital, o AVA, o *Facebook*, entre outros que permitem ao docente o registro e a aquisição de dados sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Ao investigar como ocorreu a personalização da aprendizagem nos cenários educativos, identificou-se que essa característica da educação híbrida é um processo que se concretiza quando o docente promove práticas educativas centradas nas necessidades e interesses dos seus estudantes, também permitindo que os alunos personalizem o próprio percurso de aprendizagem por meio do diálogo e interação com seus pares, realizando atividades e trabalhos em grupo e construindo de forma conjunta e colaborativa o conhecimento.

Ainda no processo de análise de dados, constatou-se outra contribuição deste estudo, revelando que a personalização da aprendizagem possui uma relação intrínseca com a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa com função diagnóstica, pois a prática de personalização só ocorre após a investigação e compreensão de como se encontra o aluno no início das etapas letivas e como está o seu desenvolvimento e aprendizagem ao longo do processo formativo de educação.

Outro elemento elencado neste estudo e que sinalizou relevantes esclarecimentos foi a autoavaliação discente na educação híbrida. Nessa contextura, a pesquisa revelou que a autoavaliação é uma ação específica do processo avaliativo, sendo incentivada pelo docente e realizada espontaneamente pelo aluno no dia a dia do processo educativo. Nesse sentido, dentro de um contexto de educação que possibilita a autonomia e a liberdade de expressão do aluno, o docente cria circunstâncias que oferecem a possibilidade dos seus alunos se autoavaliar.

Deste modo, a pesquisa trouxe os momentos dialógicos, interativos e a etapa de fornecimento de *feedbacks* como exemplos de experiências educativas que promovem a autoavaliação, pois estimulam a livre expressão, o exercício da reflexão, a tomada de consciência sobre os resultados das atividades didáticas e a busca pela superação das

dificuldades. Por outro lado, a análise desses dados permitiu repensarmos as práticas burocráticas de autoavaliação por autoatribuição de notas, visto que, esse processo avaliativo pode gerar autorregulação e constrangimento do aluno, além de não se enquadrar na perspectiva de avaliar para promover a aprendizagem.

O aprofundamento na análise dos planos de ensino dos docentes que atuavam com a educação híbrida promoveu alguns desvendamentos sobre a constituição, estrutura, organização e finalidade deste documento para a prática docente. Nesta conjuntura, o estudo evidenciou que na educação híbrida as práticas educativas são bem planejadas, inclusive, os planos de ensino servem para nortear a avaliação para a aprendizagem e esclarecer as dúvidas dos alunos que surgem ao longo do processo educativo. Ademais, sua flexibilidade permite a realização do replanejamento visando atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

As reflexões apresentadas, até aqui, mostram que as práticas docentes de avaliação para a aprendizagem em contextos de educação híbrida do Ensino Superior estão imersas em um processo complexo, que exige comprometimento do docente com as etapas de construção do conhecimento e com a aprendizagem dos alunos. Além disso, o estudo provocou a seguinte indagação: diante dos desafios enfrentados na prática educativa do contexto híbrido de educação, como promover uma avaliação para a aprendizagem personalizada para cada aluno? Este questionamento reflete a necessidade da realização de outras pesquisas para ampliar as temáticas tratadas neste estudo, pois o mesmo não se encerra por aqui.

As limitações deste estudo estiveram vinculadas a sua natureza, visto que seria pertinente no momento inicial da pesquisa fazer um questionário com todos os docentes do curso de Pedagogia, para saber quais deles estavam atuando com a educação híbrida no semestre de 2019.1, mas devido ao curto tempo para a coleta e análise de dados não foi possível introduzir esta etapa no projeto de pesquisa.

