

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA QUINOR VICENTE DA SILVA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO HÍBRIDO: considerações a partir
de interfaces digitais**

Maceió – AL
2019

MARIA QUINOR VICENTE DA SILVA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO HÍBRIDO: considerações a partir
de interfaces digitais**

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.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Silva Freitas

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho

S586a Silva, Maria Quinor Vicente da.
Avaliação da aprendizagem no ensino híbrido: considerações a partir de interfaces digitais / Maria Quinor Vicente da Silva. – 2019.
109f. : il. color.

Orientadora: Maria Auxiliadora Silva Freitas.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 104-109.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Ensino híbrido. 3. Tecnologia da informação e da comunicação. I. Título.

CDU: 371.26.018.43



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

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO HÍBRIDO: considerações a partir de
interfaces digitais

MARIA QUINOR VICENTE DA SILVA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 06 de junho de 2019.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luis Paulo Leopoldo Mercado (PPGE/UFAL)
(Presidente)

Prof. Dra. Maria Auxiliadora Silva Freitas (PPGE/UFAL)
(Orientadora)

Profa. Dra. Cleide Jane de Sá Araújo Costa (PPGE/UFAL)
(Examinador Interno)

Profa. Dra. Kathia Marise Borges Sales (GESTEC/UNEB)
(Examinador Externo)

Aos meus pais, Maria do Carmo e Antônio, pela vida, por me ensinarem a ter amor e respeito;

Às minhas irmãs, Quineide, Cleide e Maria, pela presença constante na minha vida;

À professora Anamelea, *in memoriam*, pelos conhecimentos compartilhados no estágio de docência, e além deles.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, pelo dom da vida e por me iluminar SEMPRE!

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Freitas, pelo apoio, compromisso e dedicação, pois sem suas orientações este trabalho não se concretizaria.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial aqueles que fizeram parte da minha jornada no mestrado: Auxiliadora Freitas, Walter Matias, Roseane Amorim, Suzana Barrios e Luís Paulo.

Aos professores Fernando Pimentel, Cleidejane de Sá A. Costa e Kathia Marise Borges Sales pelas oportunidades de aprofundamentos de conhecimentos, com sugestões e contribuições ao trabalho.

À Dona Quitéria Calado, por seu apoio incondicional desde o início desta caminhada.

À minha querida amiga Angelane Bezerra, por todos os cuidados com minha saúde e excepcional presença na minha vida.

À minha grande amiga Edivânia da Silva e Rose Madalena, que durante essa caminhada estiveram presente em todos os momentos. Suas palavras e ações me fortaleceram em diversos momentos.

Ao meu namorado Ayslan Lira, que ao longo desta caminhada esteve ao meu lado em todos os momentos.

À FAPEAL e à CAPES, pelo apoio financeiro que me possibilitou participar de eventos, comprar os livros necessários, enfim, arcar com as despesas pessoais e acadêmicas.

Ao professor Fernando Pimentel, coordenador da pós-graduação, por todo o apoio prestado no decorrer deste processo.

Enfim, agradeço de coração a todos que torceram e que continuam torcendo por mim.

Avaliação está estreitamente ligada à natureza do conhecimento; uma vez esta seja esclarecida, a avaliação deve ajustar-se a ela se se quiser ser fiel e manter a coerência epistemológica que lhe dê consistência e credibilidade práticas, mantendo a coesão entre a concepção e as realizações concretas.

Méndez (2002, p. 29-30).

RESUMO

O presente estudo centra-se nos fundamentos da avaliação da aprendizagem, ancorado na epistemologia formativa e seus desdobramentos teórico-metodológicos associados ao ensino híbrido e às possibilidades das tecnologias digitais de informação e comunicação no cenário educacional contemporâneo. Para tanto, parte do seguinte questionamento: quais fundamentos teórico-metodológicos do ensino híbrido podem contribuir para a avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa? Nesse contexto, a pesquisa propõe contribuir com os fundamentos teórico-metodológicos da avaliação da aprendizagem e seus atuais desdobramentos no processo do ensino híbrido. Para tal, assegura-se na abordagem qualitativa, do tipo exploratória, alicerçada nos estudos de natureza bibliográfica. A coleta de dados consiste em pesquisas em livros, na biblioteca eletrônica *Scielo* e artigos de periódicos referentes à temática. Na exploração dos eixos conceituais priorizaram-se os conceitos de ensino híbrido, diálogo diagnóstico, personalização, mediação e *feedback* todos perpassando a perspectiva de uma avaliação da aprendizagem em contexto híbrido de formação. Os resultados são desdobramentos das discussões teóricas e metodológicas sobre o objeto de estudo, os quais indicam as principais concepções de avaliação que influenciam o ato de avaliar na escola, ao tempo em que evidenciam alternativas possíveis de ressignificar a prática pedagógica, alicerçadas na abordagem do ensino híbrido e no uso didático-pedagógico das TDIC. O estudo destaca o conceito de personalização no âmbito da avaliação, na intenção de contribuir com o professor para conhecer a melhor forma do aluno aprender, indicando os modelos de sala de aula invertida, rotação por estações e laboratório rotacional. A categoria da mediação da aprendizagem é discutida, a partir de desafios postos ao professor, refletindo em novas maneiras de ensinar, de aprender e avaliar, com vistas à construção de uma aprendizagem significativa. Igualmente, os resultados indicam que a avaliação no contexto do ensino híbrido implicam em novas possibilidades associadas ao uso de recursos e mídias digitais, inseridas na formação docente para planejar ações metodológicas adaptadas à cultura, à estrutura tecnológica da escola e às necessidades grupais e individuais dos alunos. Do ponto de vista acadêmico, esses aspectos são relevantes, por constituírem possibilidades para fomentar novas pesquisas e ressignificar a prática avaliativa, no cerne do ensino híbrido, condizentes com os princípios da avaliação processual/ formativa.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Ensino híbrido. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

ABSTRACT

The present study focuses on the fundamentals of learning assessment, anchored in the formative epistemology and its theoretical-methodological developments associated to the blended teaching and the possibilities of the DICT in the contemporary educational scenario. Therefore, part of the following question: what theoretical-methodological foundations of blended teaching can contribute to the assessment of learning in formative perspective? In this context, the research proposes to contribute with the theoretical and methodological fundamental of learning assessment, and its current developments in the blended teaching process. For this, it assures itself in the qualitative approach, of the exploratory type, based on studies of a bibliographic nature. Data collection consists of searches in books, the Scielo e-library and periodical articles related to the topic. In the exploration of the conceptual axes, the concepts blended teaching, diagnostic dialogue, personalization, mediation and feedback were all prioritized, crossing the perspective of an assessment of learning in a blending context of formation. The results are the result of the theoretical and methodological discussions about the object of study, which indicate the main conceptions of assessment that influence the act of assessment in the school, while at the same time evidencing possible alternatives to re-significate the pedagogical practice, based on the teaching approach blending learning and in the didactic-pedagogical use of DICT. The study evidence the concept of personalization in the scope of e assessment, in the intention of contributing with the teacher to know the best way of the student to learn, indicating the models of flipped classroom, station rotation and lab rotation. The category of learning mediation is discussed, from challenges posed to the teacher, reflecting on new ways of teaching, learning and assessment, in order to construct meaningful learning. Equally, the results indicate that the assessment in the context blended teaching implies new possibilities associated with the use of resources and digital media, inserted in the teacher training to plan methodological actions adapted to the culture, the technological structure of the school and the group and individual needs of the students. From the academic point of view, these aspects are relevant, since they constitute possibilities to foster new research and to re-significate the assessment practice, at the core of blended teaching, in keeping with the principles of procedural / formative assessment.

Key-Words: Assessment of learning. Blended teaching. Digital Information and Communication Technologies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Representação dos cinco elementos constituintes do evento educativo..... | 27 |
| Figura 2 - Etapas de desenvolvimento da pesquisa..... | 32 |
| Figura 3 - Visão do enfoque conteudista no viés dos exames..... | 33 |
| Figura 4 - Perspectiva de uma avaliação formativa | 42 |
| Figura 5 - Avaliação da aprendizagem e as principais concepções | 46 |
| Figura 6 - Enfoque integral da avaliação na perspectiva formativa..... | 49 |
| Figura 7 - Movimento da avaliação formativa..... | 54 |
| Figura 8- Imbricamento da avaliação da aprendizagem..... | 58 |
| Figura 9 – Avaliação processual no contexto do ensino-aprendizagem..... | 64 |
| Figura 10– Avaliação da aprendizagem <i>online</i> | 66 |
| Figura 11- Proposta de ensino híbrido..... | 71 |
| Figura 12 - Perspectiva da avaliação-híbrido formativa..... | 77 |
| Figura 13 – Estrutura conceitual para a avaliação da aprendizagem no ensino híbrido..... | 79 |
| Figura 14 - As TDIC como recursos didático-pedagógico na avaliação..... | 81 |
| Figura 15 - Perfil utilizado para mostrar as funcionalidades do <i>Padlet</i> | 85 |
| Figura 16 - Aspectos da avaliação híbrido-formativa por meio do <i>Padlet</i> | 88 |
| Figura 17- Página de cadastro do usuário no <i>Canva</i> | 89 |
| Figura 18- Interface para criação de infográficos..... | 90 |
| Figura 19 – Possibilidades de avaliação com o <i>Canva</i> | 92 |
| Figura 20- Processo de avaliação com o uso de mapas conceituais..... | 95 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-------|
| Tabela 1-. Ensino híbrido incorporado à avaliação da aprendizagem..... | 71-72 |
|--|-------|

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------------|---|
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| EAD | Educação a Distância |
| FAPEAL | Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| TICs | Tecnologias de Informação e Comunicações |
| TDIC | Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação |
| UFAL | Universidade Federal de Alagoas |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 PRÁTICA E REFLEXÃO: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO | 18 |
| 2.1 Aspectos teórico-conceituais que envolvem o estudo..... | 18 |
| 2.1.2 O cenário educativo na era digital..... | 27 |
| 2.2 Percursos metodológico da pesquisa..... | 30 |
| 3 DIALOGANDO COM OS APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM | 34 |
| 3.1 Avaliação da Aprendizagem: revisitando suas bases epistemológicas a partir de diferentes enfoques..... | 34 |
| 3.2 Entrelaçando conceitos: pressupostos mediadores do ato de avaliar a aprendizagem numa perspectiva formativa..... | 47 |
| 3.3 Um modo de compreender a avaliação da aprendizagem no cenário <i>online</i> | 58 |
| 4 CONSTRUÇÃO DE FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLOGICOS PARA À AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO HÍBRIDO | 67 |
| 4.1 Ensino híbrido sob o viés da avaliação..... | 67 |
| 4.2 Recursos didático-metodológicos na avaliação da aprendizagem com o apoio das tecnologias digitais de informação e comunicação | 80 |
| 4.2.1 <i>Padlet</i> | 84 |
| 4.2.2 <i>Canva</i> | 88 |
| 4.2.3 <i>Cmap Tools</i> | 92 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 96 |
| REFERÊNCIAS | 100 |

1 INTRODUÇÃO

O objeto desta pesquisa resulta, em primeiro lugar, do nosso percurso formativo, como pesquisadora, iniciado na graduação em letras inglês, em especial das pesquisas na área das tecnologias e mídias digitais, finalizando no Trabalho de Conclusão de Curso (2014), intitulado “As TICs¹ como ferramentas colaborativas na aprendizagem de Língua Inglesa: considerações a partir de uma pesquisa-ação”.

Em segundo lugar, em 2015, na condição de aluna especial do Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UFAL), cursando as disciplinas Metodologia do Ensino Superior com as TIC e o Seminário de Pesquisa em Tecnologias da Educação II, com questões pertinentes diante das possibilidades e desafios na era digital na educação, bem como ressaltando na relevância do planejamento pedagógico, seja na educação básica, seja no ensino superior. Também o curso de Especialização em Tecnologias na Aprendizagem (2016-2018) despertou-nos novas reflexões para a construção de novos conhecimentos na área, potencializando experiências para a prática.

Nesse contexto, a temática da avaliação da aprendizagem em contextos híbridos foi motivada pelas reflexões teórico-metodológicas trazidas pela disciplina Avaliação da Aprendizagem no Contexto da Educação Presencial e a Distância, fundamentada no uso das TICs, do PPGE/UFAL (2018). Ao mesmo tempo, com o olhar atento de professora de Língua Inglesa no Ensino Médio, em uma escola pública da Rede Estadual de Educação, buscamos implementar ações que estivessem disponíveis à maioria dos estudantes, ou que disponibilizassem alternativas motivadoras, ao alcance de todos, com possibilidades de avaliar todo o processo formativo.

Nessa perspectiva, valorizar a interação entre ensino e aprendizagem, com o intuito de obter informações que caracterizassem a melhor maneira de ajudá-los a aprender, a partir do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)², constituiu uma das intenções, alicerçada no intercruzamento de vozes entre professor e alunos, e este último consigo mesmo e com todos, interligado no diálogo comprometido com cada sujeito. O respeito aos diferentes estilos de aprendizagem e resistências incentivou a busca para superar obstáculos que dificultavam a construção de novos conhecimentos.

¹ Os trabalhos desenvolvidos com a pesquisa contemplaram: criação de vídeos, *podcast* e interação no *blog*, vindo a acrescentar novos entendimentos na dimensão das possibilidades pedagógicas no cenário digital, na Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, sob a orientação da professora Ms. Myllena Calheiros Lopes.

² As TDIC referem-se à agregação de diferentes mídias digitais interligadas.

Em meio aos desafios, aos percursos experienciados, e na integração de TDIC a situações pedagógicas que favorecessem a autonomia do aluno com trabalhos individuais e coletivos, buscamos mediar os conhecimentos por diversos meios pedagógicos, articulado as tecnologias digitais, imbrincados na experiência visual, sonora, gestual, textual por meio de atividades *online* e presencial, na perspectiva, de compreender como os elementos das mídias digitais constituem potenciais favoráveis à prática pedagógica, a fim de criar novas estratégias para avaliar o processo de aprendizagem. Essas experiências levaram a repensar as limitações de tempo impostas a cada disciplina para acompanhar a trajetória das aprendizagens, muitas vezes representadas por um único instrumento de representação quantitativa no ensino médio: as provas.

A avaliação está intrínseca às relações sociais ao longo da história, embasando a natureza da ação humana na busca por melhorar nossos atos. Esse tema é gerador de intensos debates na educação, no intuito de superar práticas excludentes, antidemocráticas, arbitrarias, seletivas e estigmatizadas na escola e na posição de avaliadores que pressupõem avaliar a aprendizagem, quando, em verdade, rotulam de avaliação ações impulsionadoras de exclusão do processo de uma aprendizagem considerada construtiva.

Nessa análise, há de se considerar que a escola como instituição social formativa possui a responsabilidade de garantir que todos possam aprender. Essa garantia requer sustentação na ação pedagógica direcionada à formação do aluno. Incorporar essa concepção com compromisso social e pedagógico é um desafio para a redução das desigualdades sociais, na busca por propiciar e conduzir o processo de ensino de modo indissociável do imbricamento entre avaliação e aprendizagem.

Esse contexto tem estado em pauta entre os pesquisadores, tais como: Méndez (2002); Luckesi (2003; 2011); Hoffmann (2009; 2011; 2018), desde a década de 1970 até os dias atuais. Esses teóricos são unânimes ao defender a avaliação formativa como instrumento de compreensão do processo de ensino e aprendizagem, por possibilitar uma leitura da realidade contextual, ao tempo em que destacam a necessidade de o professor achar-se comprometido com o processo. Isso exige disposição e tempo para planejar, observar, investigar, dialogar, ouvir, conhecer a situação de ensino e aprendizagem estabelecida nas escolas.

Tal premissa vai na direção de investir para conhecer o percurso de aprendizagem e intervir a tempo, visando assegurar o êxito das aprendizagens no sentido de conhecer o percurso individual de cada aluno, na perspectiva de intervir, a partir de decisões que surgem mediante atividade avaliadora (MÉNDEZ, 2002). Esta por sua vez, deverá ser alicerçada nas especificidades das aprendizagens.

Nesse contexto, Méndez (2002) ressalta que, não basta apenas conhecer o processo, é necessário ter consciência dos resultados que implicam qualidade ou não, para articular ações que integrem e intervenham coerentemente com as necessidades dos alunos. Com esse entendimento, a avaliação não se resume, apenas, a estigmas excludentes na escola, mas também tem o sentido de promover inter-relações e dialogicidade entre os sujeitos, na troca ética e real de informações sobre o percurso de aprendizagem.

Méndez ainda (2002) destaca a importância do professor se colocar em diálogo epistemológico e não hierárquico, considerando que ambos se encontram em processo de construção, de compartilhamento de saberes, para tornar o ensino e a aprendizagem fortalecidos. No agir consciente e reflexivo postulados em práticas que superem a problemática da avaliação por critérios de notas, fundada na competição, no individualismo, seja no espaço presencial ou *online*, com intuito de voltar-se para a dimensão social e pedagógica.

Mudanças na avaliação, na contemporaneidade estão imbricadas na concepção dos avaliadores que precisam dialogar com o propósito da avaliação, de forma conjunta com todos os envolvidos no processo: professores, alunos, gestão escolar e família. Com o objetivo de fortalecer a democracia, a cidadania e o direito ao aluno de aprender a partir das possibilidades que o cenário atual propicia, incluindo o uso das TDIC, na exploração de diferentes atividades que se adequem as necessidades do aprendiz.

A avaliação da aprendizagem passa por mudanças de paradigmas centralizado nas TDIC, permeando metodologias no contexto do ensino híbrido, na configuração da personalização. Para Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), o ensino híbrido possibilita ampliar os espaços educativos fundamentado no espaço presencial e *online*, bem como agrega diferentes recursos para propiciar a aprendizagem do aluno, como vídeos, textos, imagens, leitura, áudios. Ou seja, busca unir o que há de melhor para criar inúmeras oportunidades para o aluno aprender melhor.

Já a personalização de ensino e aprendizagem, redimensiona o papel do professor e do aluno, por possibilitar a organização de estudos individuais, direcionado as especificidades das aprendizagens (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015), isso mediante a prática da avaliação formativa. Com o auxílio das TDIC, asseguradas no planejamento de ensino, considera-se que o percurso de aprendizagem é subjetivo para cada sujeito, pois apresenta saberes e formas de aprender diferentes, bem como histórias de vida diversas.

Centrar a avaliação à finalidade dos procedimentos da prática avaliativa, colocando-a a serviço da ação, considerando que, hoje, o cenário amplia-se pela variedade de acesso propiciado pela rede de internet, presente no cotidiano de muitos alunos, torna possível explorar

estratégias metodológicas por meio de aplicativos digitais, alternando instrumentos avaliativos na perspectiva de personalizar para promover ações em benefícios dos alunos e da prática pedagógica do professor.

No entanto, sabe-se que não basta reproduzir a avaliação *online* por meio de TDIC ancoradas em preceitos “tradicionais” comprobatórios dos conteúdos estudados, mas que é necessário ressignificar metodologias, com base em referenciais teóricos que subsidiem a orientação na prática pedagógica (SILVA, 2014), em face das realidades distintas estabelecidas nas escolas, na compreensão real da finalidade da avaliação ao planejar ações pedagógicas com uso das TDIC.

Diante das mudanças impulsionadas pelas TDIC, os autores Almeida, Dias e Silva (2013) e Pérez Gómez (2015), são categóricos ao afirmar que a chave para transformação no ensino não está nas tecnologias, mas na atuação comprometida e planejada do professor, nos métodos pedagógicos, bem como nos investimentos na educação e na valorização desse profissional.

No que se refere à avaliação da aprendizagem na modalidade formativa pautada pelo ensino híbrido, pesquisas realizadas por grupo de pesquisadores, a exemplo de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), apontam que um dos pontos positivos no uso das tecnologias é a ampliação da variedade de formas de avaliação, considerando as plataformas digitais disponíveis, aplicativos, *softwares* e novas metodologias centradas no aluno - o que torna um desafio contemporâneo, conforme alertado por Pérez Gómez (2015, p. 28), quando se refere a uma “[...] enxurrada desorganizada e fragmentada de informações em conhecimentos [...]” e à necessidade de planejar ações pedagógicas que favoreçam a evolução da aprendizagem dos alunos por meio de recursos que contemplem materiais potencialmente significativos.

Por conseguinte, é necessário ter compreensão dos conhecimentos prévios dos alunos, trazidos intrínsecos às experiências construídas e em construção, com o objetivo de propiciar uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2000), na inclusão de propostas pedagógicas que considere a trajetória de aprendizagem, observando continuamente a ausência e presença de significados atribuídos pelos alunos entre os conteúdos trabalhados. Assim, situa-se a avaliação formativa de forma inclusiva, que considera a história de vida do aluno, e não apenas seus aspectos cognitivos (MÉNDEZ, 2002; HOFFMANN, 2009; LUCKESI, 2011). Isso exige uma nova postura do professor, como mediador pedagógico do processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, acolhemos a avaliação da aprendizagem, especificamente na modalidade formativa, para a revisão da literatura, na busca por contribuir com os pressupostos teórico-

metodológicos da avaliação da aprendizagem e seus atuais desdobramentos, no cenário híbrido, considerando as possibilidades que as TDIC oferecem à prática pedagógica.

Nesse sentido, buscamos prioritariamente compreender os pressupostos da avaliação da aprendizagem em três abordagens teóricas: a primeira, com ênfase na modalidade formativa, e a segunda, entrelaçada aos aspectos da abordagem *online*, e a terceira fundamenta no ensino híbrido, em interlocução com a literatura referente à temática.

No primeiro contexto, investigamos a avaliação da aprendizagem, ancorados nas concepções de: Hadji (2001); Méndez (2002); Luckesi (2003; 2011); Hoffmann (2009; 2011; 2018). As principais críticas levantadas por esses autores permeiam práticas autoritárias, classificatórias e excludentes impostas nas escolas pelos exames. Os autores propõem novas perspectivas dimensionadas na avaliação formativa, as quais têm como objetivo melhorar o processo de ensino e aprendizagem de forma a ajustá-lo às necessidades das aprendizagens.

No segundo, discutimos novos conceitos para a prática avaliativa alicerçada na abordagem *online*, e ancorada em pesquisas que discutem a temática. Os argumentos partem dos esforços de vários pesquisadores, com: Palok (2009); Freitas (2009); Silva e Santos (2014); Junior e Alves (2014); Gonçalves (2014); Vilarinho (2017). Esses autores evidenciam sugestões e encadeamentos teóricos e práticos sobre o tema, no engajamento para superar o paradigma da educação considerado tradicional, nem sempre viável ou válido para o cenário da aprendizagem, especialmente na avaliação.

No terceiro contexto, entrelaçamos o ensino híbrido na busca de entender e construir novos conceitos teórico-metodológicos que dialoguem com a avaliação em contextos híbridos, fundamentados nos estudos de Christensen, Horn e Staker, (2013); Horn; Staker (2015); Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015). As pesquisas, nesse âmbito, enfocam a presencialidade interconectada ao ensino *online*, na qual o trabalho pedagógico se realiza com atividades didáticas na sala de aula e, em outros momentos, com pesquisas e ações mediante o uso das TDIC, sob a orientação do professor mediador.

O questionamento norteador da pesquisa argui: quais fundamentos teórico-metodológicos do ensino híbrido podem contribuir para a avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa?

Para assegurar o percurso metodológico, elencamos como objetivo geral: contribuir com os fundamentos teórico-metodológicos da avaliação da aprendizagem e seus atuais desdobramentos no processo do ensino híbrido. Com vistas a atender a intencionalidade prevista no objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos: a) identificar as principais concepções de avaliação da aprendizagem no contexto socioeducacional; b) discutir

conceitos para a prática avaliativa, à luz de uma abordagem híbrida formativo-processual; c) apresentar as TDIC como possibilidades para a avaliação formativa na perspectiva do ensino híbrido.

A pesquisa está fundamentada na abordagem qualitativa em Creswell (2007) e Flick (2013), sendo, quanto ao tipo, exploratória, e assumindo a forma de um estudo bibliográfico (GIL, 2008), sustentado na revisão de literatura, na interlocução de concepções teóricas que estão aproximadamente relacionadas (CRESWELL, 2007) à base epistemológica do objeto de estudo desta pesquisa. Os dados foram coletados por meio de levantamento em livros, artigos científicos nacionais e internacionais, tese por meio do acesso na internet e material impresso, a partir dos quais construímos fichamentos, resumos e a produção textual da presente dissertação.

Os resultados são reflexões dos desdobramentos e das discussões teóricas sobre o objeto em estudo, os quais constataram a relevância da avaliação formativa na sala de aula presencial, *online* e híbrida, evidenciado também a necessidade de teorias da aprendizagem condizentes com uma proposta pedagógica incorporada às possibilidades e desafios do ensino híbrido diante das TDIC.

Este trabalho está organizado de forma sistemática em quatro seções. A primeira e segunda seções consistem numa contextualização do objeto de estudo em que constam os aspectos teóricos e conceituais, os objetivos do estudo e a metodologia. A terceira seção contém uma revisão de literatura sobre as abordagens da avaliação da aprendizagem, com ênfase nos cenários presencial e *online*. Na última seção são expostos os estudos mais recentes no cerne da avaliação da aprendizagem, prioritariamente na modalidade formativa interligada ao ensino híbrido, apresentando as possibilidades fornecidas pelas TDIC e seus desdobramentos no ato de ensinar e, conseqüentemente, de avaliar.

Finalmente, nas considerações finais, apresentamos os achados da pesquisa, relacionados às contribuições teórico-metodológicas que foram sendo construídas no percurso desta dissertação, notadamente às categorias de análise da avaliação da aprendizagem formativa, na perspectiva do ensino híbrido, abrindo espaços para outros estudos e possibilidades, que indiquem caminhos alternativos e façam do ensino e da aprendizagem um processo interativo, permeado de novas estratégias metodológicas, de participação e colaboração, que deem sentido ao valor de uma avaliação formativa.

2 PRÁTICA E REFLEXÃO: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A presente seção faz, inicialmente, uma interlocução teórico-conceitual no cerne da noção de avaliação da aprendizagem, numa perspectiva formativa, ancorada nas pesquisas que consubstanciam as mudanças efetivadas pelos pressupostos educacionais, em constante transformação, impulsionadas pelo processo sócio-histórico que permeia a ação humana. Apresenta, ainda, o percurso metodológico da pesquisa, fundamentado nos estudos de John Creswell (2007); Gil (2008) e Flick (2013), para caracterizar a metodologia adotada.

2.1 Aspectos teórico-conceituais que envolvem o estudo

As mudanças de paradigmas impulsionadas pelas contribuições histórica, social, política, tecnológica e científica do século XX projetam novos pressupostos avaliativos, assentados em estudos contemporâneos, com preocupações a fortes críticas e denúncias à concepção autoritária, classificatória, meritocrática, punitiva e excludente, apontadas constantemente sob a égide de um preceito quantitativo, a qual inibe o senso crítico para ensinar, aprender e desenvolver as potencialidades, na construção de conhecimentos dos alunos. Superar este paradigma tem sido o foco de professores pesquisadores desde as duas últimas décadas do século XX, e persistem neste século XXI.

A evolução de conceitos teóricos sobre avaliação da aprendizagem está imbricada nos momentos histórico-sociais, políticos, econômicos e tecnológicos, ao longo do tempo, o que implica diferentes abordagens estabelecidas pelas mudanças de paradigmas na educação. Há muitos estudos sobre esta temática (HADJI, 2001; MÉNDEZ, 2002; HOFFMANN, 2011; LUCKESI, 2011) com o objetivo de discutir, refletir, reconstruir pressupostos, com vistas a ressignificar e reorientar o processo de ensino e aprendizagem.

No cerne da avaliação da aprendizagem, pesquisadores têm revelado maior interesse por este campo educacional. Em pesquisa no Banco de Dissertações e Teses da CAPES (2018), a partir das palavras “avaliação da aprendizagem na escola”, verificam-se mais de 1.379 dissertações e 725 teses produzidas em 2017. Acredita-se na busca por ressignificações em prol de uma avaliação a serviço das aprendizagens. Em relação à “avaliação formativa”, mediante a palavra-chave com mecanismo de filtragem de dados na área da educação, contam-se 170 dissertações publicadas em 2017 e 99 teses. Isso explica o grande número de estudos nesta área e a necessidade de ressignificações de práticas, compreensão da realidade da avaliação e propostas impulsionadoras de mudanças significativas à prática avaliativa.

Pesquisadores como Ballester et al. (2003); Demo (2002); Luckesi (2003, 2011), propõem em seus estudos a superação das práticas historicamente arraigadas pelos exames, pois, ao professor, interessa obter informações sobre o desempenho do aluno diante dos estudos já realizados. Com esses dados, constrói julgamento dos resultados, usualmente sobre forma de notas ou conceitos e, mesmo que o processo possa avançar depois, essa prática classificatória ainda é considerada como registro atual na escola.

Nessa perspectiva, o instrumento pontual tem como finalidade extrair do aluno informações curriculares através das provas, as quais, muitas vezes, impõem mecanismos para traduzir o que os alunos aprenderam ou não, tidos como os únicos elementos para a promoção nos estudos. Demo (2002, p. 57) aponta que “a nota sozinha nada diz”, mas caso seja reflexo do acompanhamento paulatino, para identificar as dificuldades dos alunos e reorientá-los em todo o processo de aprendizagem, tal ação terá sentido de avaliação.

Esta premissa, evidencia a necessidade de uma avaliação destinada a melhorar o processo de ensino e aprendizagem, pautada pela inclusão, na superação das desigualdades sociais, na valorização do ser humano como sujeito em construção contínua dos conhecimentos. Para isso, faz-se necessário incorporar na escola uma cultura avaliativa processual, com a finalidade de trabalhar as dificuldades para superá-las, dimensionada na avaliação formativa. Esses pressupostos ficam evidentes em razão de terem como

[...] finalidade fundamental uma função ajustadora do processo de ensino-aprendizagem para possibilitar que os meios de formação respondam às características dos estudantes. Ou seja, integra diferentes situações ajustadas aos progressos e problemas de aprendizagem. Em interação com os alunos e com a análise das suas atividades (BALLESTER et al., 2003, p. 30).

Tais características ponderam sobre a realidade presente em cada contexto de aprendizagem e evidenciam a não homogeneização do processo, no sentido de ajustar as atividades à situação real da formação de cada aluno. A autora defende, para tanto, a comunicação constante entre professor e aluno durante todo o percurso, junto às atividades propostas. Isso incide na prática, na orientação e *feedback* que favoreçam a superação de obstáculos e promovam a aprendizagem. O que incide no valor formativo de uma avaliação que valoriza o processo: as informações que vão surgindo para melhorar o ensinar e o aprender na escola.

Os estudos de Hadji (2001), Ballester et al. (2003) mostram que a avaliação é um ato informativo e comunicativo que se desenvolve no contexto social e pedagógico da escola. Já Luckesi (2003; 2011) tem ressaltado a dimensão diagnóstica assentada no ato de conhecer e acolher o aluno, ante os obstáculos presentes na realidade contextual, para a tomada de decisões.

O autor tem efetuado uma análise crítica e descritiva do avaliar e do examinar, mostrando que o objeto adequado para avaliar é compreender a função da avaliação e conceber o aluno como um ser em construção contínua da sua aprendizagem, evitando congelar seu saber por meio da estaticidade dos exames.

