



Avaliação personalizada: reflexão a partir do ensino híbrido

Custom assessment: reflection based on hybrid teaching

Maria Quinor Vicente da Silva

Centro Universitário -Senac

kynno.tic@gmail.com

RESUMO

O presente estudo contempla a pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira (UFAL). A pesquisa tem por base os fundamentos da avaliação da aprendizagem, ancorado na epistemologia formativa e seus desdobramentos teórico-metodológicos associados ao ensino híbrido na perspectiva de avaliar para personalizar no cenário educacional contemporâneo. O processo desta pesquisa se constituiu do levantamento teórico sobre a avaliação da aprendizagem, tendo como problema: quais os fundamentos teóricos para personalizar a avaliação? e objetivo refletir sobre o ato de avaliar para personalizar o processo de aprendizagem. 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. Os resultados são desdobramentos das discussões teóricas que indicam o ato de avaliar como recurso central para a personalização da avaliação da aprendizagem no cenário do ensino híbrido, considerando a intencionalidade do avaliador na utilização das tecnologias digitais no processo educativo.

Palavras-chave: Avaliação-formativa; aprendizagem; tecnologias digitais.

ABSTRACT

This study includes research developed together to the Graduate Program in Brazilian Education (UFAL). The research is based on the foundations of learning assessment, anchored in formative epistemology and its theoretical-methodological developments associated with blended learning in the perspective of assessing to personalize in the contemporary educational scenario. The process of this research consisted of a theoretical survey on the assessment of learning, with the problem: what are the theoretical foundations for personalizing the assessment and objective of reflect about on the act of evaluating in order to personalize the learning process. To achieve this objective, we used a bibliographic research and an exploratory qualitative approach, through data collection in books and scientific articles. The results are unfoldings of theoretical discussions that indicate the act of

evaluating as a central resource for personalizing the assessment of learning in the hybrid teaching scenario, considering the evaluator's intention in the use digital technologies in the educational process.

Keywords: Formative-assessment; learning; digital technologies.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho está organizado de forma sistemática em três seções. A primeira aborda a construção de fundamentos teórico-metodológicos para a avaliação no contexto do ensino. A segunda consiste em explorar conceitos e fundamentos epistemológico do ensino híbrido sob o viés da avaliação. Na última seção é evidenciada a avaliação personalizada, prioritariamente na modalidade formativa interligada ao ensino híbrido a partir do ato de avaliar com ênfase nos cenários presencial e *online*.

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.

Nesse sentido, buscamos prioritariamente a compreensão dos pressupostos da avaliação da aprendizagem em duas abordagens teóricas: a primeira, com ênfase na modalidade formativa a partir dos estudos de: Méndez (2002); Luckesi (2003; 2011); Hoffmann (2009; 2011; 2018). A terceira fundamenta no ensino híbrido (FULLAN, 2009; RODRIGUES, 2015; GRANT; BASYE, 2014) para em interlocução com a literatura referente à temática.

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 à base epistemológica do estudo.

Os instrumentos de coleta de dados consistiram na exploração da literatura referente à temática, por meio de leituras em livros impressos, consulta no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, artigos científicos nacionais e internacionais que abordam as categorias da avaliação da aprendizagem, ensino híbrido e tecnologias digitais imbricados aos aspectos da avaliação formativa.

Em pesquisa no Banco de Dissertações e Teses da CAPES (2018), a partir do descritor “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.

Os artigos científicos internacionais identificados sobre avaliação na perspectiva no ensino híbrido centram nos estudos de Fullan (2009) e Grant; Basye,(2014), localizados por meio do descritor “*personalized assessment in education.*” (avaliação personaliza na educação). Já no Brasil por meio do estudo exploratório em livros sobre avaliação no ensino híbrido foi identificado Rodrigues (2015) sobre a avaliação e a tecnologia: a questão da verificação de aprendizagem no modelo de ensino híbrido. Assim, a partir da pesquisa exploratória foi desenvolvido o estudo.

Nesse ínterim, no que se refere à avaliação da aprendizagem, autores como Luckesi (2003; 2011) e Hoffmann (2009; 2011) defendem a prática de uma avaliação articulada à investigação. Luckesi (2011) 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 contextura das aprendizagens e, assim, subsidiar uma ação de formar mais coerente.

Assim, o estudo tem como objetivo refletir sobre o ato de avaliar para personalizar o processo de aprendizagem.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA À AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO

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.

Esse contexto tem estado em pauta entre os pesquisadores, tais como: Méndez (2002); Luckesi (2003; 2011); Hoffmann (2009; 2011; 2018) entre outros, desde a década de 1970 até os dias atuais. Os 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.

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.

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 a construir a sua aprendizagem e a avaliação precisa permear uma ótica global.