Contudo, consideramos que todo o processo de pesquisa foi satisfatório, pois possibilitou o refinamento e ampliação da temática estudada, consistindo também em mais um aporte teórico para fundamentar futuros trabalhos científicos. A pesquisa ainda trará contribuições para a UFAL, pois é um estudo de relevância para o meio científico e social. Além disso a investigação colaborou com o processo formativo da pesquisadora, preparando-a para desenvolver práticas educativas na perspectiva híbrida, tanto na escola em que atua quanto futuramente em uma universidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. de. Integração de currículo e tecnologias: a emergência da web currículo. **Endipe**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <
https://www.academia.edu/33937476/integra%C3%87%C3%83o_de_curr%C3%8Dculo_e_tecnologias_a_emerg%C3%84ncia_de_web_curr%C3%8Dculo>. Acesso em: 11 jan. 2020.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BATISTA JÚNIOR, R. O. **Ensino Híbrido e a regulamentação nos cursos superiores**. II Congresso sobre Tecnologias na Educação (Ctrl+E 2017). Manguape – PB: Universidade Federal da Paraíba, Campus IV, 2017, p.543-558.
- BEHAR, P. A.; BASSANI, P. S. Avaliação da Aprendizagem em ambientes virtuais. In. BEHAR, P. A (Orgs.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artemed, 2009.
- BORBA, S. da C. **A complexa arte da avaliação: contribuições da psicanálise, filosofia, história, pedagogia, sociologia e antropologia**. Maceió: EDUFAL, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016. **Diário Oficial da União**. Poder executivo, 11 de outubro de 2016. Disponível em: <
<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**. Poder executivo, 11 de dezembro de 2019. Disponível em:
 <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/12/2019&jornal=515&pagina=131>>. Acesso em: 23 jan. 2020.
- CANNATÁ, V. Quando a inovação na sala passa a ser um projeto de escola. In. BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p.155-168.
- CHRISTENSEN, C.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido, uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. [S.I: s. n.], 2013. Disponível em:
http://provir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning--disruptive-Final.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.
- COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A incorporação das tecnologias da informação e comunicação na educação: do projeto técnico pedagógico às práticas de uso. In. COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.66-93.
- COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In._____. **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.15-46.

COSTA, C. J. de S. A.; PARAGUAÇU, F.; PINTO, A. de C. Experiências interativas com ferramentas midiáticas na tutoria on-line. In. **Em Aberto**. Brasília. v. 22, n.79, p.121-137, jan. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2309>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

FREITAS, M. A. S. Os estudos hermenêuticos e a sua contribuição na avaliação da aprendizagem que ocorre em ambientes de formação Online. In. MERCADO, L. P. L. (Orgs.). **Fundamentos e práticas na educação a distância**. Maceió: EDUFAL, 2009, p.79-92.

GERRING, J. **Pesquisa de estudo de caso: princípios e práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GOMES, P. **Ensino híbrido é o único jeito de transformar a educação**. 2014. Disponível em: <<http://porvir.org/ensino-hibrido-e-unico-jeito-de-transformar-educacao/>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 15.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993.

_____. **Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 9. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

_____. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 32. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

KENSKI, V. M.; OLIVEIRA, G. P. de.; CLEMENTINO, A. Avaliação em movimento: estratégias formativas em cursos online. In. SILVA, M. SANTOS, E. (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p.79-89.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, L. H. F.; MOURA, F. R. de. O professor no ensino híbrido. In. BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p.89-102.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem**. Sm Brasil, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JqSRs9Hqgtc>>. Acesso em: 21 ago. 2019.

_____. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio 12** (2), fev.-abr. 2000b. Disponível em:

<<http://www.artmed.com.br/patioonline/patiohtm?PHPSESSID=40bae59541a6f02c758a26c1c093bcd0>>. Acesso em: 15 set. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora EPU, 1986.

MERIJE, W. **Mobimento: educação e comunicação mobile**. São Paulo: Petrópoles, 2012.

MORALES, P. **Avaliação escolar: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2003.

MORAN, J. Educação Híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje. In. BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 27-45.

_____. Metodologias ativas e os modelos híbridos na educação. In. YAEGASHI, S. (Orgs.). **Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

_____. Inovação Pedagógica. In. MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e da educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018, p.355-357.

PÉREZ GOMÉZ, A. I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

PIMENTEL, F. S. C. **A aprendizagem das crianças na cultural digital**. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2017.

_____. **Interação on-line: um desafio da tutoria**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2010.

PINTO, Á. V. **O Conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

POLAK, Y. N. de S. A avaliação do aprendiz em EAD. In. LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p.153-160.

PRIMO, A. Avaliação em processos de avaliação problematizadora online. In. SILVA, M. SANTOS, E. (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 37-49.

RODRIGUES, E. F. A avaliação e a tecnologia: a questão da verificação da aprendizagem no modelo de ensino híbrido. In. BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p.123-140.

ROSA, M.; MALTEMPI, M. V. A avaliação vista sob o aspecto da educação a distância. In. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. n.50, v. 14, 2006, p.57-75. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30407>>. Acesso em: 27 set. 2019.