Autores como Luckesi (2003; 2011) e Hoffmann (2009; 2011) defendem a prática de uma avaliação articulada à investigação. Luckesi menciona a necessidade de conhecer, interpretar, compreender e agir diante da realidade. Isso significa que o ato de conhecer possibilita relacionar, integrar e contextualizar, para chegar à compreensão da realidade pela descoberta, na interação com a situação vivenciada, para tornar possível o entendimento da textura das aprendizagens e, assim, subsidiar uma ação de formar mais coerente.

Por sua vez, Hoffmann (2009) defende o comprometimento do professor em acompanhar de forma contínua, a partir das observações para a interpretação das aprendizagens, tendo os registros como provisórios, pois o aluno está construindo a sua aprendizagem e a avaliação precisa permear uma ótica global. Ou seja, considerar toda a trajetória vivenciada ao lado do aluno, as dificuldades superadas, os desafios a serem vencidos, a postura do aluno diante das orientações, das atividades propostas etc. Na perspectiva de pautar a aprendizagem em contínuo movimento crescente e desafiador, a ser trilhado, pois,

Quando se acompanham verdadeiramente os caminhos trilhados pelos alunos, percebe-se que não há parâmetros comparativos para experiências tão ricas e singulares. Os trajetos percorridos por cada um obedecem a ritmos e interesses diversos. Aprendem-se coisas muito diferentes, embora vivendo a mesma experiência; descobrem-se coisas inusitadas a cada passo, cada pessoa a seu tempo, embora vivendo o mesmo tempo das demais (HOFFMANN, 2009, p. 59).

A autora efetua uma reflexão essencial, na compreensão de diversas e múltiplas situações constituídas no contexto educacional, as quais revelam a idiosincrasia de cada sujeito incorporada à construção da sua aprendizagem, perante a subjetividade humana; sua íntima relação com as experiências vivenciadas lhe dá motivos para aprender dentro do tempo e ritmos característicos das suas necessidades. Assim, a prática acompanhada possibilita obter informações imersas no contexto de ensino para a orientação e a reorientação pedagógica com respeito às condições de cada aluno.

Conforme Hoffmann (2009), a prática de acompanhamento também torna possível compreender o movimento cognitivo do aluno na resolução dos conteúdos, no sentido de investigar quais conhecimentos eles trazem e quais as relações entre conceitos que já existem na sua estrutura cognitiva. Ou seja, trazem para o processo de aprendizagem teorias do

conhecimento que entrelaçam conhecimentos prévios com os novos a serem adquiridos na ampliação de novos conceitos.

Para Pérez Gómez (2015, p. 135), “a aprendizagem é um processo permanente apoiado por aprendizagens prévias, não um produto acabado [...]”. Isto é, a aprendizagem centra-se na integração de conhecimentos já ancorados, para contribuir na construção dos novos (MOREIRA, 1999). De forma implícita, Luckesi (2011, p. 175) dialoga com esses fundamentos, ao defender a necessidade de “[...] investigar com base nos conhecimentos produzidos [...]” para saber o que o aluno conhece e quais pontos precisam de intervenção, e assim tomar a melhor decisão para auxiliá-lo.

Por essas razões, Luckesi (2011) ancora-se na perspectiva investigativa para defender que o avaliador deve estar comprometido com uma teoria pedagógica direcionada à ação. Hadji (2001, p. 24) também é adepto dessa perspectiva, ao ponto de afirmar: “[...] é necessário basear-se em modelos teóricos que esclareçam o funcionamento cognitivo [...]”, isto é, ter conhecimentos fundamentais para a efetivação da ação pedagógica que melhor atenda às necessidades dos alunos. Isso exige compreensão da realidade no processo, para agir em face da teoria assumida no planejamento de ensino, consolidado nos objetivos.

Para Hoffmann (2009, p. 82), essa questão é complexa na sua execução, por acarretar mais as “[...] condições prévias dos alunos, ao invés de conhecimentos prévios [...]” na escola. A prática considerada tradicional privilegia no início do bimestre, no semestre letivo, um diagnóstico para conhecer o que os alunos detêm de conhecimentos cognitivos, oriundos do ano anterior. Essa sondagem frequentemente objetiva apenas agrupar, por nível de conteúdos verificados, aqueles considerados mais “avançados” e os rotulados, frequentemente, de “fraquinhos”. São dados que resultam de uma análise conteudista, para enquadramentos e/ou organização das turmas por nivelamento.

Hoffmann (2009) é contra essa prática, indicando a necessidade de analisar quanto nossos alunos avançam, quais suas potencialidades e as dificuldades a serem superadas no processo formativo. Já conforme Villas Boas (2004, p. 29), “a avaliação existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, a fim de que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos”. Parte-se do compromisso de promover situações que contribuam para a concretização da aprendizagem significativa.

Os pressupostos da avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa, expressam sentidos para uma aprendizagem significativa, partindo do princípio de que a busca de significados é constructo do ser humano em constante construção (FREIRE, 2014), e que suas

experiências estão concomitantemente ligadas à vida por meio da interação de significados, por isso, a avaliação da aprendizagem pauta-se por esses princípios, na formação processual e subjetiva de cada aluno (MÉNDEZ, 2002; SILVA, 2004; LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2009; 2011), Essa dinâmica não se realiza no vazio conceitual, mas por meio de ações significativas, provocadoras de interação, de conhecimentos imbricados à ação pedagógica, reflexiva e afetiva do agir formativo.

A teoria da aprendizagem significativa, desenvolvida por David Ausubel, encontra-se entre os primeiros fundamentos psicoeducacionais que buscam explicar a aprendizagem escolar (PELIZZARI et al., 2002) por meio do enfoque cognitivista. De acordo com Moreira (1999, p. 151-152), a “aprendizagem cognitiva é aquela que resulta no armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende; esse complexo organizado é conhecido como estrutura cognitiva”. Tal movimento possibilita a interação entre as informações existentes na memória e sua organização para constituir os conhecimentos novos.

A partir dos estudos em Ausubel, Novak (2010a) constrói sua teoria na integração de um conjunto de experiências intrínsecas à relação contextual da escola, afirmando que:

³[...]my theory is that meaningful learning must underlie the constructive integration of thinking, feeling, and acting if learners are to be successful and achieve a sense of empowerment – and also a sense of commitment and responsibility. The responsibility is to themselves as learners, to peers, and to the learning environment (NOVAK, 2010a, p. 132).

Os estudos de Novak (2010a) apontam para uma concepção construtiva do processo de aprendizagem fundamentado em três pressupostos: pensar, sentir e agir como elementos norteadores para a aprendizagem significativa, com o compromisso dos sujeitos envolvidos.

É possível entender a teoria de Novak ⁴(2010b, p. 23), a partir desse pressuposto: “*meaningful learning underlies the constructive integration of thinking, feeling, and acting leading to empowerment for commitment and responsibility*”. Ou seja, na concepção desse autor, a aprendizagem significativa está submersa aos sentimentos que construímos com nossas ações, as quais se tornam melhores a partir do compromisso e da responsabilidade assumidos com os pares e o ambiente de aprendizagem.

³[...] Minha teoria é que, a aprendizagem significativa deve estar subjacente à integração construtiva do pensamento, sentimento e ação, para que os alunos sejam bem-sucedidos e alcancem um senso de capacitação - e também um senso de compromisso e responsabilidade. A responsabilidade é para eles mesmos como aprendizes, para os colegas e para o ambiente de aprendizagem (Novak, 2010b, p. 132, tradução nossa).

⁴A aprendizagem significativa está subjacente à integração construtiva do pensamento, sentimento e ação, levando ao fortalecimento do compromisso e da responsabilidade (Novak, 2010b, p. 23, tradução nossa).

Moreira (1999, p. 167) observa que a proposta de Novak é mais ampla em relação à de Ausubel (2000), pois além de agregar fundamentos cognitivos, parte da “ideia de que educação é um conjunto de experiências (cognitivas, afetivas, psicomotora) que contribuem para o engrandecimento para lidar com a vida diária [...]”. Isso porque a proposta defende uma teoria de educação promotora de ações para melhorar nosso modo de pensar e agir na construção de conhecimentos significativos.

Nessa direção, à luz da teoria ausubeliana, Moreira afirma:

[...] aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não literal, não ao pé da letra, e não arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (MOREIRA, 2010, p. 2).

Fundamentando na concepção de Moreira (2010) é possível compreender que, quando o conteúdo é apresentado de forma não relacional torna-se arbitrário, mas quando a integração é relacional, submersa nos conhecimentos estabelecidos no cognitivo do aluno, passa a ser substantiva. Desse modo, o aluno consegue explicar com suas palavras determinados conceitos inter-relacionados, inclusive com outras interações cognitivas maiores.

Esses fundamentos demonstram a interligação dos conhecimentos como elementos indissociáveis à nova aprendizagem, a qual Ausubel (2000) denomina de subsunçor ou ideia âncora⁵. Moreira (2010, p. 2) explicita que o subsunçor designa um conhecimento presente na memória dos sujeitos, “que possibilita dar significado a um novo conhecimento que lhes é apresentado ou por eles descoberto”. Isso se dá através da recepção ou descobrimento, esses dois elementos caracterizam-se como a maneira que o aluno recebe os conteúdos na escola.

Seguindo essa compreensão, Pontes Neto (2006) esclarece que a estratégia receptiva centra-se na apresentação final do conteúdo. A aprendizagem por descoberta ocorre quando o professor fornece indícios relacionáveis aos conhecimentos prévios dos alunos.

Na concepção de Moreira (2010, p. 13):

[...] aprender receptivamente significa que o aprendiz não precisa descobrir para aprender. Mas isso não implica passividade. Ao contrário, a aprendizagem significativa receptiva requer muita atividade cognitiva para relacionar, interativamente, os novos conhecimentos com aqueles já existentes na estrutura cognitiva [...]. Aprendizagem por descoberta implica que o aprendiz primeiramente descubra o que vai aprender. Mas, uma vez descoberto o novo conhecimento, as condições para a aprendizagem significativa são as mesmas: conhecimento prévio adequado e predisposição para aprender.

⁵Segundo Moreira (1999, p. 153), a palavra “subsunçor” é uma tentativa de aporuguesar a palavra inglesa “*subsumir*”. O autor explica que é mais ou menos o conceito de inserido, facilitador ou subordinador.

Nesse cenário permeado de significações, a aprendizagem receptiva parte da interlocução do verbal, da linhagem, do explícito, alicerçada nas informações e conhecimentos prévios adquiridos. Esta estratégia exige ação e reflexão do aluno para relacionar e integrar informações relevantes durante sua aprendizagem. Por sua vez, aprender por descoberta exige o elemento norteador, os indícios para integrar conteúdos brevemente explicados pelo professor, a fim de compreendê-los. Isso implica em situações ativas no agir para descobrir, imbricadas na ação do ato de conhecer para contextualizar o conteúdo formativo.

De acordo com Moreira (2010), a estratégia requer grande envolvimento do aluno para interagir com as informações, construindo sentido entre uma informação e outra. Diante desse contexto, o professor precisa avaliar paulatinamente a construção da aprendizagem sob a orientação e a reflexão das atividades propostas, acompanhadas de múltiplas estratégias pedagógicas.

A partir dos estudos de Moreira (1999; 2010), Pelizzari et al. (2002) e Pontes Neto (2006), a teoria ausubeliana agrega dois fatores fundamentais para a concretização da aprendizagem significativa: material potencialmente significativo e disposição por parte do aluno para relacionar o material de forma significativa. Novak (2010a, p. 23) acrescenta uma terceira: “conhecimento prévio relevante”, isto é, a necessidade de o aluno possuir informações prévias para relacionar as novas informações de forma coesa e não desconectada de significados.

Na análise de Pontes Neto (2006) e Moreira (1999, 2010), o material com potencial significativo articula a presença de conhecimentos prévios, para que o aluno possa relacioná-los de forma não arbitral. Para ⁶Novak (2010a, p. 23), isso se dá “[...] *when the learner chooses to relate new information to ideas the learner already knows*”. Esse aspecto não pode ser confundido com falta de interesse; é preciso dialogar com o aluno para conhecer as razões que impedem a troca de significados.

⁷Novak (2010a, p. 42) afirma: “*the meanings we hold are a product of our idiosyncratic sequence of experiences and hence vary, at least to some degree, among all people*”. Ou seja, cada experiência é intrínseca a cada sujeito, pois a maneira como lhe foi apresentada ou vivenciada é distinta. Quanto ao material, precisa ser relacionável, dialogando com as informações já adquiridas mediante uma estratégia pedagógica que propicie relacionar

⁶ Quando o aprendiz escolhe relacionar novas informações a ideias que já conhece (Novak, 2010a, p. 23, tradução nossa).

⁷ Os significados que temos são um produto da nossa sequência idiossincrática de experiências e, portanto, variam, pelo menos em algum grau, entre todas as pessoas (Novak, 2010a, p. 42, tradução nossa).

conhecimentos anteriores e com a compreensão de que as características potenciais e organizacionais dos materiais podem influir na organização cognitiva do aluno.

Como aponta Pontes Neto (2006), sobre a teoria de Ausubel, quando o aluno não possui informações que possam agir como subsunçores para a nova aprendizagem, o professor recorre aos organizadores prévios. Isto significa organizar o conteúdo com variabilidade de exploração, para possibilitar ao aluno relacionar suas experiências ao novo conteúdo, com o objetivo de incluí-lo no seu processo de aprendizagem de forma significativa.

Nessa perspectiva de análise, os autores supracitados citam três formas de aprendizagem significativa na perspectiva ausubeliana: subordinada, superordenada ou combinatória.

A primeira – subordinada – consiste na aquisição de novos conceitos ideacionais retidos pela memória do aluno e na alteração dos conceitos incorporadores, que passam a interagir com os novos significados. Esse processo engloba a diferenciação progressiva por meio da atribuição de novos significados ao subsunçor. Nesse entendimento, a aprendizagem subordinada envolve aquisição hierárquica; por exemplo, se o aluno já tem uma representação significativa em que a palavra em inglês “*home*” é “casa”, ao trabalhar o uso do sufixo com “*less*”, que expressa a ideia de “menos” ou “sem”, pode relacionar que “*homeless*” significa “sem-teto”. Esse processo engloba a diferenciação progressiva pela atribuição de novos significados ao subsunçor.

A segunda – superordenada – ocorre quando os significados existentes são ampliados a partir das informações presentes na estrutura cognitiva e aprendem-se novos com maior poder explicativo, o que levará ao surgimento de conceitos mais inclusivos (reconciliação integradora).

Por sua vez, a aprendizagem combinatória decorre da atribuição de um novo significado, o que implica a interação com outros já existentes, não por trocas de informações hierárquicas, pois se privilegiam as novas conexões às já existentes.

Trazendo esses posicionamentos para o contexto da avaliação, Hoffmann (2009, p. 68) explicar que, quando o professor organiza momentos de estruturação do pensamento para contribuir com a sistematização das ideias e a consolidação de outros conceitos, fomenta maior interesse do aluno para o “[...] entendimento de um tema em estudo e abre-se à curiosidade ou à necessidade de aprofundar-se em vários outros assuntos”. Assim, o sentimento de conhecer ativado pelos conhecimentos prévios amplia a busca por novos saberes.

A autora (op. cit., p. 67) orienta que o professor precisa “[...] estar permanentemente atento às concepções prévias dos alunos e seu modo de expressar-se sobre elas, para poder organizar questões e situações-problema possíveis de envolver os alunos”. Dessa forma, ao

avaliar a aprendizagem, com atenção aos aspectos implícitos e explícitos expressos pelos alunos nas atividades educativas, com o objetivo de organizar ações pedagógicas impulsionadoras de experiências significativas.

⁸Novak (2010a, p. 18) assim se expressa:

any educational event is a shared action to seek to exchange meanings and feelings between the learner and the teacher. This exchange or negotiation will be emotionally positive and intellectually constructive when learners gain in their understandings of a segment of knowledge or experience; conversely, it will be negative or destructive when understanding is obfuscated or feelings of inadequacy emerge. And since learner and mentor share thoughts, feelings, and actions, the teacher will also experience positive feelings and a sense of power over knowledge when the educative event is successful.

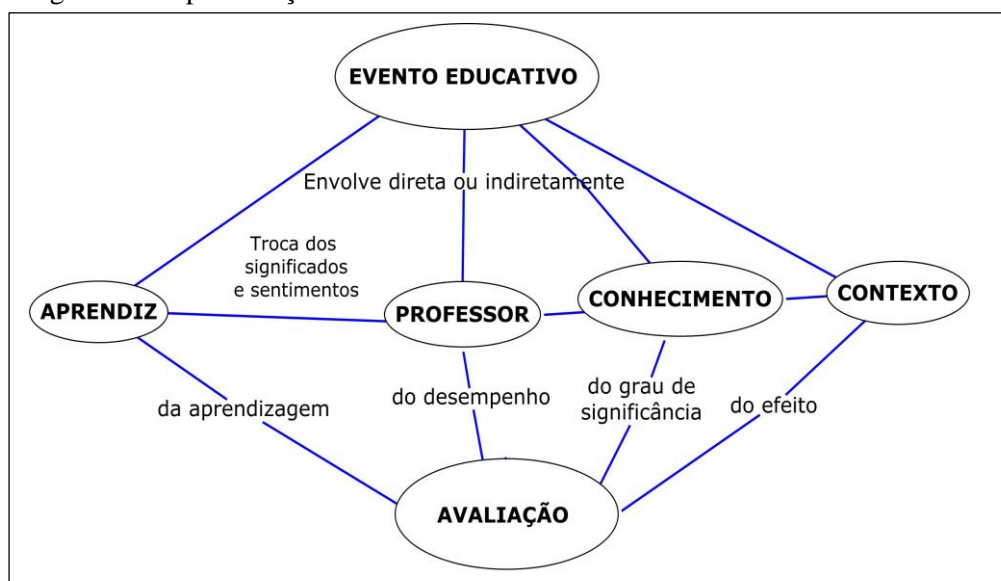
Essa concepção está subjacente às situações pedagógicas ligadas à troca de significados nas ações escolares e aos sentimentos entrelaçados na relação professor e aluno, no processo de avaliação da aprendizagem, mediante diálogo positivo diante da compreensão significativa do aluno das atividades propostas e do sentimento positivo do professor de ter contribuído com a aprendizagem. Por conseguinte, constrói-se uma troca potencialmente positiva e intelectualmente relevante entre ambos. Ainda segundo Novak (2010a), quando não há reciprocidade na negociação de significados, a compreensão é dificultada e surge o sentimento de inadequação do processo. Logo, tanto professor quanto aluno compartilham sentimentos positivos ou negativos diante dos resultados da situação pedagógica.

Nessa contextura, qualquer evento educativo caracteriza-se como movimento de ação para compartilhar significados, pensar e sentir entre professor e aluno; e alunos. Essas especificidades do processo, interligam ao modo de ser e agir no ato pedagógico que, por sua vez, permeiam todos os eventos educativos integrados ao ensino e a aprendizagem.

Ainda nesse âmbito, Moreira (1999), em seus estudos, cita cinco elementos designados por Novak para mencionar os eventos educativos, a saber: “(1) aprendiz; (2) professor; (3) conhecimento; (4) contexto; e (5) avaliação”. O mapa conceitual (figura 1) esquematiza a inter-relação desses elementos:

⁸ Qualquer evento educacional é uma ação compartilhada para buscar a troca de significados e sentimentos entre o aprendiz e o professor. Essa troca ou negociação será emocionalmente positiva e intelectualmente construtiva quando os aprendizes obtêm compreensão de um segmento de conhecimento ou experiência; inversamente, será negativo ou destrutivo quando a compreensão é ofuscada ou surgem sentimentos de inadequação. E como o aprendiz e o mentor compartilham pensamentos, sentimentos e ações, o professor também experimentará sentimentos positivos e um senso de poder sobre o conhecimento quando o evento educativo for bem-sucedido (Novak, 2010a, p. 18, tradução nossa).

Figura 1 – Representação dos cinco elementos constituintes do evento educativo



Fonte: Moreira (1999, p. 170)

Observa-se na figura (1), a integração dos elementos como articuladores de ação para intercâmbio e negociação de significados, o que exige, conforme o autor, um contexto encorajador. Estes, por sua vez, são constituintes básicos, considerando a variabilidade de situações educacionais. A relação entre eles importa em envolvimento dos sujeitos para construir ou reconstruir significados por meio das experiências adquiridas na contínua interação contextual que lhe atribui significados.

Quando se articulam esses pressupostos à avaliação da aprendizagem, ressaltam-se os elementos fundamentais que permeiam esse processo, ou seja: aluno, professor, conhecimentos, metodologias e todo o contexto sócio-pedagógico inerente à ação formativa.

A avaliação pautada pela aprendizagem significativa, possibilita avaliar a compreensão, a ligação de significados, a capacidade de interligar conhecimentos a situações habituais e não usual, em um processo formativo contínuo. Significa integrar as experiências construídas com os fatores sociais, apresentados pelo aluno no contexto escolar, relacionando às novas aprendizagens; acrescentamos o diálogo entre os diferentes saberes construídos e em construção, como indícios relevantes para conhecer e fortalecer todo o processo educativo.

Tudo isso nos levam a destacar os conceitos da avaliação interligados aos conhecimentos prévios, com registros significativos sobre as observações contínuas na prática pedagógica, em meio às dúvidas, curiosidades, dificuldades e avanços, para favorecer a tomada de decisões frente à aprendizagem dos alunos.

2.1.2 O cenário educativo na era digital

No contexto digital, é relevante refletir sobre as suas possibilidades pedagógicas, conhecendo e reaprendendo outras formas de ensinar, aprender e avaliar, a partir das metodologias que emergem no cenário educativo. Nesse sentido, o processo de ensinar ganha outra configuração, com tendência a ser mais participativo, mais flexível e interativo, diante das oportunidades que as TDIC oferecem. Da mesma forma, a aprendizagem já se desenvolve mediante a autonomia, a experiência e a colaboração do aluno, considerando a realidade virtual que ele vivencia, e as mudanças provocadas pelas mídias digitais. Nesse cenário, imersa a valores sociais e culturais da sociedade, está a escola com seus limites e possibilidades, sendo conclamada a viver em um novo ambiente cheio de desafios, mas também de riscos, que as tecnologias podem apresentar no ensino e na aprendizagem.

A esse respeito, Moreira (2010) verifica que o elemento central no cenário das TDIC não são elas mesmas, mas a postura do professor no agir pedagógico. Essa questão deriva da formação docente, do comprometimento com o processo e as ressignificações curriculares, tendo como eixo central a formação do aluno, que advém da prática pedagógica do professor e do constructo curricular. Nesse caso, o uso das tecnologias é secundário, porém não se deve depreciá-las. O autor (op. cit., p. 23) defende que atividades colaborativas em ambientes “presenciais e *online*” têm grande potencial facilitador, isso porque possibilitam uma troca recíproca para a negociação de significados por meio do diálogo entre professores e alunos, e destes com os seus pares.

As sucessivas mudanças estabelecidas pelas TDIC, na sociedade interligada pelas redes sociais, nas relações instituídas, em espaços presenciais e *online*, têm ampliado os meios comunicativos, de interação e conhecimentos permeando o contexto socioeducacional. Conforme Schlemmer (2014, p. 74), “o viver e o conviver ocorrem, cada vez mais, em contextos híbridos e multimodais, onde diferentes tecnologias analógicas e digitais integram espaços presenciais físicos e *online*, constituindo novos espaços para o conhecer”. Este cenário tem ampliado o espaço geográfico e temporal comunicativo, incorporado pelas linguagens sonora, visual e textual integrada às interfaces digitais através da relação homem e máquina.

Na educação, de acordo com Pérez Gómez (2015, p. 28):

[...] a proliferação de computadores e de outros artefatos tecnológicos utilizados permanentemente fora e dentro das escolas mudou e vai mudar a definição de sala de aula como espaço pedagógico, o conceito de currículo e o sentido dos processos de interação do aprendiz com o conhecimento e com os docentes.

Esta perspectiva evidencia um cenário conectado à mudança na organização da sala de aula, com metodologias que agregam o espaço presencial e *online*, onde alunos e professores

aprendem juntos diante dos estudos desenvolvidos no decorrer do processo, aliando atividades com o apoio das TDIC na ampliação do tempo pedagógico. Mesmo com todo o crescimento da inserção das tecnologias nas relações humanas, a escola contemporânea enfrenta um grande desafio para incorporar no planejamento de ensino o uso das tecnologias de forma pedagógica.

Almeida, Dias e Silva (2013) e Pérez Gómez (2015) afirmam que não é suficiente incluir tecnologias na escola, pois o fator mais relevante não é a aquisição, porém o uso pedagógico que é feito delas na educação. Isso requer um trabalho comprometido, intencional e planejado do professor, que poderá promover bons resultados.

Almeida, Dias e Silva (2013, p. 109) evidenciam que:

[...] uma boa parte do impacto na aprendizagem do aluno decorrente do modo de uso da tecnologia dependerá do contexto e dos atores envolvidos, em particular dos professores e das situações e experiências de aprendizagem que esses consigam criar a partir da utilização das tecnologias.

Percebe-se então que o fator primordial no uso das tecnologias reside na condução pedagógica integrada aos objetivos de aprendizagem, a partir de estratégias apropriadas à tecnologia selecionada. O perfil do aluno e o contexto escolar são determinantes para o uso desses recursos em sala de aula, acompanhados da mediação do professor.

Pérez Gómez (2015) assevera que a organização homogênea, alicerçada no ensino simultâneo, requer ruptura para o desenvolvimento de metodologias condizentes com a pluralidade de situações didáticas em que as tecnologias podem auxiliar. Por essa razão, destaca que elas propiciam uma atenção mais personalizada ao aluno. Esses aspectos exigem um professor que saiba como usar as tecnologias para desenvolver atividades e criar experiências integradas ao projeto de aprendizagem e à vida do aluno, com o objetivo de acompanhar e orientar o processo avaliativo de forma contínua.

Os desafios para consolidar essas possibilidades levam a refletir e entender a grande complexidade que envolve o ato educativo, sobretudo no cenário atual, em que os desafios da formação exigem uma constante ressignificação do conhecimento por meio dos estudos continuados (IMBERNÓN, 2016). Isto significa uma formação contínua interligada ao contexto socioeducacional, na busca por conhecer mais e possibilitar melhores situações de ensino e aprendizagem, configuradas numa proposta integradora para “[...] constituir os cenários e ambientes de aprendizagem na escola ou outros espaços educativos” (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 157), que provoquem a curiosidade para contínua construção de novos significados.

Silva (2004, p. 38) argumenta:

[...] os espaços de tempo educativos escolares precisam ser ressignificados, reestruturados de maneira que favoreçam os processos didáticos e interesses, atraentes aos olhos dos aprendentes, um espaço e um tempo que acolhem e trabalham com as diferenças e provoquem nos seus membros a vontade de aprender, que se sintam desafiados a superar seus limites sem o perigo de constrangimentos.

Na perspectiva de Silva (2004), os espaços escolares configuram metodologias ativas com expressões direcionadas a promover a aprendizagem, inserindo estratégias voltadas à construção de múltiplos saberes que proporcionem ações vivências junto ao contexto escolar. Este viés contempla o diálogo embutido no trabalho pedagógico, na medida em que possibilita avançar em um projeto emancipatório que inclui a pesquisa, a parceria, a autoria e a colaboração dos sujeitos da aprendizagem.

Dessa forma, torna-se importante conceber o ato avaliativo na intenção de que os alunos consigam entender o que estão aprendendo, com *feedback* nos momentos presenciais e *online*, a fim de subsidiar e possibilitar meios para uma aprendizagem significativa que envolva o protagonismo do aluno como sujeito autônomo, parceiro e corresponsável por seu percurso de aprendizagem. Atentar para isso é relevante quando se tem em vista que a avaliação da aprendizagem é um processo de ação-reflexão-ação, que tem por finalidade favorecer o desenvolvimento do ensino, a serviço da aprendizagem

Para isso, o planejamento do professor deverá ser sustentado por uma teoria de aprendizagem que dê suporte a sua ação educativa, perpassando pela escolha de estratégias ou instrumentos/ procedimentos utilizados para avaliar o aluno. Nesse sentido, ressaltamos que essas escolhas devem ser feitas com intencionalidade sobre o que se pretende avaliar e tomar decisões face aos seus resultados, seja para avançar no processo, seja para reorganizar as ações didático-pedagógicas. Por outro lado, Silva (2014) ressalta que, a presença das TDIC nesse contexto, pode possibilitar interação e construção de conhecimento de forma organizada e compartilhada, sob a mediação do professor, como o grande responsável pelo processo de aprendizagem.

Em síntese, considerando as discussões teórico-metodológicos exploradas, é possível observar que historicamente a avaliação busca renovar seus conceitos pautados na finalidade de superar os obstáculos que inibem o desenvolvimento da aprendizagem na escola, propondo avaliar a partir dos conhecimentos prévios do aluno por meio do diagnóstico para intervenção e tomada de decisão diante do problema identificado.

2.2 Percurso metodológico da pesquisa

Considerando a questão problema e os objetivos do estudo incorporados aos pressupostos estudados, desenvolvemos uma pesquisa de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa por meio do estudo exploratório em livros, artigos científicos presente na plataforma acadêmica *Scielo* referente à temática, bem como referências internacionais na área.

Nas palavras de Creswell (2007, p. 44), esse tipo de estudo “[...] fornece um pano de fundo útil para o problema ou para a questão que gerou a necessidade do estudo, com quem já escreveu sobre isso, quem já estudou e quem indicou a importância de estudar a questão”. Nesse sentido, o estudo dialoga com o que já foi publicado (FLICK, 2013), entre os já ditos, interconectado à avaliação da aprendizagem, principalmente no cerne da avaliação processual/formativa, entendendo que é impossível revisitar toda a literatura produzida.

Em conformidade com esses princípios, Gil (2008, p. 27) explicita que a pesquisa exploratória “[...] proporciona uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Tal afirmativa leva a uma abordagem qualitativa, com indícios de estudos exploratórios acerca da avaliação da aprendizagem, o que propiciou informações sobre as mudanças de abordagens no contexto socioeducacional, dando ênfase à imersão das TDIC.

No tocante à problemática da pesquisa, o aspecto investigativo apresenta a seguinte questão: quais fundamentos teórico-metodológicos do ensino híbrido podem contribuir para a avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa? Para construção do percurso investigativo ancoramos nos pressupostos teórico-metodológicos da avaliação da aprendizagem e seus atuais desdobramentos no processo híbrido.