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 idiossincrasia 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.

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 (FREIRE, 1980)) com os novos a serem adquiridos na ampliação de novos saberes.

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, 2006; 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.

No contexto atual, esses estudos ganharam novos significados, ancorados pelo cenário presencial e híbrido, sendo este entendido como as possibilidades do ensino presencial e online (BACICH, TANZI NETO; TREVISANI, 2015) articulados na mediação pedagógica do professor por meio do uso das tecnologias digitais (TD).

Com o avanço crescente da presença das tecnologias digitais, a Educação Básica contempla experiências no ensino híbrido (HORN; STAKER, 2015; BACICH, TANZI NETO; TREVISANI, 2015; VILARINHO, 2017; BACICH; MORAN, 2018). Entre os pesquisadores é consensual 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 TD em estratégias pedagógicas ou aprimorar metodologias condizentes com a realidade do ensino híbrido.

Apesar do surgimento constante de novos softwares, aplicativos, plataformas digitais, é relevante compreender que as mudanças na educação são lentas, sobretudo quando se trata da inserção das TD em sala de aula, considerando as

dificuldades relativas aos investimentos em tecnologias digitais, internet eficiente, corpo escolar com conhecimento em transformar tecnologias em recursos pedagógicos, torna o trabalho repleto de desafios. Tais dificuldades quando não atendidas pode acarretar 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.

3 ENSINO HÍBRIDO SOB O VIÉS DA AVALIAÇÃO

As tecnologias digitais possuem múltiplos significados conforme o contexto de uso e teórico. Para Adell, Bellver e Ballver (2010)

[...] tecnologias digitais da informação e da comunicação como suporte e apoio em processos de ensino-aprendizagem, tanto na formação a distância quanto na presencial e em suas diversas combinações [...], tanto na educação formal quanto na informal, na formação aberta ou na corporativa ou ainda no local de trabalho (ADELL; BELLVER; BELLVER, 2010, p. 245).

São recursos de aprendizagem na perspectiva de possibilita mudanças no ambiente educativo requerendo ressignificações no cerne das concepções teóricas, abordagens pedagógicas, finalidades e processos avaliativos (VALENTE, 2014), criando possibilidades no processo de ensino e aprendizagem, articulados ao *blended learning* ou ensino híbrido.

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 nas TD. 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 TD 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 TD. 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 TD, 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.

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 TD 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.

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.

À avaliação da aprendizagem passa por mudanças de paradigmas centralizado nas TD, 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.

À avaliação na modalidade formativa pautada pelo ensino híbrido, pesquisas realizadas por grupo de pesquisadores, a exemplo de Lilian 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.

4 AVALIAR PARA PERSONALIZAR

Uma aprendizagem bem-sucedida está conectada à avaliação formativo-processual (GRANT; BASYE, 2014), 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.

A busca por 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 tecnologias digitais. 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 processo de ensino-aprendizagem.

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, redefine 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, pois o professor tem o papel de planejar, acompanhar e orientar a construção de novos conhecimentos numa atitude construtiva e acolhedora por meio das tecnologias digitais, frente às dificuldades surgidas. A figura 1 demonstra esse processo.

Figura 1 – Perspectiva da avaliação híbrida-formativa



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

Observa-se nessa configuração a importância da mediação docente que, apoiada nas TD, 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 que necessidades 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 a 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 2 - Estrutura conceitual para a avaliação da aprendizagem no ensino

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 TD, 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 TD, o acolhimento ao aluno e a sensibilidade pedagógica do professor, são indícios para a construção de novos percursos imbricados no ensinar e aprender.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 pedagógica 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 nos fundamentos teóricos, foi possível constatar que o uso de uma abordagem híbrida formativo-processual no contexto da avaliação da aprendizagem permeia ação diagnóstica para desenvolvimento intervenção a partir da personalização das aprendizagens de forma contínua.

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 das tecnologias digitais, intercruzando as informações para fortalecer o ensino e aprendizagem.

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 TD. 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.

REFERÊNCIAS

ADELL, J.; BELLVER, A. J.; BELLVER, C. Ambientes virtuais de aprendizagem e padrões de e-learning. *In*: COLL, C. et al. (org.) **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmet, 2010 p. 245-267.

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.

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.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

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

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.

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

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.

HALVERSON, Lisa R. et al. Blended learning research in righer education and K-12 settings, 2017. **Learning, Design, and Technology**, DOI 10.1007/978-3-319-17727-4_31-1. Disponível em: https://www.academia.edu/32908377/Blended_Learning_Research_in_Higher_Education_and_K-12_Settings. Acesso em: 21 nov. 2018.

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

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

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

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

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

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

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.

MORAN, José. 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. 01-25.

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

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.

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=pt. Acesso em: 15 jun. 2018.