SANTANA, C. M. H.; PINTO, A. de C.; COSTA, C. J. de S. A. O potencial das tecnologias da informação e comunicação. In. COSTA, C. J. de S. A.; PINTO, A. de C. (Orgs.). **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação**. Maceió: EDUFAL, 2017, p. 17-40.

SANTOS, G. de S. Espaços de aprendizagem. In. BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p.102-122.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; JUNIOR, K. S. Inovação Tecnológica. In. MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e da educação a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2018, p.357-359.

SCHNEIDER, F. Otimização do espaço escolar por meio do modelo de Ensino Híbrido. In. BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p.67-80.

SILVA, M. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula online. In. SILVA, M.; SANTOS, E. (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p.23-36.

SILVA, R. A. da; CAMARGO, A. L. A cultura escolar na era digital: o impacto da aceleração tecnológica na relação professor – aluno, no currículo e na organização escolar. In. BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p.169-190.

SOUZA, S. de O.; SCHLÜNZEN JÚNIOR, K. Blended Learning: reflexões sobre os atributos de uma aprendizagem mista. In. **Interações**. 2018, p.98-121. Disponível em: <[file:///C:/Users/CCE/Downloads/12213-Texto%20do%20Trabalho-45846-1-10-20180701%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/CCE/Downloads/12213-Texto%20do%20Trabalho-45846-1-10-20180701%20(2).pdf)>. Acesso em 01 set. 2019.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

SUNAGA, A. CARVALHO, C. S. de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. In. BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p.141-154.

TELES, L. Aprendizagem por e-learning. In. LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p.72-80.

TORI, R. Cursos híbridos ou blended learning. In. LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p.121-128.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em Midialogia. In. BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p.26-44.

_____. Prefácio: o ensino híbrido veio para ficar. In. BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p.13-17.

UFAL, Universidade Federal de Alagoas. Institucional. **Apresentação**. 2020a. Disponível em: <<https://ufal.br/ufal/institucional/apresentacao>>. Acesso em: 15 jun 2020.

_____. **Avaliação do rendimento escolar**. 2020b. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/normas/avaliacao_do_rendimento_escolar>. Acesso em: 28 jun 2020.

VERÇOSA, E. de G.; *et al.* Universidade Federal de Alagoas. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Maceió: UFAL, 2006. Disponível em: <<https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-pedagogia-licenciatura.pdf/view>>. Acesso em: 13 maio 2020.

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

ANEXOS

Anexo (A) – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM CONTEXTOS HÍBRIDOS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO DE CASO NUM CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA** da pesquisadora Lílian Roberta Salustiano França, sob orientação da Prof^ª. Dra. Cleide Jane de Sá Araújo Costa, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a investigar processos de ensino aprendizagem, considerando a Avaliação da Aprendizagem, na perspectiva de contextos híbridos de educação, ocorrentes em disciplinas do curso superior de Pedagogia, bem como compreender as possibilidades educativas e desafios dessa abordagem metodológica em cursos de nível superior de formação de professores.
2. A importância deste estudo é a de contribuir para o desenvolvimento da educação, pois conhecimento oriundo desta pesquisa suscitará o debate no campo educacional, levando outros pesquisadores brasileiros a ampliarem e questionarem o estudo levantado, contribuindo assim, para a reflexão crítica no contexto das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação e para o desenvolvimento de novas práticas de avaliação da aprendizagem na perspectiva da *blended learning*.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: o conhecimento das práticas de avaliação da aprendizagem no contexto híbrido educacional do curso superior de Pedagogia; e o desenvolvimento da dissertação do mestrado para subsidiar processos de formação de professores-pesquisadores e, publicações científicas em periódicos, eventos e livros.
4. A coleta de dados será iniciada em julho de 2019 e concluída em setembro de 2019, e que não há custo financeiro para a participação, portanto não há previsão alguma de ressarcimento, ou seja, não haverá nenhuma despesa para a minha participação nesta investigação.
5. O estudo será feito da seguinte maneira: uso das técnicas de coleta de dados: pesquisa documental em planos de ensino, entrevista semiestruturada com docentes com a possibilidade de gravação de áudio ou descrição escrita das falas dos docentes, observação direta e relatórios de estudo de caso. As informações coletadas serão trabalhadas a partir de softwares de pesquisa, transformando-os em ilustrações, tabelas, nuvem com palavras, diagramas e mapas conceituais.
6. A sua participação ocorrerá na entrevista, no fornecimento do plano de ensino para análise e na concordância de ter as suas aulas observadas e registradas.
7. Os riscos e incômodos da pesquisa podem ser de inibição e constrangimento diante do observador, e/ou não saber o que responder no momento da entrevista. As gravações de