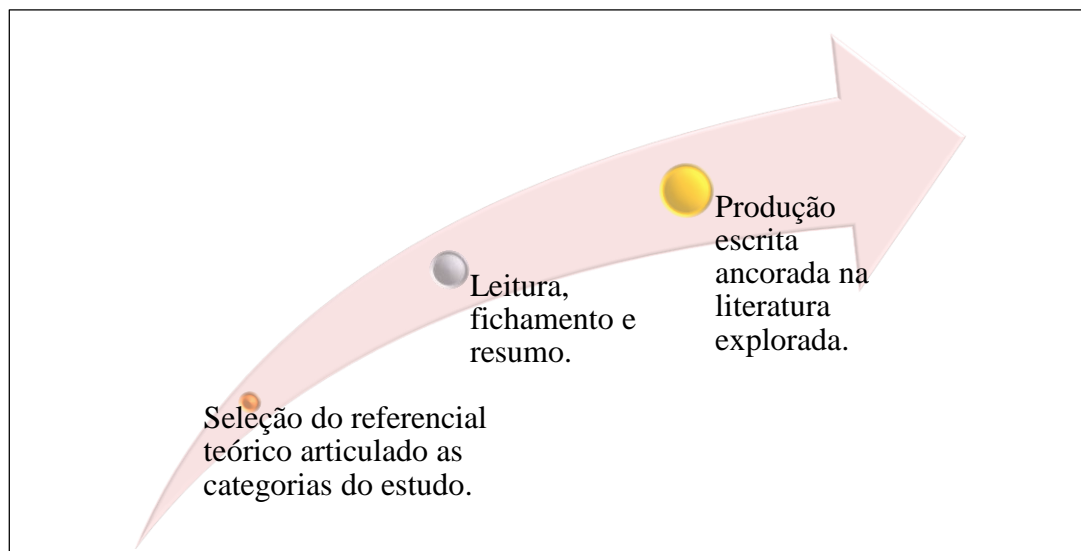
Para tal, articulamos como objetivo geral: contribuir com os pressupostos teórico-metodológicos da avaliação da aprendizagem e seus atuais desdobramentos no processo híbrido e como objetivos específicos: a) identificar as principais concepções de avaliação da aprendizagem no contexto socioeducacional; b) discutir conceitos para a prática avaliativa, à luz de uma abordagem híbrida formativo-processual; c) apresentar as tecnologias digitais como possibilidades para a avaliação formativa, na perspectiva do ensino híbrido.

Os instrumentos de coleta de dados consistiram na exploração da literatura referente à temática, por meio de leituras em livros impressos, consulta na plataforma *Scielo* (*Scientific Electronic Library Online*), artigos científicos nacionais e internacionais que abordam as categorias da avaliação da aprendizagem, ensino híbrido e tecnologias digitais imbricados aos aspectos da avaliação formativa.

Os dados foram coletados seguindo a cronologia dos desdobramentos da avaliação da aprendizagem, priorizando a modalidade formativa, na perspectiva de contribuir como os

fenômenos ocorreram e, na sequência, concentrar-se no processo e nos resultados da investigação. Para condução do estudo foi necessário seguir as seguintes etapas, como mostra a figura abaixo:

Figura 2 - Etapas de desenvolvimento da pesquisa



Fonte: autora (2019).

Percebe-se na figura (2) que, o desenvolvimento da pesquisa consistiu primeiro no levantamento do referencial teórico sobre as categorias em análise: avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa, avaliação *online* e ensino híbrido imbricado no estudo sistemático sobre os conceitos dessas categorias, interligadas às tecnologias digitais.

Em relação ao procedimento da pesquisa, a técnica de análise qualitativa de conteúdo, fundamentada em Flick (2013), foi esclarecedora a partir de sua orientação, ou seja: no resumo da análise de conteúdo, a fim de parafrasear o material e deixar de fora passagens e paráfrases com menos significados, agrupando e resumindo paráfrases similares para a compreensão das categorias do estudo. Para construção de alegações articuladas às leituras, foram priorizadas as experiências historicamente construídas no contexto social, referente avaliação da aprendizagem.

Essa técnica requer atenção para sistematizar informações relevantes diante dos pressupostos epistemológicos da avaliação formativa. Isso possibilitou um estudo teórico e prático para a exploração dos dados e para discussão sobre os resultados encontrados por meio da leitura, de resumos e fichamentos para o estudo detalhado do objeto.

Nesse viés, o método interpretado utilizado teve como base a “[...] a estrutura temporal-lógica do texto [...]” (FLICK, 2013, p. 159), em razão da possibilidade de torná-lo a base para a interpretação dos textos selecionados neste estudo, bem como visando possibilitar à

pesquisadora extrair dos textos e imagens informações implícitas e explícitas para atribuir sentido ao fenômeno da avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa.

Os dados foram analisados em três momentos articulados aos pressupostos da avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa. Primeiro, articulado aos conceitos da avaliação da aprendizagem imbricada no viés histórico, numa perspectiva formativa; segundo incorporado aos aspectos do contexto *online*; na última etapa do estudo exploratório, buscamos discutir novos conceitos para a prática avaliativa, à luz de uma abordagem híbrida e formativa-processual para apresentar as TDIC como possibilidades de desenvolver a avaliação formativa no contexto híbrido.

Os resultados são desdobramento do estudo interconectado à pesquisa exploratória, e ancorada no referencial teórico da área, os quais seguem neste estudo.

3 DIALOGANDO COM OS APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O conceito de avaliação perpassa todos os contextos sociais e áreas de estudos, a exemplo de empresas, bancos, segurança pública, construção civil, saúde, servindo como mecanismo que viabiliza melhorias. Na educação, ela tem a função de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, porém frequentemente é empregada na ótica do exame, em “aprovado ou reprovado”, ao contrário do que preceitua a perspectiva formativo-processual que envolve um ato investigativo, através do qual é possível constatar, interpretar e tomar as decisões a serviço dos objetivos propostos à aprendizagem. Tal argumento está fundamentado em aportes que defendem sua importância como meio para a melhoria da aprendizagem no espaço educacional.

Ancorado nesses pressupostos, e levando-se em consideração que a avaliação é um ato político-pedagógico e social, nesta seção apresentam-se as abordagens teórico-metodológicas alicerçada nos aspectos conteudistas dos exames, comportamentalista, formativos e *online* na dinâmica históricas das ressignificações de novos pressupostos, com apoio na literatura que possibilite dialogar em direção a outros contextos, para dar sentido e construir novos percursos de aprendizagem.

3.1 Avaliação da Aprendizagem: revisitando conceitos e suas bases epistemológicas a partir de diferentes enfoques

No contexto histórico da educação brasileira, a avaliação que se tem no século XXI está intimamente alicerçada na sua herança histórica, sistematizada nos séculos XVI e XVII, na configuração de atividades pedagógicas produzidas pelos padres jesuítas (XVI) e nos séculos XVI e XVII pelo bispo protestante John Amós Comênio (LUCKESI, 2003). Baseia-se em atribuir mérito ao aluno diante dos resultados obtidos nos exames escolares; estes servem para promover ou reter o aluno.

Conforme os estudos de Luckesi (2003), essa prática primava pelo controle da formação do aluno através dos conteúdos ensinados, na ordenação da moralidade, religiosidade e comportamento perante a sociedade da época. Para a obtenção de resultados, apoiava-se em práticas autoritárias no comando de aulas e na aplicação dos exames, associando o medo e a seletividade social na condução do ensino.

A esse respeito, a história verbaliza o presente, lembrando as condições instituídas na *Ratio Studiorum*⁹, com os resquícios trazidos para o contexto atual, no qual ainda se constata, nas escolas brasileiras, práticas avaliativas de cinco séculos, com muitas escolas estabelecendo normas semelhantes para sua aplicação, a exemplo de proibir contato entre alunos durante as provas, da não permanência na sala após a conclusão e do não acesso ao conteúdo estudado.

Com relação a esse contexto, prevalece o discurso histórico e atual pautado pelos fundamentos da pedagogia dos exames¹⁰. Luckesi (2003, p. 18) fundamentado na obra “Didática Magna” de Comênio¹¹, faz a seguinte afirmação: “os estudantes não estudarão de verdade, se souberem que, de fato, as provas não são para valer”. Hoje, podemos inferir a partir da experiência na prática: os alunos não se prepararão para as provas ou trabalhos, caso saibam da não aplicação de notas. O discurso coloca em evidência a concepção de educação marginalizada na ordenação conteudista, na pregação da obediência, na progressão dos estudos ou exclusão do aluno do espaço educacional.

De acordo com Luckesi (Ibidem, 2003, p. 19), esse paradigma está alicerçado na pedagogia tradicional, na “confluência das teorias pedagógicas jesuíticas e comenianas”, postulado por preceitos de mentes lógicas e discursivas, com foco no currículo visado ao sujeito obediente às regras estabelecidas. Nesse entendimento, o aluno recebe os conteúdos sem críticas para retê-los na memória, na tradicional educação bancária, analisada por Freire (1979). Seu papel é provar o que aprendeu literalmente; caso não consiga comprovar, é tido como incapaz.

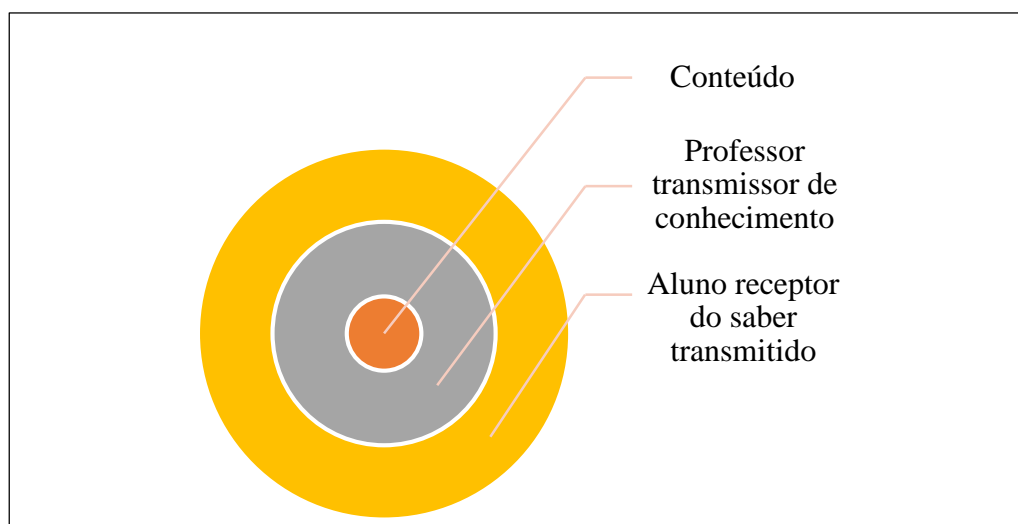
Essa concepção sugere que o aluno precisa dar as respostas que o professor espera, reproduzindo fielmente o conteúdo trabalhado em sala de aula (HOFFMANN, 2018), numa submissão passiva ante a transmissão efetuada pelo professor. Essa visão conteudista representa um currículo centrado em mecanismos excludentes, que impedem a apreensão de conhecimentos significativos, construídos na relação com o outro e com os saberes científicos, como apresentado na figura 3.

⁹ O *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus) tinha por finalidade ordenar as atividades, as funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas.

¹⁰ Conforme Luckesi (2003), os jesuítas em 1599 publicaram um capítulo intitulado dos “Dos exames escritos e orais”, onde definem as regras dos exames aplicados nos colégios de Ordem Jesuítica e Comeniana.

¹¹ O bispo John Amós Comênio foi atuante no cenário protestante. É considerado o fundador da didática moderna, dada a importância da sua obra “Didática Magna”, publicada em 1632.

Figura 3 – Visão do enfoque conteudista no viés dos exames



Fonte: elaboração própria fundamentada no referencial teórico (2019).

Observa-se na figura (3) a supervalorização dos conteúdos, e a postura do professor, mestre do saber, posto ao lado do conteúdo. Além de acentuar a condução rígida, na qual o aluno se acha na escuta das informações fornecidas, na posição de receptor passivo das informações a serem posteriormente comprovadas por meio dos exames, firmado nos aspectos corretivos, com exclusão da subjetividade posto na pedagogia conceituada como tradicional.

Luckesi¹² (2003) esclarece que a denominação da pedagogia tradicional surge dos estudos realizados por pedagogos da Escola Nova, os quais teceram críticas a esse paradigma, pois, segundo o autor, ao entrarmos em contato com os textos de Maria Montessori, produzidos no final do século XX, de John Dewey escolanovistas, nos defrontamos com críticas ao passado pedagógico, caracterizado como pedagogia tradicional.

Essa pedagogia, conforme o referido autor (2003, p. 52), está arraigada na ótica de conceber o sujeito “[...] pronto, aqui e agora [...]”, devendo ser reprovado caso não comprove essa prontidão através dos exames¹³. Nessa perspectiva, é costume pensar que os alunos, ao ingressarem em determinado ano ou série, devem saber o conteúdo, ou pelo menos deveriam,

¹²As observações de Luckesi (2011) revelam que, mesmo antes dos estudos de Ralph Tyler, autores como Maria Montessori, no início do século XX, já havia decretado o fim do exame na sua proposta pedagógica. Historicamente, bem antes de Tyler, o norte-americano John Dewey apontava a necessidade de processualidade do ensino e aprendizagem, no uso de perguntas como recurso diagnóstico para reorientação do ensino e aprendizagem.

¹³Luckesi (2011) explica que, nos concursos, significa simplesmente que, por serem classificatórios, são constitutivamente seletivos, pois centra em aprovar alguns e reprovar outros. E, quando sua prática no cotidiano escolar, significa a exclusão de alguns ou de muitos. Nesse caso, pauta-se por parâmetros considerados aceitáveis por instituições ou avaliadores, revestidos de justos por elegerem o mesmo exame para todos, porém sua consequência na escola é a exclusão. A escola sob o título de instituição social democrática e inclusiva deve primar pela boa condução do processo de avaliação da aprendizagem.

como se fossem conhecedores de todos os assuntos referentes às séries ou anos anteriores. Ou seja, com o saber já construído, a dominar os conteúdos estudados, e não como sujeito em contínua construção.

Nessa direção, Freire (2014) lembra que o ser humano é um ser inacabado; assim sendo, sua aprendizagem também é inconclusa, e não um pacote pronto para servir a verificação, julgamento e certificação no âmbito do percurso de ensino e aprendizagem.

Esse julgamento remete ao que dizia Guimarães Rosa (1994, p. 376): “é defeituoso porque o que julgamos é o passado”. Há uma crítica nas palavras de Luckesi (2001, p. 193), quando diz: “o passado é tomado como o tempo em que o estudante teve oportunidade de aprender; se não aprendeu, a responsabilidade é dele”. Entende-se que há uma visão reducionista e equivocada do processo de avaliação, isso porque a exatidão insiste na construção linear, ou seja, reproduzir notas, e não construir possibilidades de o aluno aprender.

Pretendendo abordar as consequências desses enfoques para a avaliação, ainda sobre os pressupostos à luz da mensuração dos resultados e mudanças comportamentais, trazemos neste estudo, as contribuições de Haydt (1997), Vasconcellos (2002), Ballester et al. (2003) e Luckesi (2003; 2011). Esses autores advogam que o modelo comportamentalista da avaliação de Robert Thorndike, Ralph Tyler, Benjamin Bloom e Daniel Stufflebean influenciou, sobremaneira, na prática da avaliação brasileira baseada no viés comportamentalista, conteudista e instrucionista. De acordo com Vasconcellos (2002, p. 24), buscou-se valorizar “[...] aspectos técnicos, dos padrões de racionalidade e eficiência, do caráter cientificista dos métodos e procedimentos operacionais [...]”, na ótica instrumentalizada dos procedimentos, subjacente a uma determinada concepção histórica e político-filosófica adotada.

Os estudos ainda mostram que a base da preocupação com a avaliação, sob o enfoque dos testes educacionais, tem como referência as teorias de Robert Thorndike (1910-1990), o qual associa mudanças comportamentais agregadas ao desenvolvimento de instrumentos para mensurar a capacidade humana por meio dos testes nas escolas. Uma abordagem que deu força ao surgimento dos testes padronizados em larga escala.

Ao pedagogo Ralph Tyler coube a propagação da proposta do “ensino por objetivos”, com base em tarefas preestabelecidas, conforme Luckesi (2011, p. 208) para “[...] diagnosticar se a aprendizagem se dera ou não. Em caso positivo, prosseguia-se para nova tarefa ou novo patamar de ensino-novo conteúdo; em caso negativo, reorientava-se a aprendizagem”. Sob análise de Luckesi (2011), esse autor considera imprescindível, mediante avaliação, aferir o grau de sucesso obtido, para comprovar os resultados. Apesar de reconhecer a importância dos

estudos, em sua análise afirma que o modelo era simples e indicava caminhos de superação da exclusão, ainda que fosse dado pela reprovação nos exames.

Por sua vez, Tyler concebia a avaliação como procedimento para a verificação dos objetivos estabelecidos no plano de ensino e registros de comportamento do aluno diante das atividades propostas, priorizando o controle a fim de garantir os resultados almejados, sob a ótica dos pressupostos behavioristas¹⁴.

Essa abordagem permeou os métodos de avaliação por medidas na testagem de conteúdo supostamente atingido pelo aluno. Para isso, sustentou princípios do positivismo, em voga na época, sob a tese de que a avaliação deveria ser mais “científica”, “objetiva” e “quantificável” possível (VASCONCELLOS, 2002). Essa concepção apregoa como a maneira mais objetiva e exata de medir os resultados da aprendizagem pela confiabilidade técnica. O que bem explica a análise de Méndez (2002, p. 31): “esse movimento científico presta-se eficazmente à seleção, à classificação e à distribuição, de acordo com os resultados em diferentes níveis ou meios educativos [...]”, na intenção de que os testes poderiam medir níveis de inteligência.

Por essa razão, por muito tempo o termo avaliar foi o exato sinônimo de medir. Na década de 1940, aperfeiçoaram-se os instrumentos de medidas em educação, sob a ótica positivista-cientificista, na tentativa de padronização do ensino (HAYDT, 1997).

A aplicação desses instrumentos permeou um processo instrumental nas instituições de ensino, onde o termo testar era utilizado para verificar o desempenho das situações organizadas pelas escolas e os testes objetivavam descrever quantidade em termos de medida da aprendizagem. Para isso, ancorava-se numa variedade de instrumentos, como: provas, exames, escala de atitudes, questionários, anotações por meio de fichas de registros de comportamentos dos alunos (ALVES, 2004), como se fosse possível medir todos os aspectos relacionados à aprendizagem. Uma abordagem científicista em que não se via a avaliação como um ato pedagógico, de transformar o processo em atitudes e ações promotoras da aprendizagem, confiantes e não excludentes; de não medir o processo sobre uma escala de valores descritivos.

Méndez (2002, p. 31) aponta como um dos problemas derivado desse modelo de avaliação a exigência de que o “[...] professor transfere o conhecimento a respostas precisas e inequívocas”. Nele, a coleta dos dados tem a finalidade de determinar a extensão dos objetivos

¹⁴ Segundo Giusta (2013, p. 2), “A meta do behaviorismo sempre foi a construção de uma psicologia ‘científica’, livre da introspecção e fundada numa metodologia ‘materialista’ que lhe garantisse a objetividade das ciências da natureza, na exatidão do observável e controlável. A teoria comportamentalista tem como principal representante Skinner e apregoa que a “visão de mundo behaviorista está nos comportamentos observáveis e mensuráveis do sujeito [...]”, não considera o que ocorre na mente do sujeito durante o processo de aprendizagem.

a serem realizados e alcançados, considerando a sequência programada de ensino, estabelecida nos objetivos. Apesar de esse modelo ter sido derivado da racionalidade tecnicista, incorporada à avaliação de currículo, Vasconcellos (2002, p. 24) destaca que,

[...] já estavam presentes como funções da avaliação as de diagnosticar deficiências e habilidades, acompanhar, controlar o aprendizado do aluno, informar alunos e professores sobre os progressos do aluno obtidos e classificar os alunos segundo o nível de aproveitamento, em comparação ao grupo de classe.

Nesse sentido, o aspecto histórico da avaliação conduz a ressignificações de conceitos, na tentativa de construir novos pressupostos avaliativos imbricados na epistemologia histórico-social, presente na sociedade ao longo do tempo, pautado na perspectiva de melhorar a contextura existente e a futura.

Assim, mesmo com contributo diagnóstico, na prática, esse modelo desconsiderava os aspectos subjetivos, pois a base teórica buscou privilegiar informações quantificáveis, situado no fenômeno do julgamento e classificação sob mérito, como se a escola servisse para a análise de mercadoria e não ao processo de ensino.

De acordo com Vasconcellos (2002), na linha comportamentalista, a abordagem de Benjamin Bloom e colaboradores focou no controle de qualidade para aperfeiçoar o processo em garantia dos objetivos de aprendizagem, como instrumento didático, direcionado ao currículo e à avaliação. Esse autor ainda destaca que a avaliação diagnóstica encontrava-se explícita nos trabalhos de Bloom; observa também que a avaliação diagnóstica foi ressignificada a partir dos estudos de Luckesi.

Os estudos de Haydt (1997) analisam as contribuições de Daniel Stufflebean sobre uma avaliação direcionada à ação, em razão do explícito ato de delinear, obter e fornecer informação dimensionada ao processo, para servir de critérios na tomada de decisão. Em síntese, a teoria centra em dois aspectos: auxiliar o processo de tomada de decisão e verificar a sua produtividade, que deverá servir como contributo à ação avaliativa.

Haydt (1997, p. 12) destaca as contribuições que permeiam o trabalho de Michael Scriven, por meio do qual a autora faz uma síntese do pensamento do autor, para quem “é preciso avaliar não apenas o grau de consecução dos objetivos estabelecidos, mas também os próprios objetivos e as outras consequências não previstas [...]”. Esse teórico introduz o julgamento de valor alcançado, com algumas nomenclaturas vigentes nas escolas atuais por meio de dois termos: avaliação somativa e formativa.

Os pesquisadores, tais como Haydt (1997), Vasconcellos (2002) e Villas Boas (2008), referenciam o desenvolvimento da avaliação formativa por meio dos estudos de Scriven, na

década de 60, com a função de aferir as metodologias utilizadas pelos professores, visando adaptar o processo pedagógico às necessidades do educando a partir de obtenção de informações durante a construção da aprendizagem em sala de aula. Essa abordagem era fundamentada na teoria do currículo, defendida pelo autor.

Perrenoud (1999) observa que o surgimento da avaliação formativa advém da contribuição dos estudos de Bloom e colaboradores, em 1960, com a taxonomia dos objetivos do processo aprendizagem, na defesa de que todos podem aprender, vindo a impulsionar preceitos de acompanhamento e intervenção perante as situações pedagógicas na escola. Villas Boas (2008, p. 39) aduz que, a expressão “avaliação formativa” não era comum na literatura. E constata que no Brasil, “[...] o que se denomina de avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada cidadã, pode ser entendido como avaliação formativa”. A relação entre elas centra-se na finalidade de melhorias das práticas avaliativas, para dar condições de o aluno aprender no contexto processual.

Essas concepções foram revisitadas para a compreensão da prática avaliativa que ainda acontece no cenário atual, com o intuito de desvelar o que se transita por todas elas, pois o reflexo passado dialoga sob diferentes abordagens com a contemporaneidade. Dessa forma, é relevante reconhecer a contribuição para estudos posteriores, sob a base epistemológica política, social, histórica e filosófica, imersa na história da avaliação.

Diante dos referenciais teóricos e das discussões exploradas acerca da avaliação, Ballester et al. (2003, p. 17) esclarecem:

[...] durante muito tempo, a avaliação consistiu quase exclusivamente em medir resultados finais de aprendizagem. Assim, a função social da avaliação, quer dizer, a certificação das aprendizagens realizadas e a seleção dos estudantes, foi muito mais relevante que a função pedagógica de análise dos processos e a detenção dos obstáculos ou problemas de aprendizagem. Além disso, muitas práticas de avaliação de antes e de agora estão impregnadas por esse modelo. A ideia de que se pode medir qualquer tipo de aprendizagem e de que avaliar é algo ‘técnico’, ‘preciso’, ‘objetivo’ e inclusive ‘científico’ aparece como pano de fundo de determinadas concepções de alguns professores sobre avaliação.

Como se pode perceber nos argumentos acima, há uma tendência histórica na prática de métodos estatísticos na educação, marcada pela seleção, pela classificação, em detrimento da ação pedagógica voltada à identificação dos obstáculos de aprendizagem, para a solução das dificuldades. Essa marca caracteriza-se desde o primeiro contato do aluno com a escola, prolongando-se ao mais alto nível de ensino, marcado pela comprovação finalística ou cumulativa da aprendizagem.

Essa realidade vincula-se à concepção de avaliação de alguns professores, a qual advém de amplos contextos, a exemplo da formação inicial e continuada, da experiência da prática, das instituições educacionais e das relações profissionais estabelecidas (TARDIF, 2014), vindo a reproduzir diferentes práticas avaliativas na educação. Hoffmann (2011, p. 36) tece argumentos sobre a concepção de avaliação dos professores dimensionada como reflexo do modelo de avaliação. Isso implica a reprodução de diferentes abordagens de ensino, além de colocar os professores como os principais influenciadores do conceito de avaliação na educação.

De acordo com Ballester et al. (2003, p. 15):

[...] a maneira como se aborda a avaliação das aprendizagens escolares está intimamente relacionada com as concepções que têm os docentes sobre o ensino e aprendizagem. Essas concepções e as práticas que delas derivam no âmbito da avaliação aparecem com frequência marcadas pela influência do contexto profissional. Assim, determinadas práticas são aceitas em um contexto escolar concreto, enquanto dificilmente seriam aceitas em outros. Por esse motivo, para incorporar as novas concepções, é muito importante a influência que pode exercer a equipe educativa que avalia, assim como a 'cultura' criada na escola.

Isso implica, como já dito, nas diferentes formas de atuação do professor na condução do processo educativo, uma vez que os atos avaliativos servem a uma determinada concepção política, filosófica e pedagógica, portanto não é neutra. Em razão disso, a concepção do ato avaliativo difere entre professores na situação prática da sala de aula.

Nesse sentido, Gama (1993, p. 41) explica que “[...] as instituições de ensino é que condicionam os seus agentes educativos ao tipo de avaliação que se pode realizar em seu interior”. Isso porque a atuação burocrática e hierárquica do cenário educativo impõem suas características institucionais, muitas vezes deslocadas de questionamentos reais perante as necessidades e condições de vida de milhares de alunos para a construção de conhecimentos.

Em vista disso, frequentemente a condução da avaliação, com ênfase nos aspectos pontuais/classificatórios, tem sido criticada por diversas correntes emancipatórias, pois as notas derivadas desse processo somativo, são tidas como resultados finais do trabalho do professor, acrescidas às exigências burocráticas e administrativas da escola e, em geral, da sociedade como um todo, por determinarem atos classificatórios, estatísticos (GAMA, 1993), como instrumentos para hierarquizar níveis de aprendizagens. Essa condução tem dificultado a compreensão da avaliação como um ato investigativo sobre as aprendizagens na escola, para a tomada de decisão (LUCKESI, 2003; 2011), condizente com os saberes, as atitudes e o estágio de desenvolvimento dos alunos.

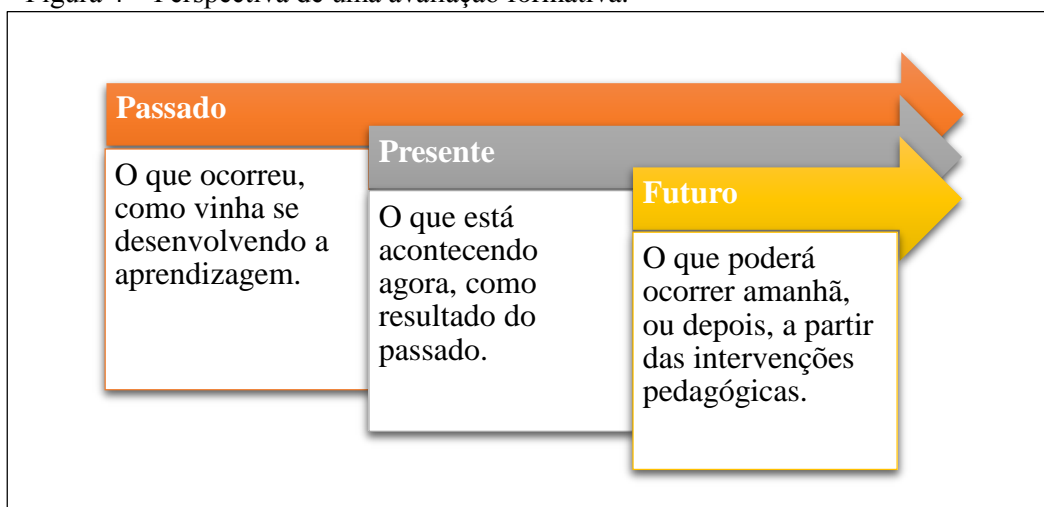
Entre o final do século XX e o presente século XXI, pesquisadores, como Méndez (2002); Luckesi (2003; 2011); Hoffmann (2011; 2018), têm se dedicado e contribuído com a formação de novas concepções sobre avaliação. De acordo com Vasconcellos (2002), diferentes abordagens sobre a avaliação da aprendizagem adquirem maior destaque a partir no final da década de 1970, em reação ao domínio mecânico dos conteúdos, baseado no modelo cientificista.

Atualmente, as abordagens pedagógicas teórico-metodológicas sinalizam os sujeitos da aprendizagem no centro do processo educativo (MÉNDEZ, 2002; LUCKESI, 2011), por compreenderem a avaliação como um ato pedagógico que exige um diagnóstico, para maior clareza sobre as possibilidades e fragilidades dos alunos, uma tomada de decisão, e um contínuo diálogo e acompanhamento do educando.

Nessa perspectiva, concebendo-o como ser em construção (LUCKESI, 2003; 2011; FREIRE, 2014), esse pensamento é desvelado em diversos estudos que consideram o ser humano como ser em movimento e em construção, considerado seus conhecimentos prévios como elo para construção de novos significados.

Desse modo, o aluno precisa de professores interessados pelas experiências de vida construídas, no entender que o ser humano constrói-se na interação com o meio social o qual está inserido (LUCKESI, 2003). Na consciência que cada sujeito é um ser em desenvolvimento, na crença de que os resultados sempre podem ser melhores e que a busca por novos saberes precisam ser desenvolvidos no encontro do velho com o novo conhecimento, como representa a figura 4:

Figura 4 – Perspectiva de uma avaliação formativa.



Fonte: baseado nos pressupostos defendidos por Luckesi (2011, p. 200).

Observa-se na figura 4, que há a inclusão e o convite para o aluno continuar aprendendo, por considerar a história evolutiva da aprendizagem nas etapas já vivenciadas, as quais podem influenciar as posteriores, e essas as futuras. Trata-se de um encontro entre passado, presente e futuro, integrador da trajetória das aprendizagens. Essa perspectiva coloca-se ante a atitude investigativa, curiosa com o percurso, revelando uma avaliação a serviço da aprendizagem, interligada ao diagnóstico da situação, servindo como instrumento para contextualizar, interpretar e compreender as dificuldades e os avanços.

Nesse contexto, a vivência de práticas avaliativas requer comunicação para facilitar a construção dos conhecimentos. O caráter comunicador contempla uma avaliação alicerçada no diálogo (ROMÃO, 2011; FREIRE, 2014), posta como elo entre professor e aluno no ato de conhecer sua trajetória, na busca de compreensão das necessidades inerentes à aprendizagem.

Conforme Vasconcellos (2002, p. 21):

[...] a avaliação é inseparável do contexto onde ela ocorre e seu objeto são os processos associados ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral que os alunos demonstram no desempenho de “tarefas diversificadas de aprendizagem”. A análise dos resultados ou produto deve servir para sua tomada de decisão quanto aos passos seguintes no processo de aprendizagem.

