Avaliação para a aprendizagem em contextos híbridos de formação continuada: o potencial dos *feedbacks* na configuração de saberes didático-pedagógicos¹

*La evaluación para el aprendizaje en contextos híbridos de formación permanente: el
potencial de las feedbacks en la configuración de los conocimientos didáctico-pedagógicos*

Vera Lucia Pontes dos SANTOS²

Luís Paulo Leopoldo MERCADO³

Maria Auxiliadora Silva FREITAS⁴

Resumo: Este trabalho versa sobre achados teórico-metodológicos da avaliação formativa em contextos híbridos de aprendizagem, mediados por tecnologias digitais, em uma ação de formação continuada que envolveu onze professores da Universidade Federal de Alagoas. Trata-se de uma formação desenvolvida em cenários digitais em articulação com encontros presenciais (face a face), que abordou situações didático-interativas, hipertextuais, investigativas, autorais e colaborativas, visando à apropriação de conceitos e procedimentos avaliativos para a aprendizagem no ensino superior. Faz-se uma imersão em aportes teóricos, tais como: Freitas e Pimentel (2015), Hoffmann (2001; 2009), Luckesi (2011), Moran (2018), Palloff e Pratt (2013), Ausubel (1968; 1982), Shute (2008), Abreu-e-Lima e Alves (2011), Mendes (2005). Nesse contexto, a mediação do professor-mediador teve um papel preponderante nos processos de constituição de saberes didático-pedagógicos, sobretudo nas interlocuções didáticas com a prática pedagógica dos professores-cursistas, uma vez que ultrapassaram a busca pela compreensão desses fenômenos, aprofundando e dando novos rumos frente à complexidade do ensino-aprendizagem na educação superior. A base metodológica do estudo é a pesquisa qualitativa, caracterizada pelo estudo de caso, tendo a observação participante como instrumento de produção de dados. Contribui, portanto, para a concepção de que o processo de avaliação formativa, quando inserido em contextos híbridos, pode proporcionar novas habilidades para ensinar e aprender.

Palavras-chave: Avaliação Formativa. Contextos híbridos. Formação Continuada. Feedbacks Docentes. Saberes Didático-pedagógicos.

Resumen: Este trabajo expone los hallazgos teóricos y metodológicos de la evaluación formativa en contextos híbridos de aprendizaje, mediados por las tecnologías digitales, en una acción de formación permanente en el que participaron once profesores de la Universidad Federal de Alagoas. Se trata de una formación desarrollada en escenarios digitales en articulación con encuentros presenciales (cara a cara), que abordó situaciones didácticas interactivas, hipertextuales, investigativas, autorales y colaborativas, buscando la apropiación de conceptos y procedimientos de evaluación del aprendizaje en la educación superior. El marco teórico hace una inmersión en teóricos como: Freitas y Pimentel (2015), Hoffmann (2001; 2009), Luckesi (2011), Moran (2018), Palloff y Pratt (2013), Ausubel (1968; 1982), Shute (2008), Abreu-y-Lima y Alves (2011), Mendes (2005). En ese contexto, la mediación del profesor mediador tuvo un papel preponderante en los procesos de constitución de los conocimientos didáctico-pedagógicos, sobre todo en las interlocuciones didácticas con la práctica pedagógica de los profesores cursistas, pues contribuyeron para la comprensión de la complejidad de la enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Se trata de una investigación cualitativa, cuyos datos obtenidos mediante el estudio de caso y la observación participante, contribuyeron a la concepción de que el proceso de evaluación formativa, cuando se inserta en contextos híbridos, puede proporcionar nuevas habilidades para enseñar y aprender.

Palabras clave: Evaluación Formativa. Contextos híbridos. Formación permanente. Feedback de los profesores. Conocimientos didáctico-pedagógicos.

<http://dx.doi.org/10.24024/23585188v12n1a2019p11023>

¹ Artigo apresentado no X CIDU – Congresso Ibero-americano de Docência Universitária: “o envolvimento estudantil”. PUCRS, Porto Alegre – Brasil, de 30 de outubro a 01 de novembro de 2018.

² Doutoranda em Educação. Universidade Federal de Alagoas. veralpontess@gmail.com

³ Doutor em Educação. Universidade Federal de Alagoas. luispaulomercado@gmail.com.

⁴ Doutora em Educação. Universidade Federal de Alagoas. afreitasmcz@gmail.com.

Introdução

O uso das tecnologias digitais em contextos educacionais multifuncionais abre possibilidades para o redimensionamento dos espaços formativos da docência, dando um novo significado aos processos de ensino e aprendizagem. Siemens (2012, p. 89) destaca que “a inclusão da tecnologia e a identificação de conexões como atividades de aprendizagem começam a levar as teorias deste setor para a era digital”. Nesse sentido, a prática pedagógica ganha novos rumos quando materializada em espaços de educação híbrida.