áudio também podem possibilitar riscos de alterações do comportamento e desconforto, no entanto, para minimizar ou evitar os riscos, os participantes da pesquisa escolherão o melhor momento para responder as perguntas da entrevista e ficarão livres para escolher se querem suas falas gravadas em áudio ou não. Da mesma forma, será respeitada a preferência e não assentimento dos participantes visando o seu bem estar no processo investigativo. Em casos de riscos e danos significativos percebidos ao participante da pesquisa, a pesquisadora responsável dará assistência imediata ao participante, informando o fato imediatamente ao Sistema CEP/CONEP, conforme consta na Resolução CNS nº 466 de 2012 item V.3, para avaliar, em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo.

8. Os benefícios que se deve esperar com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: conhecimento teórico mais aprofundado sobre a avaliação da aprendizagem realizada na proposta híbrida de educação, bem como a análise das suas potencialidades e desafios; e proposta de formação de professores em nível de graduação. Que, no momento, não há outros meios conhecidos para se obter os mesmos resultados.
9. Os dados coletados nesta pesquisa serão divulgados e discutidos de forma geral na comunidade acadêmica mantendo a identidade dos participantes em sigilo. O sigilo dos dados e das informações dos participantes será assegurado pela codificação dos participantes (A1, A2, A3...).
10. Você contará com a seguinte assistência: atendimento e encaminhamento especializado, sendo responsável por ela a pesquisadora Lílian Roberta Salustiano França.
11. Você será informado(a) sobre o resultado final do projeto, e sempre que desejar receberá esclarecimentos sobre qualquer etapa do estudo.
12. A qualquer momento, você poderá recusar a continuidade do estudo e, também, poderá retirar este consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
13. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.
14. Você deverá ser ressarcido(a) por todas as despesas que venha a ter com a sua participação nesse estudo, sendo garantida a existência de recursos.
15. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).
16. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu....., tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Universidade Federal de Alagoas
 Endereço: Campus A. C. Simões, Cidade Universitária.
 Cidade/CEP: Maceió-AL
 Telefone: (82) 3021-4399
 Ponto de referência: Centro de Educação

Contato de urgência: Lílian Roberta Salustiano França

Endereço: Av. Clarisse Soares Bezerra, Quadra Q, nº: 22, Loteamento Rui Palmeira.
 Cidade/CEP: São Miguel dos Campos-AL / CEP: 57245-330
 Telefone: (82) 9 9394-8926
 Ponto de referência: Abrigo dos idosos

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
 Prédio da Reitoria, 1º Andar, Campos A. C. Simões, Cidade Universitária
 Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.
 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de de .

<p>Assinatura ou impressão datiloscópica d(o, a) voluntário(o, a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas.</p>	<p>Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)</p>
---	--

Anexo (B) – Roteiro da entrevista

1. Como ocorreu o processo de ensino aprendizagem na disciplina e como foi elaborada as propostas de avaliação?
2. Houve alguma mudança no seu plano de ensino inicial ou ele foi desenvolvido conforme planejado, sem a necessidade de nenhuma alteração?
3. Como foi realizada a avaliação da aprendizagem dos discentes?
4. Quais os instrumentos avaliativos utilizados na disciplina?
5. Houve algum tipo de avaliação diagnóstica com os discentes? Em que momento ela foi realizada?
6. O que são feitos com os dados da avaliação diagnóstica dos alunos? Ou quais as medidas tomadas diante das informações provenientes da avaliação diagnóstica dos alunos?
7. Em algum momento da disciplina os seus alunos foram avaliados por meio de prova? Qual a finalidade de usar este instrumento avaliativo em sua disciplina?
8. De que forma as preferências, motivações e interesses pessoais dos seus alunos são considerados em sua prática pedagógica?
9. Durante as aulas houve algum momento em que os seus alunos tiveram a oportunidade de realizar uma autoavaliação da aprendizagem?
10. Você costuma dar retroalimentações do desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos? Em que momento da disciplina essa ação docente é realizada?