Essa perspectiva revela ser compatível no contexto da escola, no fazer pedagógico que inclui atividades favoráveis ao desenvolvimento integral do sujeito, considerando os aspectos históricos e sociais do aluno, ao tempo em que demonstra atenção aos resultados das aprendizagens, para reorientação da prática pedagógica, ancorado na investigação comprometida com o processo e sua continuidade.

Uma avaliação incorporada à investigação busca conhecer a história de vida de cada aluno, considera suas potencialidades, seus limites, ritmos específicos, seus traços culturais (ROMÃO, 2011), centra na realidade, na entajuda de professor e aluno em prol da qualidade do ensino e aprendizagem, com entendimento dos percursos individuais diante das atividades propostas, respeitando tempos e ritmos na participação ativa das atividades.

Nesse sentido, Demo (2002, p. 24) propõe uma avaliação qualitativa como fenômeno de participação ancorado nos princípios democráticos, enfatizando que no modelo tradicional é impossível medir participação, pois “qualidade não se capta observando-a, mas vivenciando-a”. Assim, a ênfase recai no processo de ensino e aprendizagem e não no produto. Como afirma o referido autor:

[...] a avaliação não pode se bastar com saber quantas perguntas o aluno respondeu certo, mas pretende saber se o aluno sabe perguntar e responder, consegue argumentar com alguma liberdade e criatividade, questiona criativamente autores e livros, maneja

analiticamente dados, e assim por diante. É preciso ‘dominar reprodutivamente conteúdos’, por ‘reconstruí-los criticamente’. Com isso o conhecimento pode avançar, e a cidadania também (DEMO, 2002, p. 65-66).

Compreender essa dimensão presume dar novo significado à avaliação, à luz de princípios do comprometimento consciente, na direção de saber aonde se quer chegar com a aprendizagem, não só em relação ao aspecto formal referente ao conteúdo escolar; mas humano, pautado em oportunidades para todos aprenderem melhor, definida como estratégia constante para garantir que todos aprendam e prossigam nos estudos.

Desse modo, emerge a necessidade de uma avaliação mediadora com movimento diário da sala de aula e respeito ao saber elaborado pelo aluno (HOFFMANN, 2011; 2018), ou seja, ao conhecimento de mundo trazido pelo sujeito, desencadeador de reflexão transformada em ação, na busca pelo desenvolvimento máximo do aluno, contrapondo-se à postura sentenciosa e verificativa. Uma avaliação com característica inclusiva, articulada às histórias vivenciadas pelos alunos para compreender o contexto de suas aprendizagens, no viés formativo, conhecendo-o melhor perante o seu percurso educativo.

Numa perspectiva integradora, Morales (2003) cita a avaliação como o próprio processo educativo, coerente com o contexto e a finalidade a que se propõe, junto às diferentes modalidades avaliativas na escola. O autor destaca aspectos no cerne da avaliação formativa, tais como: visão global do processo; avaliar para tomar decisão e aperfeiçoar; diferenciar tempo e formas de avaliação; método didático e métodos simples de avaliação formativa.

Estrategicamente, Morales (2003) apresenta três métodos para avaliação: perguntas orais, perguntas abertas e perguntas objetivas, esclarecendo que as perguntas orais contribuem com a relação professor aluno, ao tempo em que favorece em alguns aspectos torna-se complexo no sentido prático, pois em uma sala com 30 a 40 ou mais alunos torna difícil perguntar a cada aluno e todos responderem e receberem *feedbacks* das suas respostas. Esses três métodos direcionados as perguntas são postas para: “i) verificar o progresso da turma; ii) consolidar o que já foi aprendido e iii) fazer diagnóstico dos problemas de aprendizagem” (MORALES, 2003, p. 48). As segundas referem-se às perguntas abertas, direcionadas a uma avaliação rápida e eficaz, com foco em níveis de perfeccionismo. São feitas perguntas a partir de categorias: explicação, reformulação, identificar relação, distinção ou semelhança, responder por quê, frases incompletas etc. As respostas são reconhecidas, corrigidas e devolvidas. As terceiras, com relação às perguntas objetivas, são simples e têm a função de fornecer um *feedback* aos alunos. São questões ditas objetivas, por exemplo, verdadeiro e falso.

Esses métodos destacados por Morales (2003) apresentam, de forma explícita, enfoques informais da avaliação por agregar perguntas, participação que necessariamente não implica nota, mas agrega um clima de diálogo em sala e autonomia, em que o aluno precisa tomar decisão para resolver questões sob determinadas categorias. O autor defende que o tempo do processo é reduzido; isso não acontece com frequência, pois há necessidade de elaboração de perguntas prévias, em níveis fácil, difícil e complexo, o que requer tempo para o planejamento e um olhar atento para o estudo das aprendizagens em sala.

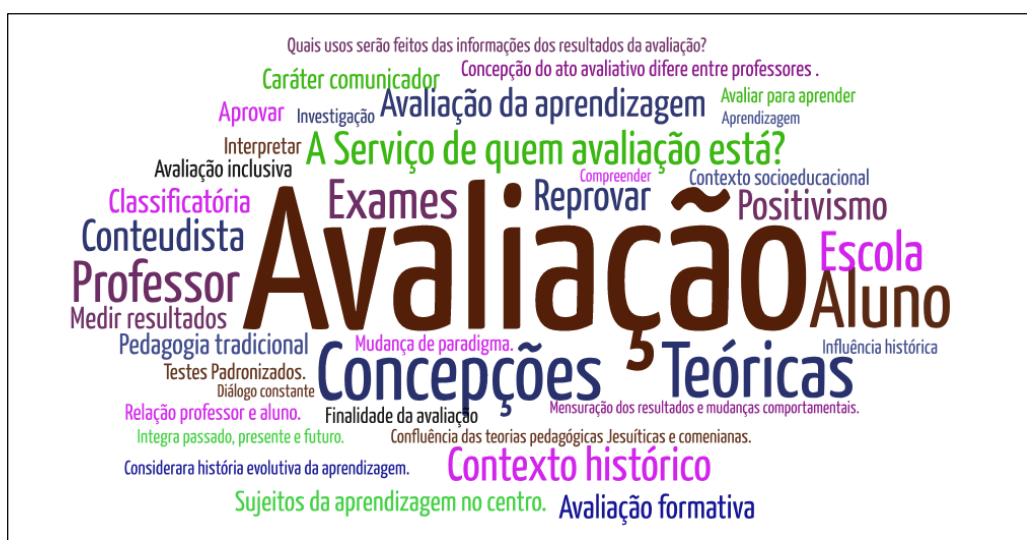
Morales (2003, p. 44) defende que, “com a avaliação formativa, o que pretendemos é avaliar o progresso no meio do caminho, para melhorá-lo, conseguir um rendimento maior dos alunos e evitar na medida do possível a maior quantidade possível de fracassos”. Isso por que na avaliação formativa, não se espera até o final para avaliar, mas continuamente, pois não se trata de notas, mas de observar, acompanhar, ajustar e orientar o processo de ensino e aprendizagem em vista de melhores resultados, visando ao êxito dos alunos e uma educação que articule oportunidades para promover a aprendizagem.

Nessa dimensão, a avaliação está configurada epistemologicamente na capacidade humana de ouvir, falar e argumentar mediante espaços democráticos e desafiadores, interligados à relação contextual educativa. Um espaço onde transitam os saberes das diferentes experiências de vida e o saber elaborado, articulado à formação do aluno. Assim, os conteúdos de aprendizagem podem relacionar argumentos construtivos e problematizadores por meio de diferentes vozes, com a quebra do paradigma mecanizado e do saber transmitido. “Pois avaliar é construir o conhecimento por vias heurísticas de descobrimento” (MÉNDEZ, 2002, p. 63). Trata-se de descobrir os percursos de aprendizagem de cada aluno, os sucessos e insucessos, para valorizá-los na intervenção.

O sentido da avaliação nessa perspectiva, inclusiva e processual, fundamenta-se na intencionalidade da ação, na intrínseca no percurso de aprendizagem do aluno, dimensionada no modo de aprender e construir seus conhecimentos, considerando os aspectos afetivos, culturais e éticos do processo avaliativo. Nesse viés Luckesi (2011, p. 169) entende que: “sem conhecimento, não chegamos a lugar algum; muito menos a resultados satisfatórios decorrentes de nossa ação”. Assim, desvendar a realidade que transcorre no movimento das aprendizagens favorecerá o trabalho do professor, do gestor, dos coordenadores, enfim, contribuirá com resultados positivos para a instituição. Isso porque a consistência dos conhecimentos favorece decisões assertivas e indica o melhor momento para agir na perspectiva de uma ação dimensionada na intencionalidade pedagógica.

Na análise desses conceitos teóricos, explorados no presente item, percebemos a convergência de uma avaliação, ora pautada na articulação de ações que favorecem a aprendizagem, na integração dos conhecimentos construídos e em construção pelo aluno; ora direcionada aos aspectos certificatório, os quais são atribuídos à avaliação classificatória como instrumento excludente do processo de aprendizagem, realizada no final das unidades por meio de exames finais, geralmente com a finalidade de aprovar ou reprovar. Uma abordagem que distingue os melhores como aqueles que apresentam respostas “prontas” aos conteúdos trabalhados, e aqueles que mostram dificuldades para apreender, por isso são rotulados de “fracos”, como instiga a figura 5:

Figura 5 – Avaliação da aprendizagem e as principais concepções



Fonte: elaboração própria a partir do referencial teórico (2019)

Por outro lado, a prática avaliativa favorável à aprendizagem implica numa postura diferenciada do professor, como profissional comprometido, que articula a ação pedagógica às potencialidades e às singularidades do aluno, compreendendo que o significado da avaliação não está nos instrumentos, mas na sua finalidade, a quem se destina, para atender a quais objetivos, quais tomadas de decisões perante à intervenção pedagógica. Implica, sobretudo, numa perspectiva de avaliação formativa, com o objetivo de propiciar uma prática pedagógica adequada à melhoria do ensino e da aprendizagem.

Essa perspectiva, revisitada e discutidas na prática dos educadores, induz uma cultura de credibilidade de que todos os alunos apresentam possibilidades para aprender, e o professor, como mediador desse processo, busca interagir de forma significativa, em meio às estratégias pedagógicas.

Abordamos esses pressupostos no item seguinte, a partir da interlocução centrada nos aportes teóricos que refletem a avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa, mobilizada pela concepção de professor como mediador pedagógico da escola.

3.2 Entrelaçando conceitos: pressupostos do ato de avaliar a aprendizagem numa perspectiva formativa

Considerando a interlocução teórica anterior, observamos que avaliação está interconectada às mudanças contextuais, imbricadas nas finalidades e nas concepções histórico-sociais que o professor tem adotado em sua prática pedagógica, com o intuito de analisar e ressignificar as concepções anteriores, que melhor deem sustentação e continuidade a ação educativa.

No nosso contexto educacional, a avaliação da aprendizagem passa a construir conceitos mais relevantes, mais precisamente na década de 1980, quando os educadores se movimentaram para discutir, analisar e compreender melhor o que é avaliação, quais os seus resultados para a aprendizagem, a serviço de quem se destina, até chegar aos meandros de uma concepção formativo-processual, interessada no movimento contínuo da sala de aula, no ato de aprender do aluno e na prática de ensino para tomar decisões e escolher instrumentos avaliativos condizentes com os objetivos da aprendizagem. Se por um lado, a avaliação é posta para se ressignificar, por outro, esbarra em várias dificuldades diante das exigências institucionais de ensino, seja no nível mais amplo, instituídas por leis no âmbito nacional, estadual e municipal, ou mesmo no âmbito da própria escola que se vê obrigada a seguir as ordens estabelecidas, prejudicando, sobremaneira, as mudanças educacionais discutidas, nas práticas de ensino e nela, a avaliação da aprendizagem.

Ao lado dessas questões, a prática da avaliação que permeia o contexto socioeducacional ainda sofre as consequências de uma formação docente fundamentada em princípios tecnicistas, influenciando na sistemática da instituição de ensino, na prática pedagógica, e na concepção de avaliação dos profissionais da educação que estão envolvidos na organização e na condução do processo avaliativo da escola (HOFFMANN, 2009). Em contrapartida, o que se espera de uma avaliação formativa é que o professor tenha clareza de seus pressupostos teóricos e metodológicos, a fim de redirecionar sua atuação junto aos alunos, com finalidade de avaliar para colher informações, problematizá-las e encontrar indícios que possam avançar e intervir na perspectiva de contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem.

O trabalho de Hadji (2001) contribui com essa reflexão, no aprofundamento teórico e conceitual do viés da avaliação formativa, buscando orientações e ressignificações dos princípios direcionados ao conhecimento, a respeito da realidade das aprendizagens, para melhorar o processo de ensinar e aprender. A proposta fundamenta-se na construção do conhecimento, na conexão dos saberes, em constante dinâmica com o ser histórico-social, imersos em experiências distintas, em detrimento da estabilidade da função classificatória. Uma abordagem que demonstra preocupação com todo o processo de ensino e aprendizagem, na pretensão de investigar para conhecer e subsidiar decisões para o aluno aprender, e não confundida como instrumento de controle para a obtenção de notas.

Para Hadji (2001), a avaliação formativa não é um modelo científico, muito menos uma ação operatória; tampouco implica um modelo pronto, uma “receita” a ser seguida, até porque seu eixo central está fundada na intencionalidade do avaliador, pois é o professor que a torna formativa, através da ação de formação no âmbito escolar.

Essa modalidade requer compreensão entre a extensão dita normativa e criteriada¹⁵. A primeira impõe comparar os alunos em relação aos outros em termos de desempenho; indica posição do aluno em termos de notas. A segunda designa uma avaliação com critérios para atingir determinados objetivos, indicando a aprendizagem do aluno ante as atividades propostas.

Hadji explica (2011, p. 18):

[...] toda avaliação normativa é também, em parte, criteriada: para situar alguns desempenhos em relação aos outros, é necessário referir-se a critérios de conteúdo. Do mesmo modo, toda avaliação criteriada pode levar a uma avaliação normativa. Por outro lado, ambas podem ser formativas... ou não.

O autor apresenta como critério para designar uma avaliação formativa o fato de estar centrada no processo de ensinar e aprender, em tempo e períodos curtos ou longos nos programas de ensino. Para esclarecer essa ação de formação, propõe três características:

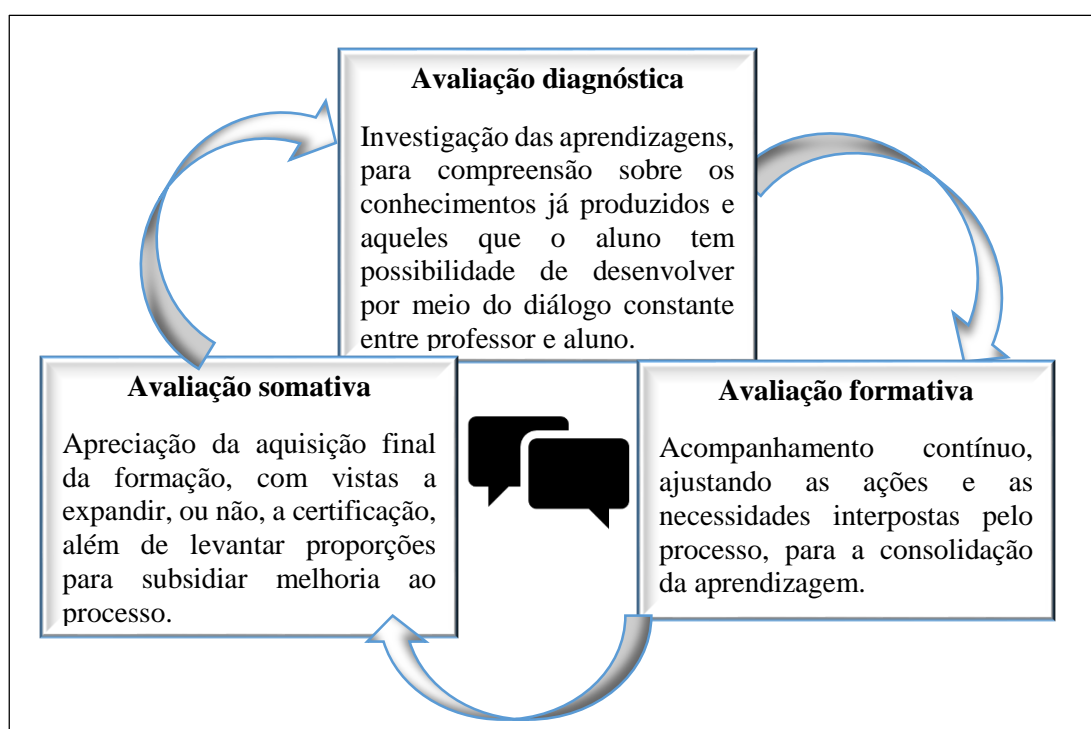
- **Diagnóstica:** a avaliação precede a ação de formação; tem como objetivo permitir ajuste recíproco aprendiz/programa de estudo, em sua realidade.

¹⁵ O autor designa o termo criteriada para explicar uma avaliação que pressupõe critérios em termos de desempenho com eles mesmos, em referência aos objetivos de aprendizagem, em que os alunos estão conscientes do percurso orientador de aprendizagem, isto é, tornam-se conhecedores e responsáveis pela ação de formação. Assim, a organização centra-se no processo articulado aos objetivos de aprendizagem, na perspectiva de promover todos os alunos.

- **Somativa:** a avaliação ocorre depois da ação. Sua função é verificar se as aquisições visadas pela formação foram alcançadas. Tem a intenção de certificar; é sempre terminal e mais global;
- **Formativa:** situa-se no centro da ação formativa. Seu objetivo é contribuir para a regulação de atividade de formação. Busca levantar informações úteis à regulação do processo de ensino e aprendizagem. Hadji (2001) esclarece que, apenas o lugar em relação à formação não basta, pois, toda avaliação, mesmo no centro da ação, tem uma dimensão acumulativa. E toda avaliação tem dimensão diagnóstica, no sentido de conduzir a um melhor ajuste no ensino e aprendizagem.

Sobre esses pontos, a integração das modalidades avaliativas, alicerçada em princípios formativos, leva a compreender que a “avaliação contínua tem compromisso com cada sujeito que faz parte do processo escolar, respondendo às suas necessidades e apontando diferentes caminhos e ênfases de acordo com cada momento – inicial, processual e final” (LUIS, 2018, p. 46). Vejamos essa integração, na figura 6.

Figura 6 – Enfoque integral da avaliação na perspectiva formativa



Fonte: elaboração própria a partir do referencial teórico (2019).

Dessa forma, “os dados qualitativos e quantitativos se complementam, permitindo uma análise global do aprendizado do aluno” (HOFFMANN, 2011, p. 37), como mostra a figura (6), uma vez que a abordagem formativa hadjiana conduz ao diálogo inicial (diagnóstica),

investigando, intervindo, acompanhando, mediante ajustes (avaliação formativa), direcionando e redirecionando ao encontro da avaliação somatória, geradora de dados quantificáveis para o sistema certificatório escolar. A construção desses dados informativos retorna ao círculo investigativo para tomada de decisão, em diálogo constante entre professor e aluno.

Hadji (2001, p. 20) ainda sustenta três fundamentos, como condição para que a avaliação seja formativa. Argumenta que: “[...] é a intenção dominante do avaliador que torna a avaliação formativa”, como meio de garantir informações sobre as aprendizagens, ao tempo em que deixa explícito que para ser formativa, não exatamente corresponde a um padrão metodológico ou a instrumentos específicos, pois não são estes que garantem o caráter da informatividade mas a informação referente ao processo. A fim de viabilizar a aprendizagem, “quer seja instrumentalizada ou não, acidental ou deliberativa, quantitativa ou qualitativa” (HADJI, 2001, p. 20). Isso requer considerar todas as informações importantes para compreender a realidade inscrita, e dela criar meios para zelar pelas aprendizagens.

Outras condições são contempladas para possibilitar informações aos principais autores do processo: o professor conduzirá a avaliação do seu trabalho, a fim de conseguir informações necessárias para subsidiar a tomada de decisão; o educando terá consciência da sua aprendizagem, quanto aos êxitos, dificuldades e erros e, com a orientação do professor, tornar-se capaz de reconhecê-los e corrigi-los, redirecionando a sua aprendizagem. Além dessas características, a função “corretiva”, direcionada ao professor e ao educando, a fim de possibilitar que ambos possam corrigir suas ações (HADJI, 2001), exigirá mudança da prática pedagógica para novas estratégias pedagógicas, com recursos alternativos diante das necessidades de aprendizagem dos alunos. O compromisso é, pois, do professor para a adaptação e os ajustes das atividades, e do educando, com vistas a uma contínua autonomia em relação a seu processo formativo.

Assim, percebe-se o quanto é fundamental uma boa relação entre professor e aluno, como sujeitos da aprendizagem, na medida em que ambos assumem posições de reciprocidade, de parceria e colaboração.

Como anota Zabala (1998, p. 21):

[...] dificilmente podemos conceber a avaliação como formativa se não nos desfizer de algumas maneiras de fazer que impedem mudar as relações entre alunos e professor. Conseguir um clima de respeito mútuo, de colaboração, de compromisso com um objetivo comum é condição indispensável para que a atuação docente possa se adequar às necessidades de uma formação que leve em conta as possibilidades reais de cada aluno e o desenvolvimento de todas as capacidades [...]. Um clima de cooperação e cumplicidade é a melhor maneira de que dispomos para realizar uma avaliação que pretende ser formativa.

Por isso, torna-se necessário realizar análises mais cuidadosas dos pressupostos que norteiam diferentes posturas teórico-metodológicas traduzidas na ação avaliativa. Diante de todos os enfoques aqui apresentados, a avaliação formativa, de natureza político-pedagógica, pressupõe a valorização do diálogo entre os interlocutores que buscam ensinar e aprender para “[...] potencializar a aproximação ao objeto de conhecimento” (MÉNDEZ, 2002, p. 58), visando desempenhar “uma função fundamentalmente epistemológica, além de educativa, que coloca quem aprende e quem ensina em relação com o conhecimento” (ibidem, p. 59), no diálogo e escuta interessada, com o intuito de acompanhar e garantir melhores oportunidades para aprender.

O diálogo precisa superar a visão de depósito de informações, senão como impulsionador de descobertas e âncora do processo formativo. O jogo discursivo entre ditos e já ditos é expresso pela arte de perguntar e argumentar em busca de respostas, de querer saber sempre mais, sem aceitar verdades absolutas nem autoritarismo, mas sim um encontro entre professor e aluno (MÉNDEZ, 2002), mediado pela troca de conhecimentos. Essa posição, para o autor, implica ressignificações de papéis na escola, na quebra do paradigma silenciador do aluno, e redefinições de postura de transmissor de informações para impulsionador de curiosidades.

Na indagação constante para saber o que sabem os alunos diante do ato avaliativo, Luckesi (2011) opina que a avaliação é parceira, portanto, ela relata a natureza dos aspectos que precisam de ajustes. A avaliação não decide, mas indica os resultados que possibilitam orientar a ação pedagógica em vista dos indícios.

Assim, o ato de avaliar apresenta aspectos relevantes para o contexto socioeducacional, do planejamento pedagógico, das ações desenvolvidas, de como será a reunião de pais, o conselho de classe¹⁶ etc. Os dados serão socializados para tomar decisões conjuntas e investir em melhores ações para promover os alunos de forma colaborativa. Por tudo isso, o autor sustenta que:

A avaliação da aprendizagem só funcionará bem se houver clareza do que se deseja (projeto político-pedagógico), se houver investimento e dedicação na produção dos resultados por parte de quem realiza a ação (execução) e se a avaliação funcionar como meio de investigar e, se necessário, intervir na realidade pedagógica, em busca do melhor resultado (LUCKESI, 2011, p. 177).

¹⁶ O objeto do Conselho de Classe está intrínseco ao ensino e à avaliação da aprendizagem. Exige a participação de todos os professores em diálogos para conhecer, discutir, analisar, refletir e decidir ações em prol do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Diante desses aspectos, o processo avaliativo no contexto socioeducacional requer imbricamento com o projeto político pedagógico ao planejamento de ensino do professor. Isso implica diálogo entre os professores, coordenadores e gestores para execução da ação a partir de estudo sistemático das necessidades inerentes à situação contextual da escola, na compressão de ajustes individuais que percorrem o coletivo, por diferentes situações pedagógicas que oportunizem o aluno aprender. Onde cada momento contemple conhecimentos já vividos, e condição de construir novos conhecimentos na integração de significados e pela interação social diante dos eventos educativos.

Nessa direção, Luckesi (2011, p. 73) propõe três mediadores para uma avaliação da aprendizagem, e uma prática pedagógica bem-sucedida: teoria pedagógica, conteúdos escolares e didática. A primeira exige uma teoria pedagógica compatível com a proposta de avaliação da aprendizagem, estabelecida no projeto político-pedagógico da escola e no plano de ensino do professor. Isso significa ter clareza de qual teoria de aprendizagem poderá orientar a prática pedagógica para sustentar uma ação avaliativa dinâmica e construtiva.

O autor é defensor de teorias que concebem a aprendizagem como um elo construtivo do ser humano; caso não seja essa a concepção, “[...] a avaliação da aprendizagem não realizará o seu papel de subsidiar a ação pedagógica [...]” (LUCKESI, 2011, p. 73). Este dado confirma, mais uma vez, a relevância do professor ter conhecimento de que o ato pedagógico é mediado por teorias que definem a dinâmica da aprendizagem, na figura de um aluno passivo ou um sujeito em movimento, crescente na dinâmica formativa do ato pedagógico e na curiosidade de conhecer.

No que diz respeito aos conteúdos escolares, são um constructo da formação do aluno, indispensável para subsidiar a formação e a atuação profissional na sociedade. Conforme Luckesi (2011, p. 102), “servem de parâmetro para a avaliação da educação, da instituição onde trabalhamos e de nossa atuação como educadores”. Ademais, são recursos para a realização do currículo e para a formação do aluno; por isso mesmo precisam ser mediadores da prática educativa, a serviço da aprendizagem e do processo de desenvolvimento do educando.

O último mediador enfatiza a didática na condução das atividades de ensino e aprendizagem e na defesa de atividades ativas. Nesse sentido, coloca como responsabilidade do professor atentar ao “[...] fenômeno tanto do planejamento do ensino como da sua execução” (LUCKESI, 2011, p. 108), mediante estratégias que provoquem o ato de conhecer. Essa concepção permeia superação de práticas classificatórias por uma perspectiva teórica e prática que sustente a possibilidade de uma aprendizagem significativa.

Luckesi (2011, p. 134) explica a importância do ato comprometido, o qual se dá

[...] por meio da prática pedagógica, para ajudar o educando a construir um modo de ser que integre o seu passado, o seu presente e o seu futuro. Nesse contexto, o educador não tem a solução completa para todas as experiências de aprendizagem do educando, mas deve ser aquele que, amorosamente, acolhe, nutre, sustenta e confronta sua experiência, seus anseios e caminhos, para que o outro construa sua trajetória pessoal enquanto aprende e se desenvolve.

Seus estudos defendem também uma concepção pedagógica voltada à inclusão do sujeito histórico social, assentada no diagnóstico, considerando a heterogeneidade da sala de aula, na busca por incluir todos no processo de aprendizagem. Entende que a “aprendizagem por parte do educando dar-se-á pelo investimento conjunto dele e do educador” (LUCKESI, 2011, p. 112), daí requerer diálogo para a compreensão do outro no processo de aprendizagem.

As interlocuções feitas com Hadji (2001), Méndez (2002), Villas Boas (2004; 2008) e Hoffmann (2009; 2011) confirmam que a avaliação requer mudanças de atitude na condução pedagógica, em relação à forma de observar e agir diante da construção da aprendizagem, com postura comprometida, dialógica e orientadora. O erro considerado inadmissível para prosseguir nos estudos torna-se fonte de informação para a tomada de decisão ou, como defende Ballester et al. (2003), hipótese para o acerto.

Hoffmann (2018, p. 113) assevera que, diante dos trabalhos escolares e das discussões em sala, devemos “[...] analisá-los para observar/refletir sobre quem aprendeu e quem ‘ainda’ não aprendeu [...]”, diagnosticar e saber em que ponto se encontra o aluno, em termos de conteúdo, dificuldades e êxitos. Esses aspectos caracterizam a ação avaliativa centrada na mediação, entre a atividade inicial e a posterior interconectada na construção e reconstrução permanente de conhecimentos, na mobilização de significados. O que não implica respostas certas, mas criar condições para questionamento, debate, pesquisa e produção a partir das experiências vividas, como estímulo à nova aprendizagem.

Nessa direção, “a mediação corresponde justamente a essa articulação e encadeamento, à medida que se discutem respostas e se fazem novas perguntas, num processo que não apresenta começo, meio ou fim” (HOFFMANN, 2011, p. 60), mas um diálogo orientador, tendo o aluno como sujeito central. A autora esclarece que:

[...] a finalidade da avaliação passa a ser a de desafiar o aluno a refletir sobre as noções estudadas e situações vividas, a formular e reformular seus próprios conceitos. Nesse sentido, uma ação avaliativa mediadora acontece, de fato, entre uma tarefa e outra do estudante, à medida que o professor oportuniza novas vivências, novas leituras, discussões, outros procedimentos que desafiam o estudante a pensar nas respostas construídas (HOFFMANN, 2011, p. 61).

No contexto de uma avaliação mediadora, é fundamental entendê-la como a possibilidade do diálogo para constatar os avanços e as dificuldades apresentados pelo

educando, a fim de desvelar os diferentes caminhos por ele percorridos, sobretudo para mediar e compartilhar responsabilidades na construção de seu percurso educativo. É no encontro e na predisposição de se pôr em diálogo com o outro, de saber ouvir e tomar decisões conjuntas (FREITAS, 2009), que o ato avaliativo se reveste de significados para o ensino e a aprendizagem.

Esses pressupostos são relevantes para a avaliação formativa, enquanto princípios norteadores da investigação na ação articulada aos registros significativos que favoreçam a compressão da textura de ensino e aprendizagem. Assim, a figura 7 expõe uma síntese desse movimento:

Figura 7 – Movimento da avaliação formativa



Fonte: elaboração própria a partir do referencial teórico (2019).

Como se observa na figura, a avaliação diagnóstica está imbricada com a formativa na busca por informações sobre as aprendizagens para ser interpretada pelo professor, no sentido de “investigar para conhecer e conhecer para agir” (LUCKESI, 2011, p. 149), com vistas a elucidar a realidade apresentada e adequar ações com base no movimento da investigação na ação.

Nesse sentido, enfatiza-se o diagnóstico conveniente que “der lugar a uma ação apropriada” (PERRENOUD, 1999, p. 15), isto é, acompanhada de intencionalidade pedagógica. Para o autor, “uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada [...]”, a qual objetiva resultados diferentes, pois não é possível almejar resultados melhores sem uma intervenção coerente e eficiente, articulada ao ato de conhecer para contextualizar o processo por meio do diálogo.