A configuração de cenários pedagógicos hibridizados, que integram o uso de tecnologias digitais, potencializam os processos de produção do conhecimento, não só pela pluralidade de redes de aprendizagem, mas também pelas múltiplas possibilidades de estudo ativo que se distinguem em percursos individuais, coletivos e orientados (tutoria), inclusive permitindo personalizar o caminho da aprendizagem. Frente a isso, o papel do professor-mediador em ambientes online ganha novos sentidos, sobretudo na relação dialógico-interativa em processos de apropriação do conhecimento.

Igualmente, um espaço que prima pela aprendizagem ativa, criativa e colaborativa requer uma nova perspectiva de avaliação que valorize os saberes individuais e coletivos, que tome o “erro” como possibilidade didática, que se preocupe com a totalidade do processo construtivo, e não se expresse apenas em momentos estanques. Vê-se na concepção de avaliação formativa (HOFFMANN, 2001; 2009, LUCKESI, 2011), isto é, na avaliação para a aprendizagem, princípios singulares que norteiam potencialmente a utilização do *feedback* como estratégia didática para uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1982).

Do ponto de vista dos aportes teóricos, a pesquisa estabelece interface com Freitas e Pimentel (2015), Hoffmann (2009), Luckesi (2011), Moran (2018), Palloff e Pratt (2013), Ausubel (1968; 1982) Abreu-e-Lima e Alves (2011), Mendes (2005), Shute (2008), cujo diálogo pretende fundamentar os achados teórico-metodológicos analisados.

A partir desses pressupostos teórico-pedagógicos, e considerando a vivência formativa com o grupo de onze professores universitários, que se deu presencialmente sob orientação de um professor-formador, e *online*, sob a tutoria de um professor-mediador (UFAL, 2018a), focalizamos neste trabalho a questão-problema: em que medida os *feedbacks* do professor-mediador, numa perspectiva de avaliação formativa, potencializam a constituição de saberes didático-pedagógicos de professores universitários em processo de formação continuada?

A abordagem metodológica tem como base a pesquisa qualitativa, delineada pelo estudo de caso, em que se utiliza a observação participante no ambiente online do curso como instrumento de produção de dados. Em diálogo com os aportes teórico-metodológicos, analisamos os *feedbacks* do professor-mediador, atribuídos qualitativamente no processo de interlocução e mediação pedagógica, especificamente em atividades desenvolvidas pelos professores-cursistas, no sentido de evidenciar o impacto deste procedimento avaliativo no processo de aprendizagem.

1. A avaliação para a aprendizagem em contextos híbridos de formação

Nesta seção, propomos um diálogo sistemático com os aportes teórico-metodológicos da avaliação para a aprendizagem em cenários hibridizados de formação continuada. Pretendemos ultrapassar uma abordagem meramente instrumental da avaliação, priorizando uma concepção formativa, ampla e produtora de sentido, na qual os interlocutores participam dialeticamente da ação em que se acham comumente engajados.

Nesse contexto, distingue-se o indivíduo, como ser histórico, inacabado e em permanente construção, um ser social que possui capacidade para se assumir enquanto sujeito da própria formação, por meio da interação e diálogo com outros indivíduos (BAKHTIN, 1978; FREIRE, 1998). Tal concepção de sujeito protagonista da própria formação exige práticas avaliativas dialógicas,

igualmente autônomas e construtivas, que se definem nas inter-relações, com o intento de abrir percursos para interagir, construir, interpretar e avaliar temas e questões pertinentes ao ensino e à *aprendizagem significativa* (AUSUBEL, 1982).

Na Teoria de Ausubel (1982), a aprendizagem significativa se define pela conexão que se estabelece entre saberes prévios e saberes novos, na qual novos significados são adquiridos, portanto modificando a estrutura cognitiva do sujeito da aprendizagem. Assim, para a aprendizagem significativa de novos saberes, o conhecimento prévio é o elemento mais importante do processo, porque, por meio dele, o sujeito aprendiz se conecta ao novo saber, conferindo sentido intercultural à construção do conhecimento.

Nessa acepção, surgem algumas indagações relacionadas à avaliação da aprendizagem que podem dar sentido a esse processo dialógico que permeia a aprendizagem significativa: que estratégias metodológicas de mediação são utilizadas no processo de ensino-aprendizagem? Como conceber uma avaliação que priorize a aprendizagem em contextos híbridos de formação? Em meio a essas questões que suscitam o diálogo e a reflexão, almeja-se, dessa forma, redimensionar pedagogicamente o sentido da avaliação em processos formativos.

Segundo Hoffmann (2001, p. 15), “os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados”, o que é um aspecto preocupante, porque, além de dissociar o ato de avaliar do processo educativo, quando estes deveriam fazer-se homogêneos, “persegue-se um princípio claro de descontinuidade, de segmentação, de parcelarização do conhecimento” (p. 18).