Hoffmann (2011, p. 36-37) defende três princípios para a avaliação como “investigação docente”: primeiro, o professor deve ter compromisso para investigar, acompanhar, buscar compreender o progresso do aluno a partir de orientações nas atividades, centrado na “complementaridade das observações sobre o desempenho dos alunos”; segundo, as decisões devem permear a análise pela da observação e interpretação das atividades realizadas, não apenas por um único professor, mas por todos que cuidam das aprendizagens. Por último, a “provisoriedade dos registros de avaliação” deve estar conectada à trajetória de conhecimentos, para a superação das dificuldades apresentadas. Trata-se de uma análise mais ampla, com critérios definidos para dar sentido ao processo de avaliação.

O professor interessado pela aprendizagem dos educandos não se limita apenas à formalidade de coletar dados por meio de provas, exercícios, produções textuais, leituras e apresentação de trabalhos, apesar da importância desses instrumentos; sua ação sugere outros procedimentos, para uma leitura mais contextualizada.

A busca dos observáveis é, portanto, um processo de produção de informação para a avaliação. Quando há uma preocupação com os instrumentos da avaliação, pensa-se de modo prioritário nos instrumentos que vão permitir recolher as informações para a avaliação. Esses instrumentos serão diversos, em função dos tipos de dado possíveis (HADJI, 2001, p. 47).

O que significa registrar informações relevantes acerca das aprendizagens, por meio de instrumentos e/ou procedimentos que sejam adequados aos objetivos previstos no plano de ensino, e favorecer a compreensão dos alunos, para, posteriormente, intervir pedagogicamente a favor da aprendizagem.

O pensamento de Villas Boas (2004), Luckesi (2011) e Hoffmann (2011) apostam nessa direção, por entenderem que as informações podem propiciar mais condições para a compreensão dos indicadores resultantes do trabalho pedagógico para subsidiar decisões necessárias à trajetória das aprendizagens, com “[...] informações advindas da informalidade para cruzá-los com resultados da avaliação formal e, assim, compor sua compreensão sobre o desenvolvimento de cada aluno” (VILLAS BOAS, 2004, p. 24). A intenção é conhecer fatos que uma atividade formal não revelaria, para contribuir com ações futuras.

Esses aspectos chamam a atenção de Luckesi (2011) no tocante à intencionalidade pedagógica, para a elaboração coerente dos instrumentos avaliativos acerca da finalidade proposta. O autor explica que os instrumentos são uma coleta de dados para a prática da avaliação, e não recursos para ameaças, com a finalidade de informar se eles foram adequados às finalidades a que se destinam. Do ponto de vista metodológico, um instrumento mal elaborado pode distorcer a realidade e impedir o correto diagnóstico do que ocorreu na

aprendizagem dos alunos, sendo capaz de gerar consequências negativas para a formação dos alunos.

Villas Boas (2004, p. 22) destaca que a informalidade é também fornecedora de informações úteis para o professor, pois possibilita a detecção das reais dificuldades do aluno na sala de aula, já que atenta para as suas produções por meio do acompanhamento no momento real das atividades, visando ajudá-los a aprender melhor. Isto porque “[...] dá chances ao professor de conhecer mais amplamente cada aluno: suas necessidades, seus interesses, suas capacidades”. O uso dos dados coletados pela informalidade enriquece a compreensão sobre o desenvolvimento do aluno.

Essa perspectiva confere uma visão mais ampliada acerca da trajetória formativa do aluno, ao tempo que podem prevalecer elementos autoritários ou inclusivos. Isso porque, se a postura do professor julgar apenas por meio da subjetividade, desconectada da ética, do diálogo e do respeito aos diferentes modos de pensar, de ser e de agir, corre-se o risco de tomar decisões por critérios pessoais de afinidade acerca da personalidade do aluno. Ao contrário, o modo de inclusão acolhe todos, sem distinção, mas com compromisso às possibilidades e às singularidades de cada um. Nessa direção, Freire (1979) lembra que esta é a primeira condição para que se possa assumir um ato comprometido, ou seja, que o professor seja capaz de agir e refletir sobre sua práxis, constituída pela ação-reflexão, ante a realidade experienciada em sua prática pedagógica, sem julgamento arbitrário.

Tal reflexão indica uma prática coletiva de “avaliação por colega e autoavaliação”. Esses dois instrumentos integram a avaliação formativa (VILLAS BOAS, 2008, p. 49), na busca de romper com posturas unilaterais e autoritárias: o primeiro, envolvendo o diálogo entre alunos, sobre a vivência das atividades em desenvolvimento na disciplina ou turma. Esse instrumento torna possível que os alunos conheçam as dificuldades e avanços dos colegas, ao tempo que aproxima o aluno do conteúdo e propicia um trabalho colaborativo. Essa estratégia compõe um instrumento para a autoavaliação. Esta, por sua vez, impulsiona a socialização de saberes e a reflexão dos alunos no ato de apreciar as atividades do colega; também reflete o olhar de cada um às suas atividades.

A postura de avaliar as atividades do outro provoca descobertas sobre erros e acertos, pois essa análise, em grupo, faz emergir perguntas e respostas sobre os conteúdos apreciados e se estão no percurso correto ou não, surgindo questões tais como: se não estão corretos, por quê? Quais as possíveis causas? Como melhorar? Na busca por respostas, os argumentos possibilitam encontrar soluções para os problemas detectados e propiciam que os alunos aprendam a avaliar seu próprio trabalho, com a colaboração de seus pares. A figura mediadora

do professor para acompanhar esse processo, com escuta e diálogo, é um fator primordial para a configuração da autoavaliação.

No segundo instrumento, Villas Boas (2008), Luckesi (2011) e Hoffmann (2009) defendem a autoavaliação, como um procedimento reflexivo que ajuda o aluno a construir e reconstruir sua aprendizagem, por proporcionar um olhar à sua própria evolução. Hoffmann (2009, p. 53) confirma que a processualidade da autoavaliação está

[...] no cerne da relação entre educadores e educandos. O estudante tenta aprender ou agir de determinada forma, mas não consegue. O professor sabe, muitas vezes, como ele poderia agir ou o que deveria aprender, mas sabe também que não adianta mostrar ou ensinar, porque ele deverá construir tais conceitos ou atitudes para que se constituam verdadeiramente em aprendizagem. Ambos desenvolvem processos reflexivos no sentido de buscar a melhor forma de prosseguir.

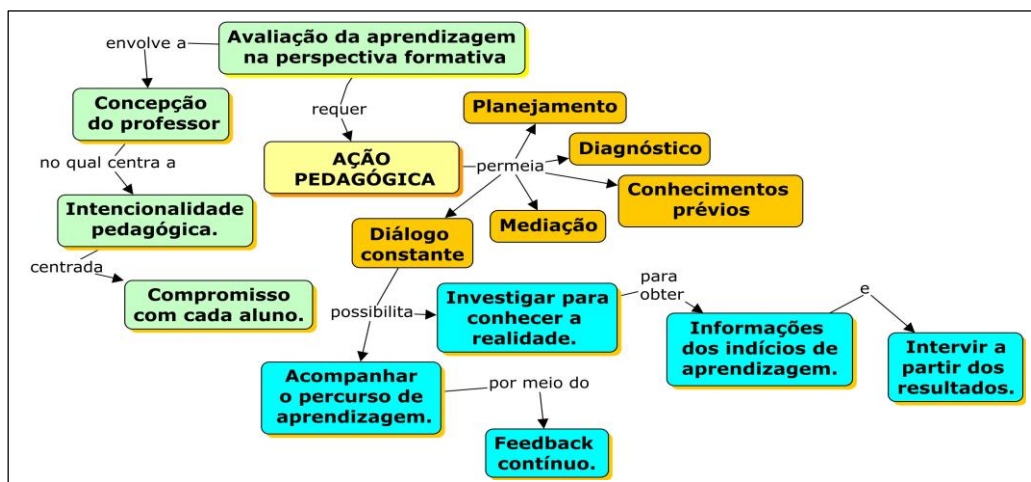
A autoavaliação deve ser motivada, visando desenvolver no aluno o hábito de olhar-se diante da construção da sua própria aprendizagem para perceber onde se encontra e o que precisa melhorar. Esse componente torna-se central na formação, pois apresenta “manifestações de nós mesmos acerca de nossas dificuldades [...] por meio do diálogo consigo mesmo [...]” (VILLAS BOAS, 2008, p. 55). Ao professor, ajuda a reestruturar a sua prática pedagógica, superando aspectos que dificultam o processo de ensino e aprendizagem.

Acompanhar a forma que os alunos constroem conhecimentos, com base nas experiências vivenciadas, são desencadeadoras de elementos informativos, direcionada a finalidades distintas, como o diagnóstico, planejamento, intervenção, compreensão da realidade e avaliação coerente diante das informações acolhidas no diálogo constante.

Nesse contexto, o trabalho pedagógico comprometido compreende que, “[...] precisamos perguntar aos nossos alunos de que estratégias estão lançando mão para aprenderem melhor, como também o que estão fazendo para melhorar a aprendizagem da turma de que fazem parte” (SILVA, 2004, p. 39). Esses elementos condizem a preocupação e zelo pelas aprendizagens, com finalidade de melhorar o processo de construção de conhecimentos da comunidade escolar em ação colaborativa e solidária. Para isso articula atitude curiosa de conhecer por meio da escuta sensível, como estratégia para assegurar melhores oportunidades, a fim de que todos possam aprender no processo de entreaajuda.

Nessa conjectura, a avaliação da aprendizagem está imbricada na concepção teórico-metodológica do avaliador. Ou seja, a qual finalidade destina-se sua ação, como será realizada a intervenção, quais instrumentos e/ou procedimentos serão necessários, em quais espaço e tempo, de forma que todos possam ter a possibilidade de aprender, como explora a figura 8:

Figura 8- Imbricamento da avaliação da aprendizagem



Fonte: elaboração própria fundamentada no referencial teórico (2019).

Em síntese, avaliar na perspectiva de construir possibilidades para o desenvolvimento da aprendizagem, ancora-se na concepção de avaliação do professor, na sua intencionalidade pedagógica, revelando seu compromisso no percurso da aprendizagem, a partir das informações adquiridas no diagnóstico, na prática diária da sala de aula, na confiança entre professor e aluno, na parceria e na troca de significados. Esses aspectos se articulam desde o planejamento, à mediação e o *feedback* contínuo.

Diante do posicionamentos dos autores, tais como: Hadji (2001); Méndez (2002); Hoffmann (2009), Luckesi (2011), percebe-se que a avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa, permeia os conceitos de uma abordagem integradora no contexto socioeducacional, que inclui as experiências vivenciadas pelo aluno ao longo do desenvolvimento de sua aprendizagem. Ademais, o planejamento pedagógico, embasado em referências teóricas e na contextura da comunidade escolar, posta na intencionalidade, efetiva as práticas de intervenção pedagógica com possibilidades de avaliar e oportunizar novos conhecimentos.

Nesse sentido, fundamentando em concepções significativas sobre a avaliação formativa, buscamos interlocuções com pesquisadores, no contexto da avaliação *online* imerso no cenário digital, as quais serão apresentadas a seguir.

3.3 Um modo de compreender a avaliação da aprendizagem no cenário *online*

Conforme enfatizamos, o percurso histórico da avaliação está arraigado em concepções teóricas que influenciaram o ato avaliativo do professor mediante pesquisas na área, que ao longo do tempo buscaram ressignificar a prática da avaliação da aprendizagem no cenário da

sala de aula. No contexto atual, esses estudos ganharam novos significados, ancorados pelo cenário presencial, híbrido e *online*, na mediação pedagógica do professor e no uso pedagógico das TDIC.

O cenário educacional permeia mudanças vertiginosas diante da configuração da Educação a Distância (EAD), imersa nas TDIC, exclusivamente nas instituições que adotam ambiente virtual¹⁷ como espaço de aprendizagem na educação, o qual dá origem ao ensino *online* (JUNIOR; ALVES, 2014). Ao mesmo tempo, transitam no resgate de antigas práticas de avaliações presenciais, baseadas em testes para colher conteúdos transmitidos, vindo a elevar o crescimento de discussões pautadas por novas perspectivas avaliativas no contexto *online*.

Com o avanço crescente das Universidades aderindo à sistemática *online*, inclusive a Educação Básica, diversas (SANTOS; SILVA, 2014; HORN; STAKER, 2015; BACICH, TANZINETO; TREVISANI, 2015; VILARINHO, 2017; BACICH; MORAN, 2018) pesquisas emergem, incluindo estudos científicos que discutem a avaliação da aprendizagem no contexto presencial, *online* e híbrido. É consensual entre os pesquisadores a compreensão de que as tecnologias por si só não bastam; é preciso repensar os métodos de ensino e aprendizagem para transformar os recursos das TDIC em estratégias pedagógicas ou aprimorar metodologias condizentes com a realidade do ensino presencial e *online* mediado por tecnologias.

Apesar do surgimento constante de novos *softwares*, aplicativos, plataformas digitais etc., é relevante compreender que as mudanças na educação são lentas, sobretudo quando se trata da inserção das TDIC em sala de aula, considerando as dificuldades relativas aos investimentos em tecnologias digitais, internet eficiente, corpo escolar capacitado diante das especificidades da comunidade. Tais dificuldades quando não atendidas podem acarretar em práticas mecanizada, na simples transposição de livros e atividades pedagógicas para os ambientes de aprendizagem, sem atentar para os aspectos teórico-metodológicos que permeiam as tecnologias digitais.

A este propósito, Silva e Santos (2014, p. 23) advertem: “[...] se não quiser repetir os mesmos equívocos da avaliação tradicional, terá de buscar novas posturas, novas estratégias de engajamento no contexto educacional [...]”. Presume o redirecionamento de práticas pedagógicas que potencializem propostas criativas, favorecedoras de uma avaliação formativa articulada às necessidades inerentes às aprendizagens de cada aluno.

¹⁷Ambiente virtual de aprendizagem – AVA. É uma espécie de sala de aula virtual que possibilita diálogos, produção individual e colaborativa em rede de internet (MAISSIAT, 2011). O espaço *online* é assegurado por interfaces digitais, a exemplo do Moodle e Blackboard.

A comunicação entre professor e aluno deve superar a transmissão de informações, pois como afirma Silva (2014, p. 31): “devemos nos preparar para perder a hegemonia da transmissão e da avaliação restrita à verificação. Precisamos nos preparar para revitalizar nosso ofício [...]”. Tal afirmação implica considerar a formação docente condizente com uma concepção teórico-prática que dialogue com as conjecturas advindas das mudanças impostas pela sociedade contemporânea, porém, sem perder de vista os postulados de uma avaliação emancipatória com características humanísticas, de escuta de si e do outro.

Na concepção de Polak (2009) a avaliação em contexto *online* deve imergir a partir da prática contínua, sendo um instrumento de apoio a todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, para favorecer a construção do conhecimento de forma ininterrupta. Conforme suas palavras:

a avaliação formativa na EAD é processual, contínua e *on-line*, e possibilita a identificação do aluno com aquilo que faz, com o que busca nos ambientes virtuais de aprendizagem individualmente ou em grupo, permitindo também o seu acompanhamento no ambiente virtual de aprendizagem (POLAK, 2009, p. 154).

Essa concepção evidencia o caráter formativo da avaliação, entendendo que o aluno está no centro do processo educativo, pois se faz presente em todas as ações pedagógicas, as quais são planejadas e postas em prática para ser acompanhadas. Processo este vivenciado por meio dos ambientes digitais, os quais tornam possível planejar trabalhos colaborativos e interativos entre os sujeitos envolvidos, seja em grupo ou individual, mediado pela presença do professor com apoio das tecnologias digitais.

No contexto pedagógico, a presença do professor mediador ultrapassa a mera exposição dos conteúdos, para desenvolver uma postura de aproximação, de compreensão às diversidades e às singularidades dos alunos, assumindo-se como orientador das situações de aprendizagem. Assim fazendo, ele será capaz de se comunicar com clareza, de possibilitar um ambiente de escuta para dialogar, permitir perguntas desafiadoras e orientar nas dificuldades.

Em se tratando de ambientes híbridos, os conhecimentos metodológicos das TDIC são relevantes para incentivar e propor ações personalizadas para os alunos, pois agregam possibilidades, provocam o desenvolvimento de produção autoral com autonomia estabelecida na tomada de decisões e responsabilidade, ressignificando os trabalhos individuais e em grupos, conforme as peculiaridades da aprendizagem.

Nesse sentido, a relação entre professor e aluno, não se resume à indicação de conteúdo, à utilização de *softwares* e aplicativos, ou no julgamento de aprendizagem, mas na

promoção do encontro, de parceria durante todo o percurso, a fim de que o ato avaliativo seja permeado de princípios éticos e formativos.

Acerca disso, Junior e Alves (2014, p. 89) esclarecem:

[...] precisa percorrer durante todo o processo a autoavaliação de cada uma das partes; da forma como o conhecimento vem sendo ensinado e/ou aprendido, os recursos que estão sendo utilizados e os objetivos que estão orientando a aprendizagem e que são possíveis de ser alterados de acordo com as novas necessidades sentidas pelo grupo.

A avaliação formativa insere-se numa proposta cujo mecanismo de autoavaliação representa uma estratégia mediadora que permite ao aluno avaliar a sua trajetória de aprendizagem e, por outro lado, proporciona ao professor reorganizar sua ação pedagógica, diante dos resultados apresentados.

A dinâmica da autoavaliação requer a parceria entre professor e aluno, na definição de critérios ou indicadores de avaliação construídos colaborativamente, tais como: colaboração, interação e interatividade e participação-intervenção, nível de participação, qualidade das contribuições, criatividade e coautoria. Os resultados contribuem na redefinição de estratégias didáticas pelo professor, possibilitando ao aluno o reconhecimento do que aprendeu ou de que precisa melhorar, e fornecer informações necessárias para os ajustes em vista das condições apresentadas, especificamente em cenário *online*, cuja complexidade envolve maior autonomia (JUNIOR; ALVES, 2014) e participação do estudante.

Santos e Araújo (2012, p. 104) observam que, “utilizando o diálogo como princípio, a avaliação se constituirá na troca de saberes que serão diagnosticados, criticados e reorientados por todo o grupo”, levando em conta informações sobre a dinâmica das aprendizagens por meio das atividades realizadas pelos alunos nas interfaces de avaliação (fórum, lista de discussões, *webfólios*, *wiki*), configurados como espaços múltiplos de aprendizagem.

Mais uma vez, essas autoras comentam:

em Educação *on-line* é preciso criar dispositivos para avaliar a aprendizagem a partir do movimento da rede de conexões, visto que os sujeitos estão geograficamente dispersos, apesar de próximos, em potência, em decorrência das possibilidades das interfaces síncronas e assíncronas dos ambientes virtuais de aprendizagem (SANTOS; ARAÚJO, 2012, p. 105-106).

Tais observações pressupõem que o professor tem a possibilidade de acompanhar e assumir uma postura dialógica para mediar os debates teóricos, as dúvidas e comentários vinculados às interfaces assíncronas e síncronas, considerando que, na educação *online*, o encontro comunicativo pode ocorrer em tempo real (síncrono) ou por meio de recepção de mensagem (não simultânea) (FILATRO; CAIRO, 2015). Essa condição comunicativa

evidencia um espaço de diálogo, aproximando-se da aula presencial, em tempo real, por meio de interfaces *online*, a exemplo do *chat* e da *Web* conferência, com horários agendados para o encontro. As interfaces assíncronas, como o fórum, propiciam contribuições específicas no processo de avaliação; de forma didática e interativa, aproximam os alunos, agregam espaço para discussão, questionamentos e interlocuções de diferentes saberes, contribuindo na construção de novos conhecimentos.

Em atenção ao percurso do aluno, consideram-se todas as atividades realizadas nas interfaces digitais, as discussões, questionamentos, produções textuais, pesquisas, leituras, socialização de conhecimentos e, caso sejam necessários, os testes. Nesse sentido, não é avaliar somente o resultado final, mas todo o processo (PRIMO, 2014), em sua continuidade, conectado às ações realizadas e criadas pelo aluno. Certamente isso exige uma reorganização do ensino em função da dimensão político-pedagógica do projeto da escola, e dos sentidos dados pelos professores no planejamento de ensino.

Gonçalves (2014, p. 174) propõe que “a avaliação deve considerar múltiplas fontes de dados [...]”, isto é, perpassar a participação ativa de cada aluno diante dos trabalhos propostos, as discussões *online*, por exemplo, nos fóruns. Neste espaço, os alunos podem construir argumentos ancorados na experiência e em teorias em estudos, discutir diferentes concepções alicerçadas na comunicação do grupo, resultando na construção de novos conhecimentos e fortalecendo a coexistência da construção individual e conjunta da aprendizagem. O autor ainda destaca como fontes de informação para a avaliação formativa: o diálogo, a construção crítica do conhecimento, a preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, no intercruzamento de ambos para gerar informações e reorientar a prática didático-pedagógica.

A perspectiva da avaliação formativa promove interações constantes para orientar o percurso de formação. No entendimento de Méndez (2002, p. 82), uma avaliação que pretende ser formativa deve possibilitar ao professor identificar a consistência dos saberes adquiridos pelos alunos e, na sequência, intervir de forma apropriada, “seja para reorientá-lo, seja para estimulá-lo ou assegurá-lo, seja para corrigi-lo e valorizá-lo”. Nessa dinâmica, a ação avaliativa, em qualquer modalidade de ensino, transforma-se numa atividade reflexiva e crítica, da qual alunos e professores saem beneficiados.

Nas palavras de Polak (2009, p. 153), “esse modelo educacional preconiza a avaliação processual, o monitoramento do desempenho por *feedback* contínuo, quando a preocupação do professor é orientar o processo de aprendizagem, como um parceiro [...]” ou mediador das situações pedagógicas. Nota-se com isso a relevância do *feedback*, em todas as situações de ensino, na educação a distância, presencial ou híbrida, em razão de a avaliação ser um processo

didático interativo para diagnosticar e tomar decisões a favor de quem aprende e de quem ensina.

Uma questão de especial que incide na avaliação diz respeito ao professor conhecer as teorias de aprendizagem, quais concepções epistemológicas estão implícitas na prática pedagógica (VILARINHO, 2017), analisando as ideologias e as distorções que provocam no ensino. Na educação e, naturalmente, na avaliação, essas questões estão presentes, mas muitas vezes implícitas, na forma como o professor ensina, como define seus marcos conceituais, sua metodologia, estratégias didáticas, referências bibliográficas e seus posicionamentos em relação aos conceitos e recursos de avaliação, à medida que mantém ou ressignifica sua prática alicerçada no planejamento.

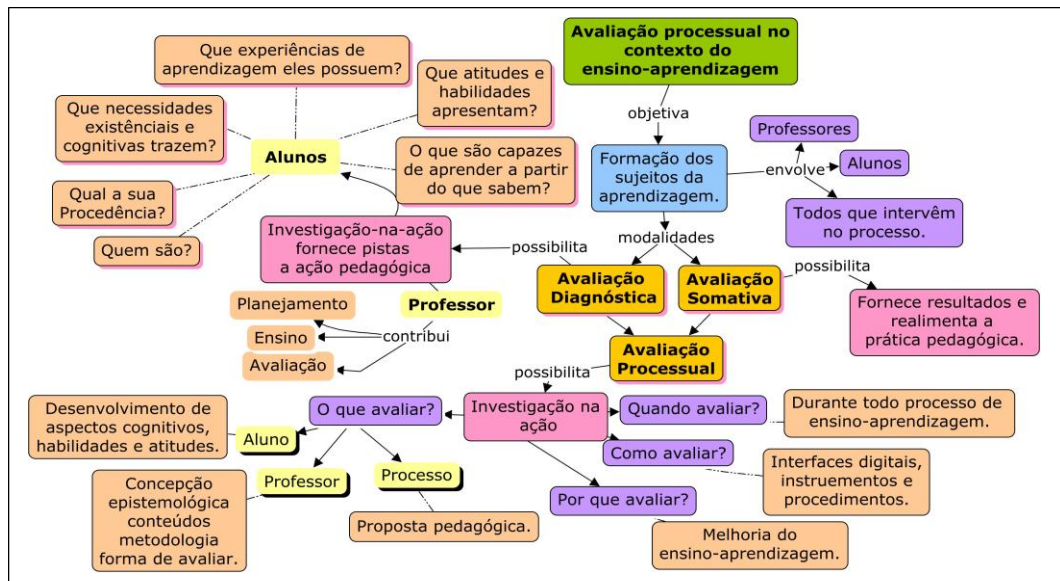
Vilarinho (2017, p. 90) explica que:

O primeiro passo para o planejamento da avaliação é conhecer, com segurança, as teorias de aprendizagem e suas relações com as situações de ensino-aprendizagem. O segundo passo é identificar a teoria de aprendizagem que mais se ajusta às suas intenções pedagógicas.

Essa perspectiva, defende a necessidade desse processo para o enquadramento dos objetivos de ensino e aprendizagem a serem desenvolvidos no planejamento, visando elaborar propostas avaliativas que as tornem interessantes e factíveis, a fim de propiciar ao aluno autonomia na construção do conhecimento, e ao professor, reflexão sobre a prática.

Polak (2009, p. 154) anota que a estrutura da avaliação da aprendizagem em cenário *online* não se modifica, entretanto, são alteradas suas circunstâncias: “o momento – quando avaliar; as funções – por que avaliar; os conteúdos – o que avaliar; os procedimentos e as ferramentas – como avaliar; os agentes – quem avalia”. Essas questões caracterizam ramificações importantes para a compreensão da avaliação e suas dimensões, com bem explica Freitas (2009, p. 93), no mapa conceitual da figura 9:

Figura 9 – Avaliação processual no contexto do ensino-aprendizagem



Fonte: Freitas (2009, p. 93).

O caráter processual da avaliação convida todos a vivenciarem a construção de ensinar e aprender. Observa-se na figura (9) a importância de compreender a história de vida de cada aluno e como o professor deve agir diante das diversidades, para colher informações e ajudá-los, considerando as modalidades praticadas no espaço presencial e *online* – para investigar o que os alunos são capazes de aprender a partir dos conhecimentos prévios, para contribuir com informações consistentes à ação pedagógica imbricada no ato de ensinar, aprender e avaliar.

Nesse contexto, Freitas (2009, p. 95) se interroga em sua tese de doutorado: “O que faz ser diferente uma avaliação da aprendizagem formativa que acontece numa ambiência de educação *online*?”. A resposta a essa questão indica, em primeiro lugar, uma postura coletiva dos sujeitos envolvidos para construir suas identidades e partilharem desse processo com autonomia e parceria; em segundo lugar, propõe uma formação docente para atuar no contexto da avaliação formativa, superando a predisposição instrucionista, inerente aos ambientes virtuais, para uma nova configuração pautada nas relações interativas, dialógicas e interpretativas, capazes de provocar nos alunos a condição de sujeitos instituintes de suas aprendizagens.

Esse posicionamento está relacionado ao diálogo entre todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender, na compreensão e respeito ao outro em face da heterogeneidade dos saberes. A autora considera a avaliação formativa como a única modalidade que se fundamenta no diálogo, por oportunizar aos alunos *feedbacks* de suas trajetórias, em meio às interfaces digitais, e uma ação coletiva e colaborativa concebida pela postura ético-antropológica e

filosófica que permeia o espaço virtual, e que provoca nos sujeitos um modo de ser, agir, pensar e sentir.

Nesse sentido, Kenski, Oliveira e Clementino (2014, p. 81) afirmam que na avaliação formativa “encontram-se reunidas todas as possibilidades de apoio ao estudante ao longo da sua trajetória, levando em conta seus interesses, aspirações, experiências e reais necessidades”, tornando possível explorar essas características no ambiente *online*, por estar articulado aos recursos disponibilizados pelas interfaces digitais, e propostos no planejamento pedagógico.

Silva (2015) defende o uso de *chat* e do fórum por criarem um contexto provocativo e favorecedor do estabelecimento de relações, incluindo o diálogo entre alunos e professores, em meio aos recursos das TDIC. Como espaços de encontros didáticos, as ações desenvolvidas ganham significados com as práticas avaliativas dialógicas e propiciam ao aluno aprender de formar individual e colaborativa.

De acordo com Kenski, Oliveira e Clementino (2014, p. 82), “[...] na metodologia colaborativa e participativa, a aprendizagem ocorre em meio a essas comunicações”. Dessa forma, tanto o professor quanto o aluno podem recuperar os já ditos, refletir sobre eles e questioná-los, quando necessário, por meio das interfaces digitais e dos trabalhos colaborativos ou individuais.

Os autores observam ainda que:

[...] nos ambientes virtuais nos quais acontecem cursos colaborativos *on-line*, o movimento avaliativo quase não sofre solução de continuidade, já que os elementos vão sendo disponibilizados em conjunto com o desenrolar das atividades [...]. Nos cursos *on-line*, as formas de participação individuais podem ser variadas. Elas aparecem relacionadas com o objeto do curso ou relacionam-se às vivências e experiências dos temas abordados nas aulas ou ainda podem falar de experiências profissionais que contribuam com a discussão de um determinado assunto (KENSKI; OLIVEIRA; CLEMENTINO, 2014, p. 82).

Diante de tais concepções e mudanças presentes no cenário educacional, somos impelidos a pensar a prática da avaliação da aprendizagem permeada por tecnologias e mídias digitais, porém, sem perder o sentido de sua função principal: conhecer a qualidade dos processos e dos resultados para, em seguida, tomar decisões coerentes a favor de quem aprende.

Interligados a estas perspectivas, os conceitos de avaliação da aprendizagem no cenário socioeducacional *online* envolvem, sobretudo, a função do professor como orientador das atividades desenvolvidas pelos alunos. Ou seja, na construção autoral dos trabalhos produzidos, o apoio, a credibilidade e o espaço cedido, tornam-se indispensáveis para as ações fluírem no processo pedagógico, considerando as condições e as possibilidades inerentes a cada sujeito para construir e ser corresponsável pela construção do ato de aprender. As discussões

sobre esses aspectos, são alicerçadas no conceito de mediação pedagógica para revelar a forma dinâmica de como o professor explicita, utilizando diversos recursos, inclusive midiáticos, a fim de sensibilizar e aproximar o aluno ao objeto de conhecimento, oferecendo *feedback* contínuo, como evidenciam os conceitos na figura 10:

Figura 10– Avaliação da aprendizagem *online*



Fonte: elaboração própria a partir do referencial teórico (2019).

Nesse contexto, é possível evidenciar que a prática pedagógica está imbricada nas necessidades do processo, atendendo às particularidades do grupo, fornecendo *feedback* às ações dos sujeitos envolvidos, na perspectiva de trazer os alunos para participarem de todo processo de forma ativa e significativa.

Diante disso, procuramos identificar ao longo desta discussão os conceitos de avaliação da aprendizagem que envolvem os pressupostos formativos, relacionados ao contexto *online*. Nessa reflexão, foi possível identificar aspectos relevantes, relacionados ao desenvolvimento da aprendizagem, ancorados em teorias pedagógicas que subsidiam o planejamento, à prática pedagógica imbricada na investigação, intervenção, acompanhamento e o próprio modo de avaliar, utilizando estratégias metodológicas por meio de recursos midiáticos, tendo o aluno como protagonista de sua aprendizagem.

Relacionando esses pressupostos, abordaremos a seguir os aportes teóricos do ensino híbrido e sua inserção no contexto da avaliação formativa, ampliando os conceitos que ressignificam a prática da avaliação, a partir de estratégias pedagógicas no contexto híbrido que possibilitam a personalização do ensino com apoio das TDIC.

4 CONSTRUÇÃO DE FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA À AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO HÍBRIDO

No século XXI o acesso as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação é relativamente simples, imediato, onipresente e acessível (PÉREZ GÓMEZ, 2015), uma vez que, sendo exequível, traz a possibilidade de produzi-las, a partir de situações híbridas de aprendizagem. Nesta época de mudanças contínuas e aceleradas, os espaços de interlocuções se integram entre o online e o presencial, favorecendo a coexistência do hibridismo nas ações pedagógicas que envolvem o ensino e a aprendizagem.

O propósito desta seção é discutir sobre os fundamentos teórico-metodológicos do ensino híbrido interligado à avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa, com o objetivo de contribuir com seus desdobramentos com o uso das TDIC, e à avaliação na perspectiva híbrido-formativo.

4.1 Ensino híbrido sob o viés da avaliação

No transcurso da história, a educação tem explorado e se adaptado às sucessivas mudanças sociais, especificamente à incorporação TDIC no espaço escolar. Nos últimos vinte anos, passamos a conviver com transformações inimagináveis que possibilitaram grandes transformações, as quais alteraram a forma de informar, comunicar, ensinar, aprender e avaliar, interferindo na dinâmica social interligada ao contexto formal e informal, incluindo a estrutura educacional. Os estudos acompanham avanços neste âmbito (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010; ALMEIDA; DIAS; SILVA, 2013), mesmo diante das limitações atreladas à formação docente, a estrutura tecnológica presente nas escolas e às políticas educacionais descontinuas.

Nesse contexto, as TDIC provocam mudanças no ambiente educativo, requerendo ressignificações no cerne das concepções teóricas, abordagens pedagógicas, finalidades e processos avaliativos (VALENTE, 2014), criando novas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem, articulados ao *blended learning* ou ensino híbrido.

Na literatura revisitada (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015; BACICH; MORAN, 2018), a proposta e organização do ensino híbrido ganha proporções por meio de estudos da equipe de pesquisadores do Clayton Christensen Institute, que tem desenvolvido pesquisas na Educação Básica nos Estados Unidos, alicerçado em concepções contemporâneas sobre os pressupostos das TDIC. Michael Horn é considerado um dos especialistas que tem disseminado as características do ensino híbrido,

postulado em práticas e na análise de como o fenômeno que perpassa a educação, em colaboração com seu professor Christensen em Harvard.

No Brasil, a proposta do ensino híbrido permeia várias escolas, mas foi a partir dos estudos realizados pelo Instituto Península, enquanto grupo de Experimentação e Fundação Lemann que os estudos receberam visibilidade, disseminando suas características. Os resultados das pesquisas estão presentes no livro: “Ensino híbrido personalização e tecnologia na educação”, o qual explora várias possibilidades de ensino, aprendizagem e avaliação no ensino híbrido, sendo hoje uma das obras mais completas sobre a temática no país.

As pesquisas de Halverson et al. (2017) apontam que o conceito de híbrido é recente na educação, portanto, os pesquisadores exploram seu significado, na busca por investigar sua aplicação e os resultados desta proposta na educação.

Os autores apresentam um conceito flexível ao definir:

[...] o ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 7).

Esses conceitos permeiam um intercâmbio cuidadoso de experiências de ensino-aprendizagem e avaliação formativa, assegurado no planejamento de ensino, com ampliação do tempo e espaço pedagógico em contexto físico da sala de aula “tradicional”, e estudos *online* orientados. Centra na função de propiciar ao aluno maior interação com os conteúdos curriculares na perspectiva de respeitar ritmos individuais de aprendizagem articulados ao *feedback* e acompanhamento paulatino diante da construção dos conhecimentos.

Nesse sentido, Moran (2015) ressalta que o ensino híbrido ultrapassa a fusão presencial e *online* imersos TDIC. A questão central são os processos metodológicos que orientam a ação didático-pedagógica, pautado nos objetivos de ensino e aprendizagem imbrincados no ato de avaliar continuamente o processo, com coerência na abordagem pedagógica, condizente com os objetivos propostos à aprendizagem. Assim, torna-se fundamental o uso de,

[...] teorias pedagógicas, inserindo as tecnologias digitais na construção de um encaminhamento metodológico que tenha como objetivo valorizar a integração do ensino on-line ao currículo escolar e, ao mesmo tempo, valorizando as relações interpessoais e a construção coletiva do conhecimento, os modelos de ensino híbrido, de certa forma, organizam uma metodologia que engloba diferentes vertentes e que tem como objetivo principal encontrar maneira de fazer o aluno aprender mais e melhor (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 60).

Esses aspectos implicam em estudos teóricos, especificamente pedagógicos para planejar situações que articulem o uso das tecnologias em espaços integrados, considerando a o contexto social da comunidade escolar, no encontro das especificidades individuais e coletivas. De forma que todos possam encontrar sentido na situação de ensino e aprendizagem e tenham oportunidades de usar as TDIC nesse processo.

Sobre este contexto, Valente (2015) enfatiza que, como qualquer outra iniciativa com proposta inovadora o ensino híbrido tem recebido críticas no Brasil, em virtude dos professores argumentarem sobre as dificuldades para desenvolver ações pedagógicas por meio de simples exposição oral e escrita no contexto da sala de aula, sendo mais complexa a prática pedagógica em atividades *online*, já que alguns teóricos na perspectiva do autor, postulam que o ensino híbrido é dependente de TDIC. Além disso, o emprego delas nas atividades podem colocar em vantagens alguns alunos em relação a outros que não dispõem de acesso em suas casas ou em escolas com menos poderes aquisitivos.

Em meio às possibilidades das TDIC, uma preocupação relevante é como avaliar a aprendizagem nesse cenário, acompanhar todo processo imbrincado entre o presencial e *online* diante de diversos recursos digitais de amplo acesso e, ao mesmo tempo, limitante para outros que não dispõem de tais recursos. É importante repensar contextos de ensino e aprendizagem, sem excluí-los das mudanças, buscando estratégias e projetos que integrem grupos com acessos distintos às tecnologias, para desenvolver uma aprendizagem significativa para todos os envolvidos.

Diante dos recursos humanos e físicos presente nas escolas, problematizar a realidade para propor ações a partir do ensino híbrido, que proporcionem a aprendizagem, na consciência de saber quais experiências são relevantes para o aluno e possíveis de adaptação à realidade escolar. Na direção de planejar a implementação, a saber: quais as principais necessidades apresentadas e possíveis de intervenção, como será desenvolvido para avançar na construção de novos conhecimentos.

Sobre essas questões, é importante buscar interlocuções entre as pesquisas para conhecer as ações exitosas ou insucessos, a partir de publicações e relatos de experiências neste campo. Isso significa, saber sobre o que fazer, o que não fazer, e até mesmo tentar de novo com outros recursos metodológicos. Ou seja, ressignificar metodologias, aspectos didático-pedagógicos a partir de estratégias pautadas na realidade da escola *locus* de trabalho.

Refletir sobre essas questões é fundamental para buscar alternativas viáveis que favoreçam o desenvolvimento de atividades integrada a metodologias que oportunizem o aluno a criar, produzir e construir conhecimentos diante dos erros e acertos no contexto híbrido, com

apoio das TDIC disponíveis na sua vivência social as quais colaborem para potencializar a aprendizagem por meio de ações planejadas, integrando as metodologias ativas, como forma de ressignificar as atividades de aprendizagem.

De acordo com Moran (2018, p. 4), as

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbrido, com muitas possíveis combinações.

Esses conceitos induz à articulação das metodologias ativas no cerne do ensino híbrido e são referenciadas como inovação¹⁸ na educação, caracterizado em estratégias didático-pedagógicas, aliadas aos recursos tecnológicos, com abordagens diferenciadas na contextura específica da escola. Essa junção requer um diálogo entre professor e aluno, na construção significativa do processo de ensinar e aprender, provocando e envolvendo os alunos na integração de espaços e tempo que favoreçam uma aprendizagem individual e colaborativa, sob orientação e avaliação contínua do professor mediador.

Christensen, Horn e Staker (2013), organizam a proposta articulada à vários modelos, que possibilitam a adaptação para diferentes contextos. Para descrever a organização do ensino híbrido, os autores elencam duas categorias: sustentados e disruptivos. O primeiro engloba três proposta e o segundo quatro, conforme a figura 11:

¹⁸John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870 -1952), Célestin Freinet (1896-1966), Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934), Paulo Freire (1921-1997), David Ausubel (1918-2008), são precursores de métodos inovadores na educação. São grandes pensadores sobre a inovação na educação, propunham uma escola aberta a curiosidade, a experiências concretas, onde o aluno é concebido como protagonista do processo de educação – uma educação para a vida e junto a ela. Muitas das metodologias inovadoras atuais têm como referências as contribuições desses teóricos.

Figura 11- Proposta de ensino híbrido



Fonte: elaboração própria fundamentado no referencial teórico (2019).

A incorporação do ensino híbrido pode ser classificada em inovações disruptiva e sustentada (HORN; STAKER, 2015). Os híbridos são classificados em inovações sustentadas quando integram todos os benefícios estabelecidos na sala de aula “tradicional” combinados com os recursos *online* para ajudar os alunos a aprenderem melhor, enquanto as inovações disruptivas empregam a versão *online*, com grandes mudanças em relação ao sustentado, pois afastam-se do modelo da sala de aula “tradicional” com dias e horários fixos. É importante compreender que, os disruptivos provocam mudanças na organização do ensino e aprendizagem, e não em nível institucional.

Compreendemos esse processo através da tabela 1, a qual apresenta os aspectos de um ensino híbrido, considerando a gestão de tempo e espaço para organização das atividades, papel do professor e do aluno no processo formativo.

Tabela 1 – Ensino híbrido incorporado à avaliação da aprendizagem

| | |
|--|-----------------------------------|
| <p>Rotação por estações - Os estudantes são organizados em grupos pequenos, de acordo com os objetivos de aprendizagem. Antes de iniciar as atividades é definido o tempo para troca de estação para garantir que todos tenham acesso ao conteúdo. Os alunos trabalham em grupos, enquanto o professor orienta os grupos, esclarece suas dúvidas e propõem melhores percursos de aprendizagem a partir do diálogo e observação, constrói fundamentos avaliativos.</p> | <p>Modelos sustentados</p> |
|--|-----------------------------------|

| | |
|---|-----------------------------------|
| <p>Laboratório rotacional - Há uma dinâmica no espaço formativo, na fusão inicial da sala de aula e laboratório (informática, ciência, línguas, ou outros espaços), onde os alunos trabalham de forma individual, seguindo as orientações personalizadas do professor diante da ação formativa. Nesta proposta avalia-se todo movimento do aluno diante das atividades propostas.</p> | |
| <p>Sala de aula invertida - A inversão ocorre no ato de mediar os conteúdos em sala de aula, pois a exploração inicial é estudada em casa, a partir de pesquisas, leituras com uso das tecnologias digitais ou não. Envolvendo descobertas e gerando indagações. Tendo o espaço presencial como palco para discussão, exploração teórica e prática, dentre outras propostas. A ação formativa subjaz os objetivos de aprendizagem mediante engajamento e autonomia do aluno interligado ao <i>feedback</i> constante do professor e avaliação.</p> | |
| <p>Rotação individual - Este propicia personalizar o processo de avaliação de aprendizagem articulado ao currículo assegurado nas orientações pedagógicas. Nele, o professor planeja percursos formativos individuais, considerando os ritmos de aprendizagem, dificuldades e avanços. Assim, o aluno passa a interagir com seus conhecimentos prévios por meio das atividades personalizadas no contexto das suas necessidades e possibilidades de fazê-las, com acompanhamento do processo e intervenções quando necessário.</p> | <p>Modelos disruptivos</p> |
| <p>Modelo Flex - A organização dos estudantes inclui série ou anos distintos, isto é, a ação formativa promove o diálogo com saberes diversos. Os alunos recebem um cronograma de atividades com orientações a seguir, com ênfase no trabalho <i>online</i>. A personalização centra no ritmo e necessidades individuais no cerne da aprendizagem. O professor está sempre à disposição para acompanhar e sanar as dúvidas.</p> | |
| <p>Modelo À la Carte - Consiste no cenário que melhor adequa as necessidades dos estudantes, requerendo organização e autonomia para atender os objetivos de aprendizagem, organizados em diálogo com professor e aluno. Pelo menos uma disciplina ou curso é trabalhado <i>online</i>, pode ocorrer na escola, em casa ou outros locais. A orientação do professor percorre os espaços de aprendizagem.</p> | |
| <p>Modelo Virtual enriquecido - Nesse modelo a maior parte do ensino acontece online, experienciado por todos na escola. Em cada disciplina dividem o tempo entre a aprendizagem <i>online</i> e a presencial. Os estudantes devem se apresentar na escola no mínimo uma vez por semana. As ações formativas são orientadas e acompanhadas pelo professor nas interfaces digitais e sala de aula.</p> | |

Fonte: elaboração própria a partir do referencial teórico (HORN; STAKER, 2015).

Essas propostas podem coexistir, ou serem trabalhadas separadamente, os objetivos de aprendizagem articulados à intencionalidade pedagógica orientará a organização, pois ambos podem ser integrados e ressignificados na práxis. Essas propostas apresentam aspectos que, não são inéditos na educação, pois Freinet já propunha, conforme Imbernón (2017), uma escola inovadora baseada no movimento de conhecer dentro de uma atmosfera de experiências, com flexibilidade para expressar a aprendizagem de forma ativa na contextura a qual se encontra, a partir do que lhe é significativo no processo de ensino e aprendizagem.

Diante das propostas inovadoras é possível “[...] construyamos una escuela cada día diferente y apliquemos imaginación a las estructuras didácticas y organizativas de la escuela” (IMBERNÓN, 2017, p. 595). Pois, na conjectura atual, possuímos mais possibilidades para explorar diferentes experiências diante das TDIC assegurada no planejamento e avaliação contínua, onde “a aula não é um espaço determinado; mas tempo e espaço contínuo de aprendizagem” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 56), dimensionado na composição do hibridismo.

É importante trazer para sala de aula as atividades mais criativas, engajadoras, mobilizadoras de ações ativas, do aprender fazendo, no sentido de favorecer ações que sustentem um trabalho crítico a cada novidade introduzida na prática pedagógica (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Estas por sua vez, podem agregar desafios problematizadores sobre o bairro, a cidade, o mundo, permeando o currículo à vida, o respeito a diferentes culturas, propiciando reconhecimento de pertencimento. Mobilizá-los para encontrar e construir experiências de sucesso na escola em um espaço interessante que faça sentido vivenciá-lo, ao invés de fracasso, incapacidades geradas pelos atos classificatórios e excludentes, historicamente enraizados nas escolas. Assim,

É imprescindível que se repense a organização do universo escolar, da postura dos professores à organização da sala de aula, incluindo uma seleção criteriosa da maneira como a tecnologia pode ser inserida nesse cotidiano, respeitando condições, maneiras, locais, perfil dos alunos e dos docentes, entre outras questões. É preciso que as práticas escolares sejam também adequadas a esse novo modelo, tendo como guia a construção de uma escola voltada para a aprendizagem individual (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 127).

Explorar os entornos da escola, no sentido de integrá-lo ao planejamento das atividades, projetos que serão realizados, conectado as TDIC, e assim, criar contextos que oportunizem o desenvolvimento da aprendizagem, assegurado na avaliação formativa, no acompanhamento individual e grupal do professor para garantir que todos possam aprender. Trata-se de incorporar atividades que representem significados para os alunos construírem seus conhecimentos, considerando suas experiências de vida, presente em sua estrutura cognitiva.

Na construção do espaço híbrido, a avaliação formativa tem como centro de atenção os movimentos construtivos dos alunos, sua interação com as atividades, o silêncio de alguns e diálogos constantes de outros. Isso implica trazer para sala de aula ações pedagógicas ativas que envolvam todos na construção da sua aprendizagem. Ou seja, o professor precisa estar interessado no que acontece na dinâmica de ensino e aprendizagem junto ao espaço que ela transcorre, para envolver o aluno no processo e na sua continuidade.

Assim, em interconexão com concepção do professor, o ensino híbrido aproxima a relação professor aluno, pois exige muita escuta, diálogo (BACICH; MORAN, 2015), observação, interpretação, compreensão das trajetórias para intervenções consistentes com a realidade intrínseca ao processo.

Nessa direção, uma das primeiras questões para implementar o ensino híbrido centra na mudança de concepção de ensino (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015) e aprendizagem, bem como de avaliação. Interligado ao papel do professor que busca continuamente oportunizar melhores condições pedagógicas que favoreçam a autonomia e protagonismo do aluno, em prol da construção de sua aprendizagem, desprezando ações que o considera agente passivo no mundo de muitas mudanças. Esses são desafios que requer novos papéis entre professor e aluno, para adequar melhores possibilidades de ensinar e aprender melhor.

É importante esclarecer que, oportunizar aos alunos autonomia não significa que os professores reduzam sua responsabilidade de trabalhar os conteúdos programáticos, mas sim de acompanhá-los, orientando seu progresso e suas dificuldades com o objetivo de intervir para melhorar o ato de aprender, assumindo compromissos mútuos, refletindo sua práxis em diferentes momentos de formação.

Uma aprendizagem bem-sucedida está conectada à avaliação formativo-processual (GRANT; BASYE, 2017), no sentido de contribuir com professores e alunos a lidarem com as fragilidades do processo e buscar superá-las a partir do diálogo, de ações comprometidas, discutidas no coletivo da escola, para definir atividades personalizadas que sejam favoráveis a aprendizagem de cada aluno.

De acordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), os três pilares do ensino híbrido contemplam: diferenciação, individualização e personalização. As discussões acerca desses conceitos permeiam muitas definições na literatura: a “diferenciação refere-se ao ensino que é feito sob mediada para as preferências de aprendizagem de diferentes alunos” (HORN; STAKER, 2015, p. 24). Os objetivos permanecem os mesmos para todos, mas o método ou abordagem alteram-se para atender as necessidades individuais. O segundo, a individualização, “refere-se ao ensino que segue o ritmo das necessidades de aprendizagem dos diferentes alunos” (HORN; STAKER, 2015, p. 24). Os objetivos de aprendizagem permanecem os mesmos, mas o método de orientação são diferentes, por exemplo, alunos que apresentam conceitos construídos podem avançar para um novo conteúdo (GRANT; BASYE, 2014) enquanto um grupo permanecem sob orientações, para consolidar melhor os conhecimentos.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) analisam que na diferenciação e individualização, alguns alunos apresentam passividade, especialmente quando não tem voz sobre o que é ensinado, já que o professor identifica e planeja sem ouvi-los e concluem que, a diferença está inclusa na função exercida, pois, enquanto diferenciar e individualizar centra no trabalho do professor, a personalização enfoca o aluno. À vista disso, 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 (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 98).

Isto é, busca transformar o ambiente escolar no espaço promovedor de aprendizagens por meio de estratégias pedagógicas que adequem as necessidades individuais e coletivas presente no cenário educativo. Pois,

[...] envolve a criação de experiências de aprendizado de maneiras que engajem todos e cada aluno em uma aprendizagem significativa que se conecte às suas necessidades específicas no contexto do que eles precisarão para serem cidadãos eficazes em um mundo diverso e desafiador (FULLAN, 2009, p. 1).

A personalização está interligada à avaliação formativa, permeando a avaliação por pares e autoavaliação ao longo de uma unidade de estudo (GRANT; BASYE, 2014). Estes autores enfatizam que a aprendizagem personalizada utiliza-se de fundamentos cognitivos para promover a personalização das experiências. Ou seja, buscam investigar os conhecimentos presente na estrutura cognitiva do aluno para personalizar o percurso as necessidades das aprendizagens.

Por essa razão, a personalização tem como eixo central a avaliação diagnóstica (RODRIGUES, 2015), para conhecimento das trajetórias de aprendizagem de cada aluno, através de atividades que favoreçam trabalhar as dificuldades e os avanços, sob orientação, acompanhamento e mediação do professor, face aos novos conhecimentos e sua construção. Dessa forma, é mais crucial para a avaliação personalizada, não apenas atender às necessidades dos alunos, mas envolvê-los na aprendizagem. Trata-se de uma ação inclusiva no centro do processo de formação, de forma engajadora, desafiadora, que os mobilizem a criar, produzir, interagir com seus conhecimentos prévios.

De acordo com Fullan (2009), a personalização está ajudando, professor e aluno, a desenvolver autoconhecimentos sobre a maneira de aprender melhor, e como estão evoluindo, bem como assumir responsabilidades de forma autônoma e protagonizadora. É importante

entender que personalizar não implica planejar aulas para cada estilo de aprendizagem, mas estabelecer orientações diferenciadas às necessidades distintas dos alunos.

Nesse sentido, a personalização não implica centrar no uso exclusivo das tecnologias, mas investigar em diálogo com os alunos os recursos pedagógicos que melhor se adequem às suas necessidades, considerando as possibilidades de acesso as TDIC. Para isso, faz-se necessário que o professor tenha conhecimentos na área pedagógica, a fim de saber lidar com o conceito de processo de ensino e aprendizagem, com as relações professor-aluno, à abordagem da avaliação formativa, em meio aos recursos didáticos proporcionados pelas metodologias ativas, mas, principalmente com profissionalismo, para atuar em situações múltiplas imersos aos desafios e possibilidades.

Entre as formas de personalização mais consistente permeia o planejamento (BACICH; MORAN, 2018) mediante atividades que expressem várias formas de construir conhecimentos através dos modelos híbridos integrados, reconhecimento dos conhecimentos prévios, conectado ao material que se relacione com a estrutura cognitiva do aluno, através de uma avaliação contínua da aplicabilidade da ação e ampliar as possibilidades individuais de aprendizagem.

Da mesma forma, individualizar percursos de aprendizagem diante das informações interpretadas e contextualizadas por meio da avaliação formativa, favorece maior aproximação do discente como sujeito do conhecimento e participe de sua aprendizagem. Partindo da afirmativa de orientação e mediação, torna possível o professor desenvolver o elemento chave da avaliação mediadora: investigando para promover oportunidades de aprendizagem, motivando e observando o trabalho desenvolvido pelos alunos, com autonomia e colaboração. Assim, proporciona um espaço de diálogo e interação, ao tempo em que possibilita melhores condições para o ensino e a aprendizagem.

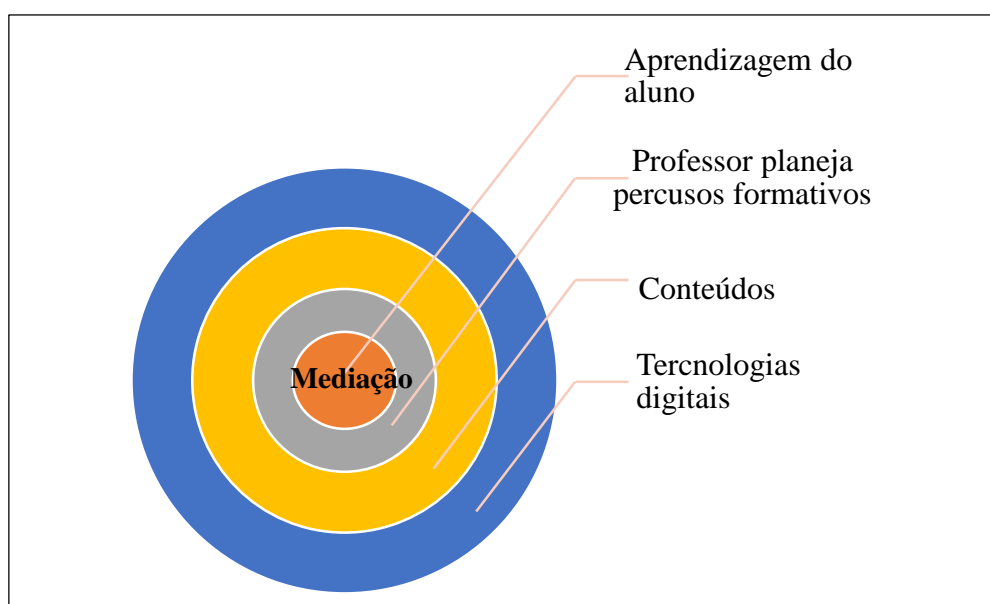
Nessa direção, no modelo de sala de aula invertida, o professor pode avaliar a compreensão dos alunos diante dos estudos realizados (BERGMANN, 2018) fora da escola, explorando os principais conceitos apresentados nos recursos midiáticos do vídeo, texto, áudio, imagens, afim de conhecer e articular os conhecimentos iniciais sobre o tema em sala de aula. Nesse formato, o aluno vai além da subjetividade, pois precisa sistematizar sua compreensão por meio de resumos, mapas conceituais, anotações e outros procedimentos digitais, criando novas indagações para serem discutidas durante os momentos presenciais. As informações desse processo propiciam compreender a consistência ou inconsistências sobre os conteúdos estudados, favorecendo ao professor possíveis *feedback* para intervenção personalizada.

O modelo de rotação por estações e laboratório rotacional agregam uma dinâmica oportuna para uma avaliação por aluno e autoavaliação, considerando o desenvolvimento das atividades em sala, biblioteca, laboratórios, ou outros espaços de forma colaborativa e individual. O professor pode organizar momentos que proporcionem estudos das produções de cada grupo, até chegar à autoavaliação por cada aluno, através de indicadores e/ou critérios, que irão subsidiar os seus percursos de aprendizagem. Esse procedimento deve ser acompanhado de orientação e *feedback* no transcurso de um movimento formativo.

Nesse caso, conhecer os processos que impulsionam resultados para valorizá-los (MÉNDEZ, 2002) com compromisso de agir a tempo, faz compreender que a avaliação formativa requer mais que informações, ou seja, redefina o percurso para a coleta dos indícios elencados por atividades, indagações e observações coerentes, com intenções de saber quais informações interessam, quais metodologias, e como envolver os alunos nesse processo. Esse procedimento exige intencionalidade, finalidade e funções requeridas na intervenção, e como pode, sobretudo, contribuir com as aprendizagens. Assim, as respostas perpassam o marco epistemológico e conceitual do professor diante da contextura das aprendizagens.

Uma vez que, no ensino híbrido o aluno está no centro do processo de ensino e aprendizagem, diferentemente da concepção “tradicional” marcada por práticas classificatória, a postura do professor é planejar, acompanhar e orientar a construção de novos conhecimentos numa atitude construtiva e acolhedora, frente às dificuldades surgidas. A figura (12) a seguir coloca o aluno no centro da mediação pedagógica.

Figura 12 - Perspectiva da avaliação-híbrido formativa



Fonte: elaboração própria fundamentado no referencial teórico (2019).

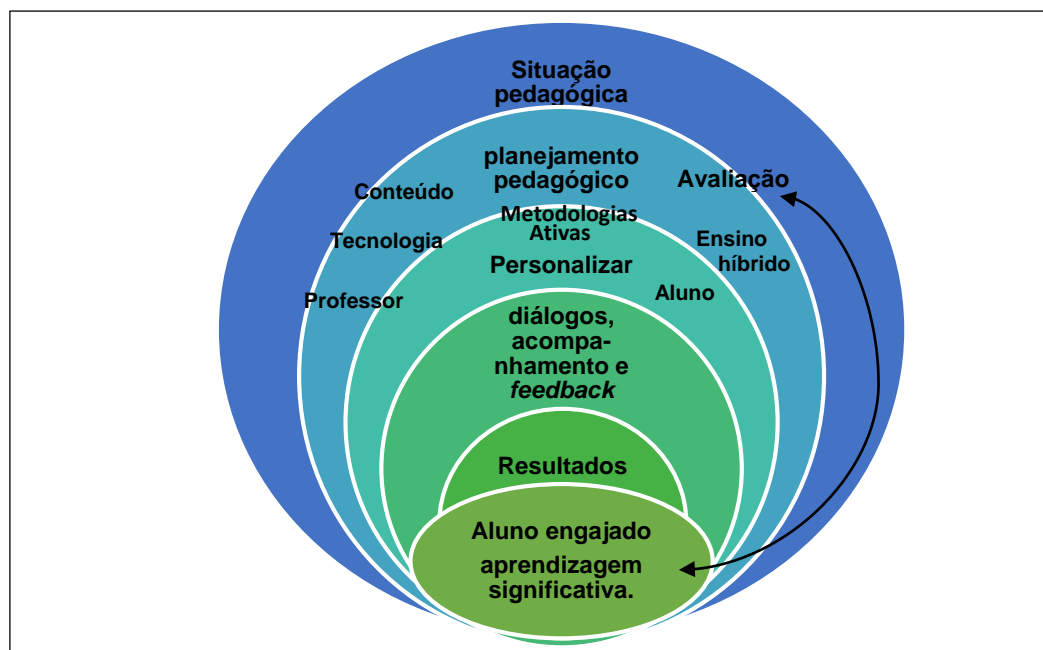
Observa-se nessa configuração a importância da mediação docente que, apoiada nas TDIC, procura planejar uma avaliação híbrido-formativa, com intenções de despertar expectativas a partir de princípios formativos e das representações dos alunos, isto é, o que eles estão aprendendo? Que interesse e necessidade apresentam? Esses aspectos podem representar elementos centrais para personalizar a avaliação da aprendizagem centrada no processo e sua continuidade.

Nesse contexto de entendimento, a avaliação deve buscar evidências de uma aprendizagem significativa junto ao movimento híbrido de ensino. Esse processo precisa ser assegurado por meio do *feedback* contínuo diante dos conteúdos trabalhados, no sentido de compreender a melhor forma do aluno elaborar seus conhecimentos. O que torna necessário criar “[...] condições de expressão individual, através de variadas formas de representação, que possibilite ao aluno objetivar suas ideias e ao professor refletir sistematicamente sobre momentos de aprendizagem” (HOFFMANN, 2009, p. 69). Esse movimento impulsiona diferentes situações, pois a

[...] avaliação é, portanto, um trabalho complexo e de grandes ramificações. As possibilidades que o ensino híbrido oferece nesse processo estão diretamente ligadas à maneira como avaliação é colocada para o aluno e, para o professor, à maneira como é proposta e analisada (RODRIGUES, 2015, p. 129).

Nessa perspectiva, a consistência do ato de avaliar deve ser relacionada às ações processuais, planejadas para favorecer a aprendizagem, alicerçada na intencionalidade pedagógica, nas escolhas metodológicas, na conexão entre os elementos do processo avaliativo que fortaleçam o ensino e a aprendizagem. Como defende Hoffmann (2009), uma avaliação que propicie ao aluno reconhecer o seu progresso e suas limitações, bem como compreender que o papel do professor é ajudá-lo a aprender melhor diante da rotina do universo escolar.

Figura 13 – Estrutura conceitual para a avaliação da aprendizagem no ensino híbrido



Fonte: Adaptado a partir do modelo de Bowyer (2017, p. 23).

Essa inter-relação delinea a avaliação no ensino híbrido. A esfera externa representa todo o contexto situacional da ação pedagógica. Nela encontra-se o planejamento de ensino interligado as metodologias ativas, os conteúdos mediados pelas TDIC, perpassando a avaliação da aprendizagem, em contexto híbrido, formado por atividades presenciais e *online*. Na esfera interna concentra-se a personalização, consolidada no diálogo entre professor e aluno, e assegurado no acompanhamento e *feedback*, para investir nos resultados, considerando as informações diante do engajamento nas atividades propostas em busca de uma aprendizagem significativa no contexto híbrido de avaliação.

Nesse processo de ressignificação, a avaliação agrega desafios que precisam ser superados na ação-reflexão diante das situações pedagógicas, com o objetivo de explorar ao máximo as potencialidades dos alunos. Configurar a personalização desse processo, a conexão do trabalho conjunto, colaborativo, adequando a realidade da comunidade escolar com o uso das TDIC, o acolhimento ao aluno e a sensibilidade pedagógica do professor, são indícios para a construção de novos percursos imbricados no ensinar e aprender.

Nessa contextura, fundamentados nos estudos pesquisados em: Christensen, Horn e Staker (2013); Valente (2014); Bacich; Tanzi Neto; Trevisani (2015); Rodrigues (2015); Horn e Staker (2015), entendemos que o ensino híbrido não é a mais um modismo contemporâneo, mas uma possibilidade de propiciar ao aluno autonomia, protagonismo e responsabilidade por sua

aprendizagem (VALENTE, 2014), de modo a ser desafiado a criar e produzir autoria a partir das metodologias ativas as quais proporcionam experienciar com dinamicidade o conteúdo estudado. Sob a mediação pedagógica do professor, a perspectiva de avaliar todo o percurso, oportuniza melhores condições para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, no espaço presencial e *online* condizente com a realidade da comunidade escolar.

A interlocução a seguir sinaliza uma reflexão diante das possibilidades das TDIC fundamentado no ensino híbrido, permeando o percurso da avaliação da aprendizagem.

4.2 Recursos didático-metodológicos na avaliação da aprendizagem com o apoio das tecnologias digitais de informação e comunicação

As novidades são crescentes na área das TDIC, configurando situações as quais apontam que, “passamos rapidamente do livro para a televisão e o vídeo, e destes para o computador e a internet, sem aprender a explorar todas as possibilidades de cada meio” (MORAN; MASSETO; BEHRENS; 2000, p. 32), no sentido de tempo, estudo e avaliação dos resultados à aprendizagem. Analisar, refletir e compreender os resultados positivos ou restritivos, tornam-se fundamentais para valorizar e aprimorar as estratégias.

Nesse sentido, o professor como responsável pela ação pedagógica, está comprometido em comparar suas estratégias que utilizou antes as que adotou com as TDIC para analisar “[...] que mudanças operou e quais os impactos específicos dessas alterações no progresso e nos resultados dos seus alunos e para o seu contexto” (ALMEIDA; DIAS; SILVA, 2013, p. 95). Trata-se de um processo que envolve ação-reflexão, análise da ação passada e presente, visando a melhor estratégia futura para proporcionar melhores oportunidades para o aluno desenvolver seus conhecimentos.

Assim, “cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos” (MORAN; MASSETO; BEHRENS, 2000, p. 32), considerando as especificidades da sua disciplina, conteúdos, espaços pedagógicos, contextura escolar, dentre outros fatores. Para atuar nesse cenário é primordial a formação contínua do professor, apontando novas possibilidades de ensinar e aprender, levando em conta a reflexão da prática como ponto de partida e de chegada (PIMENTA; LIMA, 2009) na realidade na qual a escola está inserida.

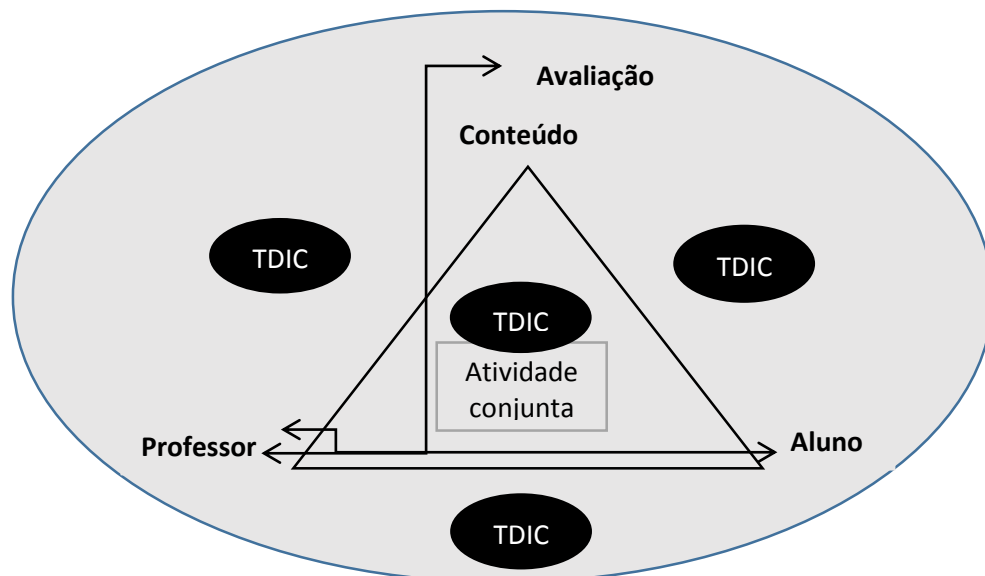
Em entrevista à Revista *Época Negócios*, Fisher (2018) analisa que os esforços vão além de formar os professores a usar os recursos e interfaces digitais específicas. Para a especialista, é importante ajudar o professor a entender o porquê e como a tecnologia pode apoiar uma

revolução metodológicas a partir do ensino híbrido. O que requer compreensão do potencial das TDIC na área de ensino de cada professor, e como estas podem contribuir de forma consistente na ação de ensinar e aprender.

Nesse contexto, compreende-se que a utilização das TDIC permeiam conhecimentos teóricos e práticos, iniciado pelo processo de exploração dos recursos, para conhecer o potencial pedagógico interligado aos fundamentos teóricos da aprendizagem, bem como, os objetivos de aprendizagem proposto no planejamento (BACICH; MORAN, 2018). Logo, o papel do professor é trabalhar em conjunto com seus alunos a partir da escuta das reais necessidades, para planejar atividades com apoio das TDIC mediante ação mediadora articulada a avaliação contínua de forma individual e colaborativa.

Partindo do pressuposto de que as TDIC possibilitam mudanças no fazer pedagógico e otimizam o ambiente de aprendizagem, Coll, Mauri e Onrubia (2010, p. 81-84) articulam três elementos: professor, aluno e conteúdo, designado de triângulo interativo, considerando esses elementos interligamos a avaliação da aprendizagem, como mostra a figura 14.

Figura 14 - As TDIC como recursos didático-pedagógico na avaliação



Fonte: Adaptado a partir do modelo de Coll, Mauri e Onrubia (2010, p. 83).

Esses autores dispõem no centro do triângulo a atividade conjunta realizada por professores e alunos no percurso de ensino e aprendizagem. Essa por sua vez, possibilita acompanhar os avanços e dificuldades dos alunos, ao tempo que, permite fornecer *feedback* condizente com o desenvolvimento da aprendizagem articulado na avaliação contínua, tendo como base os conteúdos em estudo. Para tal, essa sistematização envolve a utilização das TDIC incorporada na ação didático-pedagógica do professor, bem como a participação ativa dos

alunos. Esses por sua vez, podem estudar os conteúdos explorando as TDIC disponíveis sobre a mediação do professor.

Em vista disso, o professor precisa pesquisar, selecionar e organizar os recursos digitais acessível a realidade do aluno, na perspectiva de contribuir com as aprendizagens. Considerando o estado atual de conhecimentos, observando como o aluno aprende, quais estratégias utilizam, o que provoca a curiosidade e desinteresse em relação ao processo de aprendizagem diante das atividades propostas. Na perspectiva de fazer uso das TDIC como fonte de informações e recursos didático-pedagógico para construção de conhecimentos no contexto do ensino híbrido.

Nesse contexto, sistematizamos os conceitos do triângulo interativo de Coll, Mauri e Onrubia (2010), no viés da avaliação da aprendizagem no ensino híbrido, considerando que esse conceito pode ser ressignificado, pois depende da intencionalidade pedagógica posta na ação do professor no contexto de ensino e aprendizagem, bem como da avaliação a partir da utilização das TDIC. Assim, fundamentados os conceitos no cerne do ensino híbrido a partir dos estudos de Horn e Staker (2015), Bacich; Tanzi Neto; Trevisani (2015) e Bacich e Moran (2018).

- Relação professor-tecnologia: a partir dos objetivos de aprendizagem estabelecida no planejamento pedagógico, considerando o público alvo, a tessitura da comunidade escolar, o professor pesquisa, seleciona, explora, avalia os recursos digitais que potencializam a construção de novos conhecimentos, buscando material potencialmente significativo que favoreça explorar, observar, analisar, criar, recriar possibilidades para uma aprendizagem ativa e significativa. Esses apontamentos devem representar elementos, com os quais os professores buscam mediar a avaliação formativa;
- Relação aluno (s) e tecnologia: possibilita envolver a relação individual ou colaborativa configurada no uso das TDIC, sob orientação de atividades concernentes ao ensino híbrido. A interação constante com as tecnologias propicia, inicialmente, o contato exploratório do potencial dos recursos híbridos, essa ação reflete no processo e nos resultados obtidos, gerando novas perspectivas para integrá-las às atividades curriculares;
- Relação professor-aluno (s) tecnologia: essa interação aproxima o diálogo entre os sujeitos da aprendizagem, com os recursos presenciais e midiáticos do ensino híbrido. Ao professor compete planejar o uso dos conteúdos, mediar ações formativas, acompanhar avanços e desafios, avaliar o processo de aprendizagem de forma processual; ao aluno, concerne seguir as orientações contidas no material didático, mediante o modelo da sala de aula invertida, pesquisando, criando estratégias metodológicas presenciais e/ou *online*, de forma

grupal ou individual. Nessa dinâmica, o professor, com base em suas experiências e seus saberes da docência, deve acompanhar o processo de construção do conhecimento, em meio aos avanços, as dificuldades e as ações formativas. E, através desse percurso, assumir a postura de mediador para reorientar ações e personalização.

Essa incorporação não deve permear modismo, mas entender o porquê e como o uso de tecnologias podem contribuir com o ensino e aprendizagem e quais as possibilidades de avaliação da aprendizagem formativa. No entender que,

[...] a revolução pedagógica necessária na era digital não se encontra em dispositivos de plataformas digitais on-line por si mesmas, mas na formação personalizada, que as ferramentas digitais permitem e estimulam, na possibilidade de seguir o próprio ritmo de aprendizagem e comprovação, os próprios interesses e paixões, para ajudar cada criança a construir seus próprios caminhos e conexões (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 95).

Um dos pontos positivos das TDIC centra na possibilidade de acompanhamento e, uma variedade de formas de avaliar os significados de aprendizagem por meio de diferentes maneiras, onde o aluno possa ir além da objetividade. Passando a pesquisar, analisar, refletir, argumentar criticamente, criar e socializar diferentes saberes por múltiplas linguagens, como vídeo, textos, áudio, imagens, ou a incorporação de todas estas.

Entre as propostas de tecnologias digitais à educação, o *Google* tem investido na criação de tecnologias, tais como: *Google for Education*, agregando: *google apps for education*, que apresentam: *google forms* (google formulários), planilhas, arquivos de textos entre outros, com acesso através do computador ou celular, Com o *google forms*, por exemplo, é possível criar formulário com questões de múltiplas escolhas, inserir imagens, vídeos e *links.*, e assim, agregar elementos para diversificar as formas de avaliar com foco nos objetivos de aprendizagem. Já o *Google Earth*, consiste em um aplicativo *online* que torna possível viajar para qualquer lugar do planeta, conhecer pontos históricos, explorar localizações, detalhes dos pontos turísticos entre outras possibilidades. Recurso relevante para o ensino de todas as disciplinas curriculares diante das finalidades propostas à aprendizagem e, especificamente à avaliação, notadamente quando articulado às disciplinas de geografia, história, língua inglesa, biologia em vistas das inúmeras formas de exploração curricular.

Somando a esses recursos, o *Google Sala de aula*, consiste em uma plataforma *online*, que oferece conexão a partir da conta no *google*. Os professores podem adicionar os alunos a sala de aula a partir de um código para acesso a turma. Permite que os professores criem situações de aprendizagem, acompanhem e orientem. O que torna possível planejar e gerenciar ações pedagógicas para avaliar o processo de aprendizagem mediante *feedback* contínuo.

Em relação ao *google Drive*, integra recursos para editar textos de forma colaborativa, simultaneamente por meio do compartilhamento de arquivos. O que torna possível avaliar em tempo real a construção da aprendizagem, ao tempo que o professor pode orientar os alunos no momento das produções através da opção comentários. O processo assim, é entendido pelas múltiplas dimensões envolvidas nas experiências coletivas e na estrutura cognitiva de cada aluno envolvido na mesma atividade.

Utilizar TDIC requer impreterivelmente, intencionalidade alicerçado na ação pedagógica junto à avaliação formativa, para atender aos objetivos de aprendizagem e oportunizar situações que promovam uma aprendizagem significativa. Na perspectiva de que o aluno reconheça onde está, o que precisa melhorar, e saiba o que precisa fazer para avançar. Isso implica diálogo para personalizar o processo de aprendizagem na direção de propiciar e construir significados a partir dos conhecimentos construídos e em construção pelo aluno.

Diante de tantas possibilidades articuladas aos saberes e práticas metodológicas de ensino, a avaliação da aprendizagem é chamada a se ressignificar, principalmente quando atrelada a uma perspectiva híbrido-formativa. Nesse sentido, reconhecemos que o ensino híbrido se apoia nos princípios de construção, parceria, autonomia e autoavaliação, condições essenciais para uma avaliação aliada a uma perspectiva pedagógica.

Nesse viés, entre as várias possibilidades digitais, apresentamos três aplicativos com características híbridas, colaborativas e autorais, voltadas para a efetivação de uma avaliação formativa seja no ensino superior ou médio, acompanhados de sugestões que estão fundamentadas na estrutura teórica deste estudo.

4.2.1 PADLET

Conforme destacamos anteriormente, a incorporação das TDIC na prática pedagógica vem apresentando diferentes recursos promissores para acompanhar a construção de conhecimentos, sob a égide de uma avaliação personalizada.

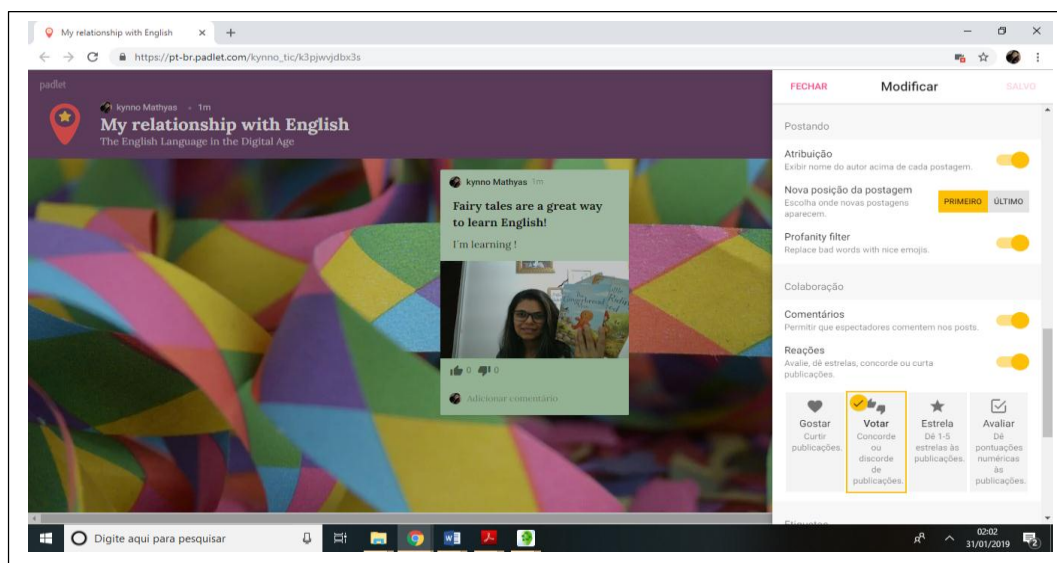
Em meio a essas possibilidades pedagógicas, situamos, inicialmente, o aplicativo *online Padlet*, para criação de murais ou painéis por meio de arquivos diretamente da internet ou presente no computador. Nele é possível realizar uma avaliação formativa, a medida em que os alunos constroem seus percursos de aprendizagem, associando os conceitos teóricos de forma lúdica, dinâmica e interativa, socializando em ambientes diferentes, como em um e-portfólio, por exemplo. Sua configuração agrega textos, vídeos, sons e imagens, altera aparências da interface, edita legendas, interage comentando as produções dos colegas interlocutores e

responde às perguntas editadas por alunos e professores. Há suporte para planilha do *Excel*, Slides a partir do *PowerPoint* e textos do *Word* integrados no mesmo espaço, o que facilita navegar por outros dispositivos *on-line*, que venham a contribuir em suas aprendizagens.

Para obter acesso é necessário registrar-se em uma conta, como o *facebook* ou *google*. Embora apresente serviços pagos, o acesso ao aplicativo é realizado de maneira gratuita. Ao acessar a conta com intuito de construir um espaço de ensino e aprendizagem *online*, encontra-se na interface recursos para compartilhar o trabalho com a turma por meio do *google gmail*, exportar o material produzido para o blog, acrescentando novas possibilidades para ensinar e aprender.

Observar-se na figura (15) a criação de um perfil em edição direcionado ao ensino de língua inglesa. Nota-se a edição do título em inglês, na barra ao lado opções de postagens e comentários, bem como reações diante das postagens, como é possível de observar na figura 15:

Figura 15 - Perfil utilizado para mostrar as funcionalidades do *Padlet*



Fonte: <https://pt-br.padlet.com/> (2019).

Esse aplicativo agrega amplas oportunidades para acompanhar o aluno em interação com a construção e reconstrução do objeto de estudo. Torna possível propor tarefas que suscitem diversas formas para representação do conhecimento por meio de textos, fotos, vídeos, músicas, na criação autoral dos alunos ou socializar pesquisas relacionadas à temática em estudo.

Considerando essas características, o *Padlet* apresenta probabilidades de desenvolver a avaliação diagnóstica por meio de recursos híbridos integrados, para identificar os

conhecimentos prévios dos alunos e proceder à avaliação formativa. O que pode oferecer “[...] sequências didáticas mais personalizadas, monitorando-as, avaliando-as em tempo real [...]” (BACICH; MORAN, 2018, p. 9), bem como a continuidade da ação pedagógica, ajustando as múltiplas necessidades presentes nas situações de ensino e aprendizagem, ampliando o entendimento sobre as trajetórias percorridas por cada aluno.

Por conseguinte, esse aplicativo apresenta-se como recurso característico para a aprendizagem colaborativa por estimular a participação ativa por meio da criação coletiva do mural, intercambiando diferentes experiências e saberes nos quais o professor oportuniza confronto de ideias entre os alunos, com o intuito de perceberem perspectivas diferentes ou semelhantes, na direção de respeitá-las e aprender com elas. Nesse sentido, as experiências colaborativas resultam em construção individual, pois, cada aluno aprenderá em seu tempo, do seu jeito, com suas possibilidades e singularidades.

Neste caso, o professor deve interpretar a dinâmica das respostas dos alunos para perceber suas necessidades e avanços, articuladas a observações, na perspectiva de contribuir com o processo. Essa forma ajuda a personalizar as ações seguintes, visando a acompanhar sua evolução, preferencialmente em situações individuais, diante da execução do trabalho e expressão de conceitos construídos.

Nesse contexto, com o *Padlet* é possível diversificar os instrumentos avaliativos para compreensão do fenômeno educativo, com função estratégica de obter informações sobre os conhecimentos construídos e em construção, entendendo que as informações são temporárias, pois o aluno está em constante transformação dos significativos ancorados na sua estrutura cognitiva. Por isso, é importante compreender que avaliar não se resume a resultados imediatos, mas sendo processual, acontece diariamente, por meio de intervenções sucessivas aos erros e acertos.

Compreendemos que as atividades propostas permeiam elementos que articulem as necessidades de ampliação de significados, ancoradas em ações bem elaboradas que contribuam com o desenvolvimento de todos a partir da mediação do professor, estimulando a pesquisa, a autonomia, a colaboração e a criatividade, como requisitos relevantes à construção do conhecimento. Ou seja, sua atuação envolve conhecer as especificidades das aprendizagens para agir com compromisso sobre elas diversificando, criando oportunidades para o aluno sentir, pensar, agir, engajar-se em sua aprendizagem, com *feedbacks* constantes e acompanhamento de seus avanços e dificuldades.

Numa segunda aproximação, entendemos que a avaliação na conjuntura do ensino híbrido requer propósitos, com a finalidades de propiciar meios para o envolvimento dos alunos;

compromisso entre os envolvidos no percurso; clareza como e quando deve acontecer a avaliação, e como deve ser avaliado. O *Padlet* é uma das possibilidades, para desenvolver uma avaliação com as características apresentadas, porém, requer conhecimentos sobre o seu uso e de suas possibilidades pedagógicas, para explorar o seu potencial tecnológico em favor do ensino e da aprendizagem.

Nesse sentido, o professor pode ampliar a natureza dos instrumentos para registrar e investir na aprendizagem diante dos recursos híbridos. E de maneira planejada, agregar a proposta da sala de aula invertida para organização do conhecimento na configuração coletiva e individual. A partir de aulas introdutórias, o professor pode compartilhar o conteúdo de forma participativa e envolvente (BERGMANN, 2018) aos conceitos iniciais para interação de novos significados na dinâmica da sala de aula. Em seu âmago, essa abordagem deve permear espaços dedicados à explicação, às discussões, análises de situações inequívocas surgidas e esclarecidas. Sendo assim, a sala de aula torna-se um ambiente para construções cognitivas, mas permeada de significados.

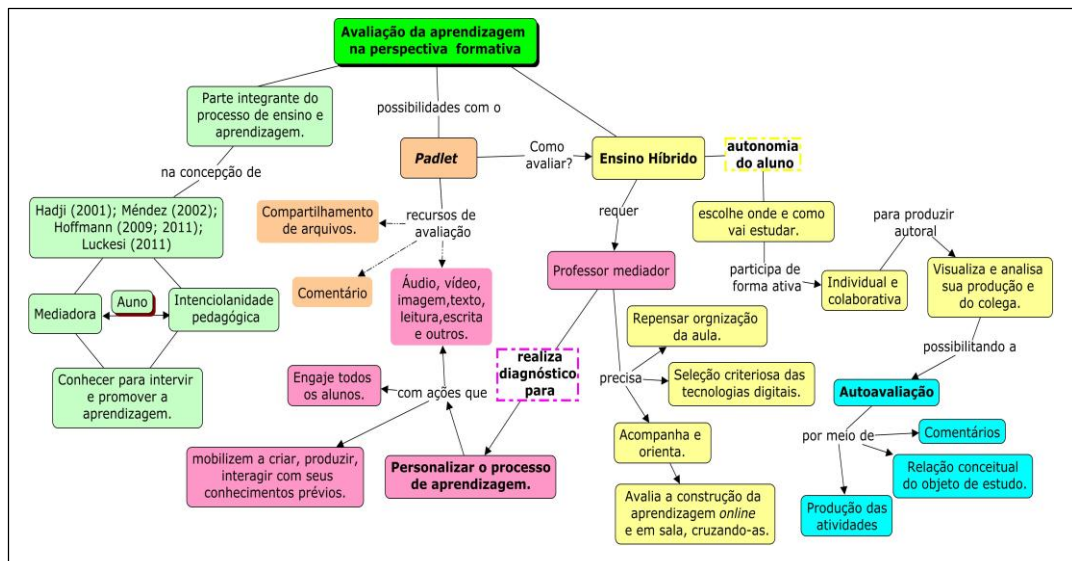
Como prática avaliativa formativa, a finalidade centra em conhecer os alunos no percurso da sala de aula, investigando e intervindo de forma que os estimulem diante das atividades propostas, com espaço para a escuta de suas necessidades e possibilidades. Esses aspectos interligados ao uso do *Padlet* possibilitam uma avaliação entre pares, ou seja, por colegas, de forma interativa, permitindo o acompanhamento de todas as produções e propiciando o desenvolvimento do processo de autoavaliação.

No reconhecimento de que a prática pedagógica apresenta meios de efetivar uma avaliação processual/formativa, interligada à dinâmica do “agir observando” (HADJI, 2001), conectada ao movimento de participação, de colaboração e questionamentos, capazes de oferecer indicadores para uma intervenção, perguntamos: como o *Padlet* pode contribuir em um processo de avaliação formativa?

Em vista disso, a estratégia pedagógica para o uso do *Padlet* depende conhecimentos teóricos e a criatividade do professor para planejar o uso didático do aplicativo ao perfil da turma, bem como aos objetivos de aprendizagem postos no plano de ensino. Assim, por exemplo, na disciplina de língua portuguesa, pode-se criar um mural para os alunos debaterem sobre a importância da coerência e coesão nas produções textuais e anexar pequenos textos para análise do grupo. O que oportuniza pesquisar, debater e trocar conhecimentos sobre o tema. Nesse contexto, o professor como orientador da aprendizagem, interage com todos por meio de uma metodologia participativa, para identificar a consistência da aprendizagem, e, ao mesmo tempo, avaliar a trajetória da aprendizagem.

O uso do *Padlet* agrega possibilidades para diferentes disciplinas e conteúdos curriculares, por exemplo, em língua inglesa, o professor pode trabalhar com múltiplos recursos, como *links*, vídeos, textos, imagens, músicas, para trabalhar as quatro habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever de forma integrada, bem como planejar situações para conhecimentos sob diferentes culturas pertencente à língua inglesa, com o intuito de valorizar aspectos culturais e fortalecer a identidade e pertencimentos em diálogo intercultural.

Figura 16 – Aplicação de conceitos discutidos por meio do *Padlet*



Fonte- elaboração própria fundamentado no referencial teórico (2019).

Em se tratando de avaliar por meio de aplicativos, ratificamos que o professor não é apenas o responsável por explicar o conteúdo, mas o mediador principal (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015), para identificar como o aluno está se apropriando da aprendizagem ou mesmo se distanciando, através de indícios, de sua participação, interação, articulados às observações em sala. Entre outras possibilidades de acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem, destacamos a seguir o uso do aplicativo *Canva* para criação de diferentes gêneros textuais.

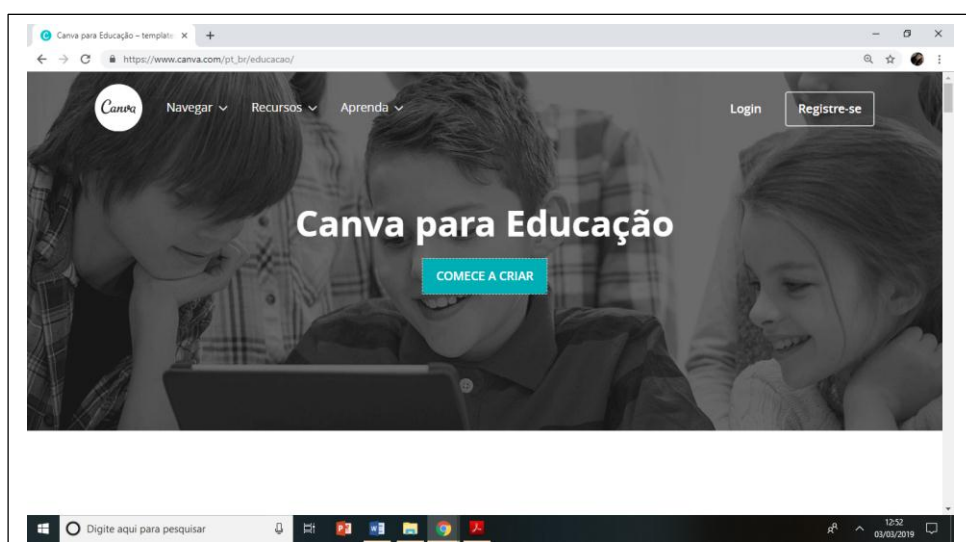
4.2.2 CANVA

Em consonância com a ampliação TDIC no cenário educativo, as possibilidades para avaliar os momentos de ensino e aprendizagem, com distintas finalidades expande-se, dessa vez, com o aplicativo *Canva* indicado como outro recurso pedagógico, a fim de propiciar aos alunos novas formas de construir o conhecimento.

O *Canva* apresenta-se com um design intuitivo que oportuniza criar diferentes recursos que podem vir a ser desenvolvidos na sala de aula. Nele é possível editar textos, inserir, imagens, modificar *templates* prontos como inspiração ou adaptação, elementos gráficos, plano de fundo, *uploads* do computador ou celular, organizar as produções em pastas, compartilhar, baixar entre outras funções. Ao finalizar a criação, os projetos são salvos automaticamente na nuvem e tornam-se acessíveis por meio da conta de acesso.

Embora apresente serviços pagos, o acesso é gratuito, pois está incorporado com o *Google Apps for Education* (*google* para a educação), isso significa conexão direta, sem exigências de credenciais de *logins* e senhas adicionais para registrar-se. Como mostra a figura 17:

Figura 17- Página de cadastro do usuário no Canva



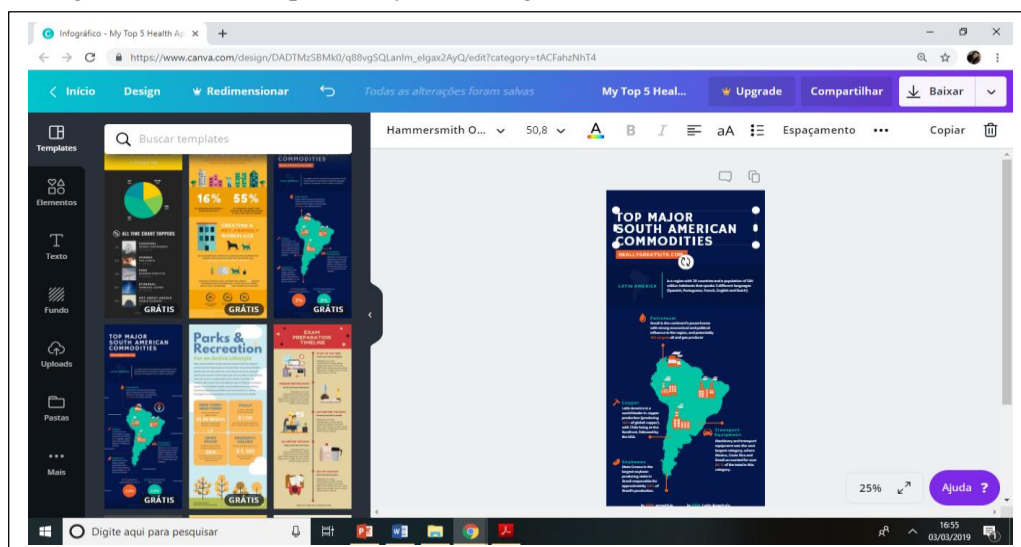
Fonte: https://www.canva.com/pt_br/educacao/ (2019)

Richard Byrne (2018, n. p) acredita que “o *Canva* oferece aos professores e alunos as ferramentas de que precisam para dar vida às suas histórias”, a partir dos recursos oferecidos para criações, como infográfico, cartaz, anúncios, apresentação (slides), tirinha, mapa mental, panfletos, entre outros. Esses elementos agregam instrumentos para a prática avaliativa no contexto do ensino híbrido, na compreensão de que os alunos possam aprender em qualquer momento, em qualquer lugar (HORN; STAKER, 2015), no entender que as tecnologias favorecem que professores sejam planejadores, orientadores, avaliadores para tornar a aprendizagem centrada no aluno, o que exige dos professores conhecimentos para atuar com intencionalidade pedagógica, bem como orientar os alunos em prol de suas aprendizagens.

A figura 18 mostra a interface para criação de infográficos. Suas características são intuitivas, mesmo contendo os templates em inglês. A edição é simples, basta pressionar nas

imagens ou textos. Ao lado há uma lista de templates direcionada a diferentes áreas de conhecimentos.

Figura 18- Interface para criação de infográficos



Fonte: <https://www.canva.com/> (2019).

O infográfico permeia a visualização de informações, de forma sistematizada, por meio da representação de informações e conhecimentos (SMICIKLAS, 2012). São frequentemente empregados para facilitar a compreensão de muitas informações objetivando torná-las mais concisas.

No processo de aprendizagem, oportuniza sistematizar conceitos complexos em conhecimentos de forma intuitiva através das representações de imagens, gráficos e textos. O que pode resultar na melhor compreensão das informações, ideias e conceitos e contribuir com a capacidade de pensar criticamente para desenvolver e organizar ideias (SMICIKLAS, 2012), na sistemática dos infográficos.

Considerando as características dos infográficos introduzidas no Laboratório Rotacional, os alunos expressam conceitos mais consolidados e podem ser orientados a trabalhar no laboratório de informática, em grupo ou individual, para sistematizar os conceitos estudados, a exemplo dos conhecimentos nas áreas de geografia, química, física e biologia por meio de análise, síntese e aplicação de conceitos. Aqueles que apresentam dificuldades permanecem na sala de aula, são orientados pelo professor para “[...] adaptar às necessidades particulares de um determinado aluno [...]” (HORN; STAKER, 2015, p. 9) numa ação pedagógica personalizada e alternada, conforme a metodologia do Laboratório Rotacional. No Ensino Médio o professor pode trabalhar em parceria com um ou dois monitores para colaborar nesse processo.

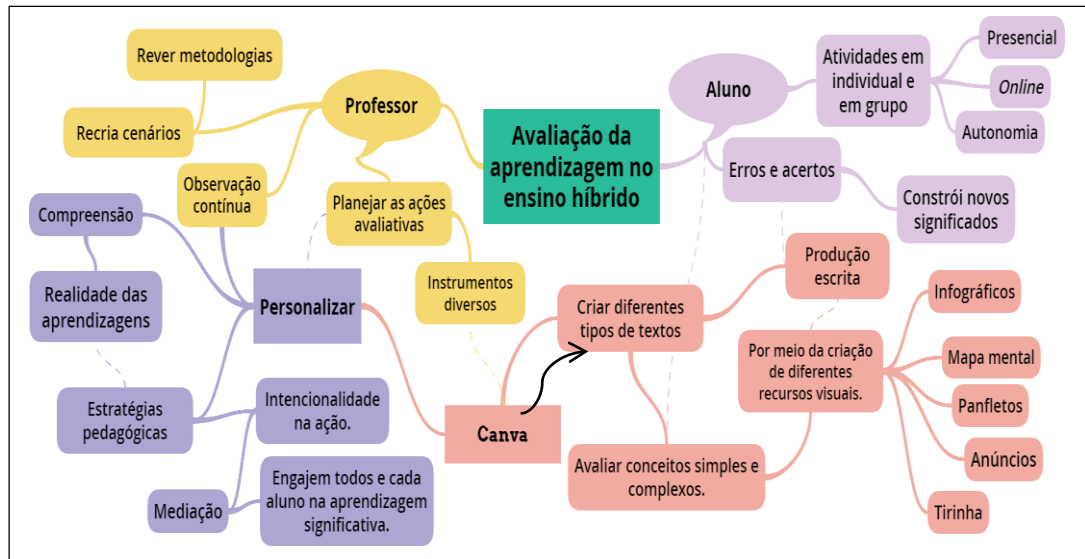
À medida que o processo avança na consolidação da aprendizagem, articulado ao *feedback* individual e alcance da autonomia progressiva do aluno, o professor persiste em seu intento, para que os alunos compreendam o conteúdo e possam ancorar novos significados a partir de leituras, discussões em sala, análises e sínteses na criação do infográfico. Esse processo requer estudos das interferências na aprendizagem para avaliar os benefícios, e ações que devem melhorar a partir do uso de infográfico no ato de ensinar e aprender.

Nessa perspectiva, a interface do *Canva* agrega recurso para personalizar o processo avaliativo, diante das heterogeneidades de saberes, para criação de experiências de aprendizagem significativas (FULLAN, 2009), imbrincadas nas possibilidades de aprender fazendo e explorando conteúdos, através de diferentes recursos visuais.

Um exemplo desse processo avaliativo se dá a partir da criação digital de templates com anúncios, panfletos, mapas mentais e outros, onde os professores podem planejar para finalidades distintas, considerando a tessitura das aprendizagens. Por exemplo, alunos que apresentam dificuldades na compreensão de conteúdos, podem ser orientados a criar mapas mentais com conceitos relacionados ao objeto de estudo para melhor entendimento. Já aqueles que apresentam limitações na escrita ou na gramática poderiam ser orientados a produzir anúncios, após avançarem e seguir para produções maiores, a exemplo de panfletos e jornais, como forma de alternar a prática avaliativa.

Este trabalho propicia aprender dentro de um processo de construção criativa, através da criação autoral gráfica entre alunos. Nesse sentido, em meio a uma postura avaliativa processual, o professor disponibiliza recursos advindos das TDIC para mediar atividades que favoreçam autonomia e protagonismo, valorizando cada movimento como uma importante conquista do aluno, no trajeto que intercruza os pressupostos teóricos da avaliação da aprendizagem com as estratégias do ensino híbrido.

Figura 19 – Possibilidades de avaliação a partir da criação textual com o *Canva*



Fonte: elaboração própria fundamentado no referencial teórico (2019).

Trabalhar com as diversas possibilidades pedagógicas do *Canva* no contexto da avaliação formativa, implica um novo olhar para desconstruir a ótica rígida e determinada da avaliação, para um contexto de relevância onde os sujeitos envolvidos são partícipes legítimos, em um cenário de erros descobertas e de aprendizagem. A seguir dialogamos com as possibilidades de avaliar a partir do aplicativo *Cmap Tools* na escola, o qual permite acesso *offline*, dado que pode favorecer o trabalho pedagógico nas escolas que apresentam limitações de acesso em rede.

4.2.3 *CMap Tools*

Na intenção de indicar outro aplicativo no contexto da avaliação processual/formativa, indicamos o *Cmap Tools*, fundamentando nos estudos de Novak (2010a) sobre o uso de mapas conceituais. Como recurso pedagógico, desenvolvido pelo educador americano Novak, no período de 1970. Fundamentado na teoria da aprendizagem significativa, postulada por Ausubel, Novak (2010a) define como um recurso para organizar e representar conhecimentos imbrincados na rede cognitiva do seu mapeador.

Moreira e Masini (2006) destacam que os mapas conceituais são diagramas articulados entre conceitos para mostrar como estão relacionados de forma hierarquicamente organizados e suas relações conceituais. Para introduzir conceitos-chave de forma progressiva, diferenciando em termos de detalhe e especificidade, esses aspectos estão inclusos na

diferenciação progressiva e reconciliação integrativa. A primeira, consiste na organização de ideias inclusivas, como base inicial, seguindo de ordem crescente; a segunda está relacionada à forma como o aluno correlaciona os novos conhecimentos àqueles ancorados em sua estrutura cognitiva.

Para Novak (2010a), assim como Moreira e Masini (2006), o uso de mapas conceituais como estratégia pedagógica, é potencialmente facilitadora de uma aprendizagem significativa, a qual permite a construção coletiva e individual do conhecimento, uma vez que os alunos recorrem aos seus conhecimentos prévios intercambiando novos significados para construir ou transformar conhecimentos já consolidados, e ancorar outros. Além disso, pode ajudar a definir consenso sobre os conhecimentos em construção, em diálogo com os demais alunos.

Nesse contexto, a elaboração de mapas com a finalidade de trabalhar em pequenos grupos, pode ser desenvolvida na proposta do ensino híbrido, sob a metodologia de rotação por estações para oportunizar uma avaliação dialogada entre os interlocutores, para compartilhar, discutir e negociar significados, a partir de conceitos e proposições sistematizadas. O que pode gerar um clima afetivo e investigativo, com vistas a aprofundar conteúdos e socializar conhecimentos, com respeito aos diferentes saberes, pensamento reflexivo e construção social do conhecimento.

Nesse sentido, a estruturação dos mapas conceituais agregam estratégias organizativas para reconhecimento da construção da aprendizagem. O que incide inicialmente, um convite para buscar novos conhecimentos, onde os alunos possam a ser protagonistas do seu processo de aprender fazendo. Para concretizar este fim, o ambiente precisa oferecer condições significativas de aprendizagem, principalmente para o aluno apresentar disposição de aprender diante das situações pedagógicas.

A ação pedagógica por meio dos mapas conceituais, não dispensam a função mediadora do professor, considerando a natureza idiossincrática de quem o faz, assim, o professor pode explorar os conceitos em colaboração com os alunos para promover a compreensão do conteúdo abordado, por meio de um processo de ressignificação da aprendizagem. A avaliação perpassa esse momento, usando o diálogo como fonte de entendimento, de escuta e de sensibilidade aos avanços e às fragilidades que surgem no momento da aprendizagem.

No contexto mediado pelas TDIC, usamos as referências de Novak (2010a), para associar às potencialidades dos mapas conceituais, às possibilidades de otimizar o trabalho acadêmico articulado com o uso das tecnologias e, evidentemente, ao contexto formativo da avaliação da aprendizagem. O autor defende o uso do software *CMap Tools* como instrumento de ensino e aprendizagem, considerando que o uso de tecnologias para criação de mapas, facilita

sua construção, pois o aluno pode mover conceitos, linhas, alterar cor, tamanho da fonte, de forma intuitiva, o que manualmente demanda tempo, caso o mapa seja longo.

Além disso, a criação de mapas por meio do *CMap Tools*, é pertinente em vista do seu acesso *offline*, após instalação no computador, favorecendo às escolas que não possuem acesso à internet nos laboratórios de informática, podendo desenvolver projetos, atividades que proporcionem aos alunos explorarem os conceitos sobre determinado conteúdo na área em estudo.

O trabalho com mapas conceituais - enquanto procedimento avaliativo - propicia a compreensão do processo de aprendizagem de forma contextualizada, além de ampliar espaços e tempo com auxílio das TDIC, para planejar e diagnosticar as reais necessidades do aluno, face aos seus avanços e dificuldades.

Nessa perspectiva, trabalhar a avaliação da aprendizagem na configuração de mapas conceituais, possibilita, em primeiro lugar, diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, identificar seus conceitos subsunçores existentes na estrutura cognitiva de cada um, ainda que eles se apresentem pouco elaborados; em segundo lugar, promover meios, atividades, estratégias metodológicas, a fim de que os alunos interajam com as informações, resultando em novas aprendizagens, ou, conforme a perspectiva ausubeliana, na aprendizagem significativa.

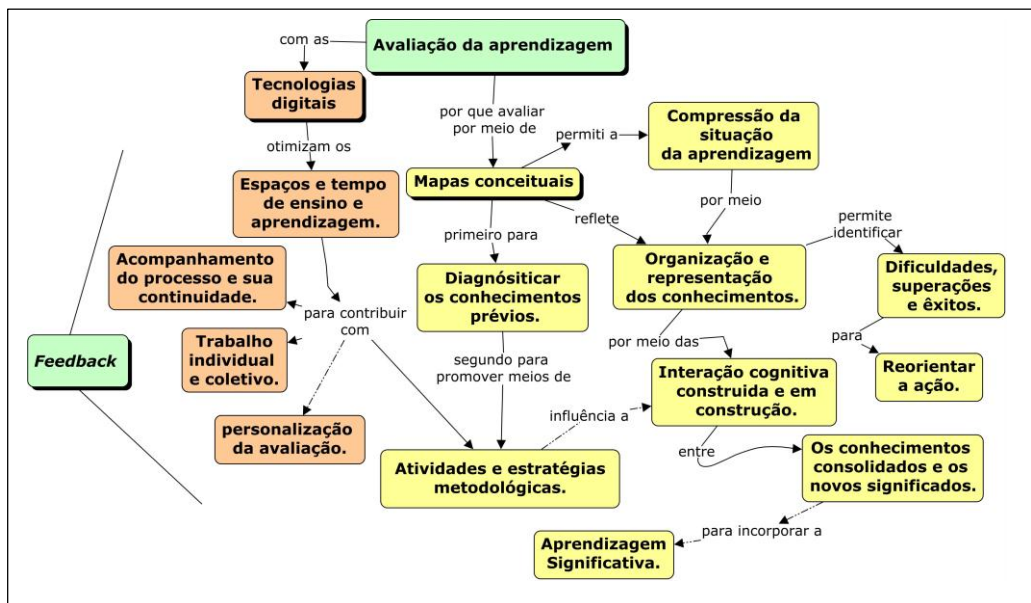
Nesse contexto, a avaliação percorre sua função formativa, entendendo como o aluno está construindo sua aprendizagem, os avanços e as dificuldades apresentadas no seu modo de pensar e agir, subsidiando informações para que o professor possa personalizar as ações formativas e consiga indicadores para efetivar a avaliação somativa, na perspectiva de reorganizar o ensino e a aprendizagem.

O uso de mapas conceituais como procedimento avaliativo permite aos professores e alunos acompanharem a construção da aprendizagem, ao tempo em que possibilita identificar situações inequívocas sobre determinado conteúdo em estudo. Ao aluno, fornece dados sobre o que ele já sabe e o que precisa aprender para melhorar, indicando elementos para subsidiar a tomada de decisão.

No cerne da avaliação formativa, lembramos Moreira e Masini (2006) quando argumentam que a criação de mapas conceituais permeiam as construções idiossincráticas, de forma que o professor não pode considerar o 'mapa', definindo o certo e o errado, principalmente por que "uma avaliação formativa deveria possibilitar a compreensão da situação do aluno [...]" (HADJI, 2001, p, 98), articulada a autoavaliação que é feita por ele e pelo professor.

O processo de estudo com mapas conceituais exige do aluno leitura para selecionar conceitos-chave, identificar a hierarquização das ideias, relacionar e integrar de forma significativa as inter-relações entre os conteúdos, assegurado por um processo de interpretação, compreensão e organização, o que lhe permite está numa posição autônoma da sua aprendizagem. Vistos dessa forma, os mapas conceituais permitem ao aluno acompanhar o desenvolvimento de seus estudos, de forma a conhecer suas potencialidades e os aspectos que precisam melhorar. Apresentamos a figura de um mapa conceitual como forma de sintetizar as ideias aqui contidas.

Figura 20 - Processo de avaliação com o uso de mapas conceituais



Fonte- elaboração própria fundamentado no referencial teórico (2019).

Integrar os mapas conceituais no processo avaliativo não é uma tarefa fácil, especificamente para alunos estigmatizados por provas e atividades memorísticas, assim os desafios são constantes, bem como as possibilidades de ressignificar o ato de ensinar, aprender e avaliar com responsabilidade, e com objetivo de promover as aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo desta pesquisa partiu do levantamento teórico da avaliação da aprendizagem, buscando contribuir com os pressupostos teórico-metodológicos da avaliação da aprendizagem e seus atuais desdobramentos no processo híbrido. Para atingir este objetivo, utilizamos a pesquisa de natureza bibliográfica, e da abordagem qualitativa exploratória, por meio de coleta de dados em livros e artigos científicos acerca do objeto de estudo - identificando, discutindo e apresentando pressupostos avaliativos, imbricados no processo de ensino e aprendizagem, e influenciado pelas transformações das TDIC no cenário educacional contemporâneo.

Para conhecer os conceitos epistemológicos da avaliação, identificamos as principais concepções teóricas sobre a avaliação no contexto socioeducacional, e suas influenciaram no processo de ensino e aprendizagem ao longo do tempo. Nesse contexto, os conceitos de avaliação, passaram e passam por mudanças significativas, por meio das contribuições científicas e práticas pedagógicas, na perspectiva de superar estigmas que têm sedimentado práticas classificatórias, competitivas e seletivas, historicamente nas escolas.

Esses aspectos perpassam a vida escolar de crianças, adolescentes e adultos ao longo da sua formação, criando uma cultura do “trabalho pela nota”; essa, por sua vez, geralmente resulta da supervalorização dos conteúdos curriculares, o que implica por definir o futuro do aluno na escola em aprovado ou reprovado, em detrimento de uma avaliação comprometida com o desenvolvimento cognitivo e efetivo da aprendizagem.

À vista disso, ao longo do percurso investigativo, constatamos que a concepção de avaliação presente no espaço socioeducacional, consiste em enfoques inspirados na racionalidade técnica, reflexos das políticas educacionais, da gestão administrativa e da formação docente, bem como das experiências da prática pedagógica. Esses elementos, normalmente apontam os professores como os principais responsáveis para desenvolver uma avaliação que atenda os interesses burocráticos, de classificação, de exclusão e de promoção.

Em contrapartida, as leituras feitas sobre a avaliação, a partir da década de 1980, são unânimes ao defenderem uma avaliação inclusiva, que acolha a história de vida e os conhecimentos prévios dos alunos para investigação e intervenção na prática diária da sala de aula, mediante registros significativos dos indícios de aprendizagem, dificuldades, avanços, com o objetivo de avaliar para que possam aprender melhor, sob a mediação contínua do professor.

Nessa perspectiva, o objeto de estudo desta pesquisa constrói sentido diante de uma avaliação integradora que enfoca passado, presente e futuro, para investigar a realidade das aprendizagens, ao entender que o aluno não chega à escola com todos os conhecimentos advindos dos anos anteriores. Assim, o professor não deve avaliar pelo critério de ausência de ancoradores prévios como condição para a organização de turmas por nivelamento, mas a partir da estrutura cognitiva, na perspectiva de propiciar orientações e acompanhamento para a construção de uma aprendizagem significativa, baseada no diálogo, na troca de significados entre professor e aluno, e movida por *feedbacks* contínuos.

Nesse contexto, constatamos a concordância entre teóricos que defendem a presença de uma teoria de aprendizagem transformadora, pautada no diálogo, na aprendizagem significativa, nos aspectos ligados à participação, à autonomia, à colaboração e a personalização, presentes no planejamento pedagógico, que envolve as diferentes modalidades de ensino: presencial, *online* e híbrido. Este é considerado o primeiro passo para uma avaliação articulada às necessidades do ensino e da aprendizagem, na busca por viabilizar ações didático-pedagógicas que possibilitem melhores resultados, mediante diálogo, consolidado na relação entre professor e aluno. Pois, a avaliação consiste, sobretudo, em diagnosticar e construir trajetórias de aprendizagem, com base nas dificuldades e avanços, sustentadas na ação-reflexão-ação da prática docente, visando propiciar a melhor forma de aprender por meio de múltiplas possibilidades metodológicas, em especial na era digital.

Sobre o questionamento norteador da pesquisa, que centrou em saber: quais fundamentos teórico-metodológicos do ensino híbrido podem contribuir para a avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa? Constatamos que a integração dos conceitos de personalização e abordagem híbrida, incorporadas às TDIC, permeiam eixos centrais para uma avaliação formativa.

Ao estudar os conceitos de personalização, identificamos como eixo central o diagnóstico para conhecer a realidade das aprendizagens e planejar a intervenção frente às dificuldades e os avanços identificados, uma vez que, o momento inicial para personalizar é diagnosticar, desenvolver formas que promovam o autoconhecimento do professor e aluno sobre a maneira de ensinar e de aprender. Isso significa observar no transcurso da ação pedagógico a forma como o aluno aprende melhor, e usar todos os recursos disponíveis para garantir a aprendizagem, considerando as possibilidades da disciplina e os recursos metodológicos articulados aos conteúdos e as mídias digitais.

Embasados na análise dos dados, foi possível constatar que o uso de uma abordagem híbrida formativo-processual, posta na sala de aula invertida, estação por estações e laboratório

rotacional, agregam possibilidades para acompanhar diferentes desenvolvimento de aprendizagem, propiciando desenvolver um processo de avaliação formativa e de personalização. Isso porque inclui o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, motivando sua participação nas atividades propostas, no movimento constante da organização da ação pedagógica, interligada às metodologias ativas.

Nesta perspectiva, a sala de aula como um laboratório de aprendizagem, permite avaliar para conhecer a realidade das aprendizagens, com o objetivo de ressignificar a prática de avaliação, o que implica repensar a sistemática do processo de ensino e aprendizagem na escola, desde a organização da sala de aula, às metodologias, aos recursos didáticos, e aos instrumentos e procedimentos avaliativos que explorem diferentes formas de conhecer como os alunos estão aprendendo e como melhorar esse processo continuamente.

Entre as discussões teóricas, sobressai a defesa de uma avaliação contínua/processual no contexto híbrido, no entender de que o aluno se faz presente em todo o percurso formativo. Acrescentado a essa constatação, a presença do professor mediador é fundamental na orientação desse percurso, devendo avaliar todos os indícios que transitam na sala de aula, e por meio dos aplicativos digitais, inter cruzando as informações para fortalecer o ensino e aprendizagem.

Nossa pesquisa indicou que avaliar usando os aplicativos digitais: *Padlet*, *Canva* e o *Cmap Tools*, na perspectiva de recursos didático-tecnológicos possibilitam avaliar diferentes dificuldades e avanços na aprendizagem, como a escrita, leitura, sistematização de conceitos, resolução de problemas, etc. Também favorece ritmos diferentes de aprendizagem, contribui para o trabalho individual e colaborativo, impulsionando a interação entre os sujeitos envolvidos, fortalecendo o respeito entre os diferentes saberes e autonomia nas atividades individuais. O que incide na autoavaliação, perante as atividades presenciais e nas interfaces digitais, no qual torna possível visualizar todos os trabalhos, impulsionando no olhar de si e do outro diante das produções autorais. Em consequência, gera informações pertinentes ao professor para cruzá-las e realizar melhores intervenções, na continuidade da ação pedagógica, imbricada nas informações consistentes e *feedbacks* contínuos.

Por fim, consideramos que a pesquisa foi significativa, pois construiu um percurso teórico-metodológicos da avaliação da aprendizagem, chegando a apontar possibilidades para o professor ressignificar a sua prática pedagógica, em especial o ato de avaliar, diante da abordagem híbrido formativa, considerando sua intencionalidade de avaliador na utilização das TDIC no processo educativo.

Cumpramos para o fato de que usar as TDIC requer formação docente e uma permanente reflexão sobre a sua ação, comprometida com os objetivos de uma avaliação

formativa que possibilite melhores oportunidades na construção de significados conectados a uma aprendizagem significativa.

As limitações deste estudo estiveram vinculadas à sua natureza, tendo em vista extenso referencial teórico na área do objeto em tela, o que exigiu seleção, ocorrendo o risco de afastar-se de referências teóricas relevantes para fortalecer os pressupostos teórico-metodológicos no contexto da avaliação e seus atuais desdobramentos, os quais foram superados por meio dos fundamentos teóricos que mais representavam contribuição ao tema. Outra limitação central no exíguo referencial no cerne da avaliação no contexto do ensino híbrido no Brasil, sendo a maior parte do referencial em língua inglesa. Esses aspectos foram superados em razão dos nossos conhecimentos em língua inglesa.

Diante dos fundamentos, como foi demonstrado na pesquisa, os conceitos de ensino híbrido podem contribuir para uma avaliação na perspectiva formativa, interligando-se à personalização e as possibilidades das TDIC. Reforçamos a intencionalidade pedagógica do professor, e seus saberes teóricos e práticos, para planejar ações que proporcionem avaliar na abordagem híbrido-formativa. Essas questões precisam ser aprofundadas para constatar se, de fato, há necessidade de uma diferenciação de como avaliar na sala de aula presencial, híbrida ou *online*, considerando as diferentes visões epistemológicas que estão subjacentes às práticas educativas e à abordagem metodológica que envolve diferentes instrumentos e procedimentos que diferenciam essas modalidades de ensino.

Essa temática não se esgotará apenas sob discussões teórico-metodológicos, com vista a respostas ao problema identificado, mas implica em estudos, com contribuições científica e social contínua.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000. *E-book*. Disponível em: http://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivs/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf. Acesso em: 22 mar. 2018.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; DIAS, Paulo; SILVA, Bento Duarte da (org.). **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Loyola, 2013.
- ALVES, Maria Palmira Carlos. **Currículo e avaliação**: uma perspectiva integrada. Portugal: Porto Editora, 2004.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BALLESTER, Margarida. *et al.* **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BERGMANN, Jonathan. **Aprendizagem invertida para resolver o problema do dever de casa**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BOWYER, Jessica. Evaluating blended learning: bringing the elements together. **RESEARCH MATTERS**, ISSUE 23, SpRING.UCLES, 2017. Disponível em: www.cambridgeassessment.org.uk/.../375446-evaluating-blended. Acesso em: 15 dez. 2018.
- BYRNE, Richard. **Canva para educação**. 2018, n. p. Disponível em: www.comregras.com/wp-content/uploads/2018/01/Canva-para-Educação.pdf. Acesso em: 21 dez. 2018.
- COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados na análise de casos e na resolução de problemas. *In*: COLL, César; MONEREO, Carles e colaboradores. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da informação. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 189-207.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino Híbrido**: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.
- DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

FISHER, Julia Freeland. O ensino híbrido é o futuro da educação. **Revista Época Negócios**. Rio de Janeiro, março/2018. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2018/03/o-ensino-hibrido-e-o-futuro-da-educacao-diz-especialista.html>. Acesso em: 22 dez. 2018.

FILATRO, Andrea; CAIRO, Sabrina. **Produção de conteúdos educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015.

FULLAN, Michael. **Response to MS 3 questions about personalized learning**. 2009. Disponível em: https://michaelfullan.ca/wpcontent/uploads/2016/06/Untitled_Document_16.pdf. Acesso em: 05 dez. 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Maria Auxiliadora Silva. **Avaliação da aprendizagem em ambientes de formação online: aportes para uma abordagem hermenêutica**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <livros01.livrosgratis.com.br/cp126433.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.

GAMA, Zacarias Jaegger. **Avaliação na escola de 2º grau**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993.

GIUSTA, Agnela Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógica. **Educação em Revista**, vol. 29, n.1. Belo Horizonte, Mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982013000100003&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 12 set. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Maria Ilse Rodrigues. Avaliação no contexto educacional online. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (org.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2014, p. 171-181.

GRANT, Peggy; BASYE, Dale. **(Educator) Personalized learning: a guide for engaging students with technology**. 2014. Disponível em: <https://www.k12blueprint.com/sites/default/files/Personalized-Learning-Guidebook.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

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

HALVERSON, Lisa R. *et al.* Blended learning research in righer education and K-12 settings, 2017. **Learning, design, and technology**. Disponível em: https://www.academia.edu/32908377/Blended_Learning_Research_in_Higher_Education_and_K-12_Settings. Acesso em: 21 nov. 2018.

HAYDT, Regina C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

_____. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 11. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 11. ed. rev. e atual. ortog. Porto Alegre: Mediação, 2009.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. Célestini Freinet, uma pedagogia atual e vigente. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp. 1, p. 591-595, 2017.
DOI: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.1.2017.9664>. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9664>. Acesso em: 20 nov. 2018.

KENSKI, Vani Moreira; OLIVEIRA, Gerson Pastre de; CLEMENTINO, Adriana. Avaliação em movimento: estratégias formativas em cursos online. *In*: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (org.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2014. p.79-89.

LIMA JUNIOR, Arnaud Soares; ALVES, Lynn Rosalina Gama. Educação e contemporaneidade: novas aproximações sobre a avaliação no ensino online. *In*: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (org.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2014. p. 67-78.

LUIS, Suzana Maria Barrios. De que avaliação precisamos em arte e educação física. *In*: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

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

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MAISSIAT, Jaqueline et al. Interfaces digitais em objetos de aprendizagem: implicações na educação. **Nuevas Ideas en Informática Educativa**, TISE 2011. Disponível em:
<http://www.tise.cl/volumen7/TISE2011/Documento19.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.
MÉNDEZ, Álvarez J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 27-45.

_____. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 1-25.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

_____. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Porto Alegre: UFRGS, 2010. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

NOVAK, Joseph D. **Learning, creating, and using knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations**. 2. ed. New York: Tylor & Francis, 2010a. *E-book* Disponível em: <https://books.google.com.br/books?isbn=113518447X>. Acesso em: 12 nov. 2018.

_____. Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations. **Journal of e-Learning and Knowledge Society**, Vol. 6, n. 3, September, 2010b. p. 21-30. ISSN: 1826-6223 | eISSN: 1971-8829. Disponível em: <http://rodallrich.com/advphysiology/ausubel.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

PELIZZARI, Adriana *et al.* Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Rev. PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

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

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza. A avaliação do aprendiz em EAD. *In*: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 153-160.

PONTES NETO, José Augusto da Silva. Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel: perguntas e respostas. **Série-Estudos**. Campo Grande – MS, n. 21, p. 117-130,

Jan/jun. 2006. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/296/149>. Acesso em: 01 dez. 2018.

PRIMO, Alex. Avaliação em processos de educação problematizadora online. *In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (org.). Avaliação da aprendizagem em educação online*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2014, p. 37-49.

RODRIGUES, Eric Freitas. A avaliação e a tecnologia: a questão da verificação de aprendizagem no modelo de ensino híbrido. *In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 122-137.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SANTOS, Edméa; ARAÚJO, Maristela Midlej. Como avaliar a aprendizagem online? Notas para inspirar o desenho didático em educação online. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 103-119 jul. / out. 2012. Disponível em: www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/05/artigo-5.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, Marco. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula online. *In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (org.). Avaliação da aprendizagem em educação online*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2014, p.23-36.

SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em Espaços de Convivência Híbridos e Multimodais: *Design* e cognição em discussão. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul./dez. 2014. Disponível em: www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/1029. Acesso em: 08 jun. 2018.

SMICIKLAS, Mark. **The power of infographics: using pictures to communicate and connect with your audiences**. The United States of America, Indianapolis: Pearson Education, 2012. Disponível em: <http://ptgmedia.pearsoncmg.com/images/9780789749499/samplepages/0789749491.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Edição Especial n. 4, p. 79-97. Curitiba: Editora UFPR, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602014000800079&script=sci_abstract&tlng=p t. Acesso em: 15 jun. 2018.

_____. O ensino híbrido veio para ficar. Prefácio. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. **Avaliação e ética**. Londrina: UEL, 2002.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Práticas de avaliação na educação a distância e o desafio da aprendizagem. In: SOBRAL, Maria Neide; GOMES, Carlos Magno; ROMÃO, Eliana (org.). **Didática on-line: teorias e práticas**. Maceió: Edufal, 2017. p. 77-92.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

_____. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.