Contrapondo-se a essa dimensão fragmentada da avaliação e propondo uma perspectiva de avaliação mediadora, Hoffmann (2009) argumenta que todo trabalho pedagógico direciona-se à busca de novos conhecimentos, e, nesse contexto, mediar a experiência educativa significa acompanhar o sujeito da aprendizagem em um processo de ação-reflexão-ação.

Trata-se de uma concepção de avaliação que faz da aprendizagem a centralidade de todo processo educativo, que indica não apenas o nível de aprendizagem alcançada pelos estudantes, mas também inclui a necessidade de o professor rever a sua postura teórico-metodológica frente ao exercício de sua atuação. Nesse sentido, “a dinâmica da avaliação é complexa, pois necessita ajustar-se aos percursos individuais de aprendizagem que se dão no coletivo e, portanto, em múltiplas e diferenciadas direções” (HOFFMANN, 2009, p. 78).

Na perspectiva de Freitas e Pimentel (2015, p. 1-2), a avaliação, por ser uma atividade intencional, impregnada de sentidos, “assume múltiplas dimensões, atreladas a uma determinada forma de conceber a educação, o indivíduo e a sociedade que condicionam e norteiam a prática pedagógica”, cujo processo põe em xeque questões de natureza objetiva e subjetiva. Nessa perspectiva, avaliar é muito mais do que medir, avaliar é processo, é um movimento de ação-reflexão-ação para novas decisões e redirecionamento das estratégias didático-metodológicas.

Esse é o sentido dado por Mendes (2005, p. 175) quando argumenta que, “o ato de avaliar implica coleta, análise e síntese de dados que configuram o objeto de avaliação”. Tal assertiva, numa perspectiva de ação-reflexão-ação, dialoga com a concepção formativa de avaliação, porquanto o processo educativo é tomado como objeto de investigação, cujos resultados implicam qualificar e, sobretudo, orientar ações individuais, coletivas e personalizadas, visando à construção do conhecimento (HOFFMANN, 2009).

Luckesi (2011) corrobora dialogicamente com a concepção formativa da avaliação, cujo cerne da ação educativa é a aprendizagem, ao sinalizar que a atividade avaliativa não se encerra no momento que se afez o resultado; ao contrário, é nesse momento que ela se inicia. Para esse professor, avaliar implica o compromisso com a aprendizagem e o resultado da ação serve como bússola para novos desdobramentos pedagógicos. Nesse contexto, o autor endossa que

os instrumentos necessitam ser elaborados, aplicados e corrigidos segundo especificações decorrentes dessas decisões prévias à ação. Elas definem os resultados almejados, e, então, a avaliação existe para informar se eles foram atingidos ou não e, com que qualidade. Se nossos instrumentos de coleta de dados não nos proporcionam isso, são insatisfatórios (LUCKESI, 2011, p. 295-296).

Deste modo, uma avaliação que prioriza a formação do sujeito como um ser de possibilidades, que interage dialogicamente com os outros, que agrega e amplia as condições de aprendizagem, deve ser construída sob a égide de uma ação educativa que não se reduza a momentos estanques regulados pela verificação como produto final da aprendizagem, mas que, essencialmente, realize-se transversalmente durante todos os estágios que permeiam a construção do conhecimento (MENDES, 2005).

Nesse processo, o “erro” constitui elemento potencializador da ação educativa e deve ser tomado como um fio condutor na redefinição dos objetivos e métodos didáticos. Isto porque a avaliação formativa em contextos híbridos, com seus princípios investigativos, mediadores e inter-subjetivos, inclina-se para o acompanhamento contínuo, sistemático e personalizado dos sujeitos. Nessa ambiência híbrida, o professor-mediador assume importância irrestrita, tendo em vista a essencialidade deste profissional na interlocução e mediação dos processos de aprendizagem.

2. O professor-mediador como interlocutor dos processos avaliativos em contextos híbridos

Com a integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas, os espaços de aprendizagem ganham amplitude e superam as aulas convencionais, delimitadas por processos rígidos e unilaterais, passando a construir contextos híbridos de formação, nos quais professores e estudantes são instigados a compartilhar saberes e experiências na construção do conhecimento. Por conseguinte, aprender nesses ambientes multifuncionais passa a ser uma experiência bem mais flexível, interativa, autônoma, colaborativa, por meio da combinação do melhor do presencial com o melhor do online, integrado ao desenho de percursos individuais, coletivos e personalizados (MORAN, 2018).

Nesse cenário, é importante que se conceba o professor-mediador como aquele que orienta potencialmente os processos educativos, estimulando e acompanhando os percursos de aprendizagem e intervindo pedagogicamente no sentido de promover avanços significativos. Pode-se afirmar que o bom professor-mediador

saberá como iniciar o processo, facilitá-lo de maneira eficaz e, então, sair do caminho e observar os resultados, intervindo, quando necessário, como uma fonte para compartilhar expertise e orientar o processo (PALLOFF; PRATT, 2013, p. 30).

Em cursos *online* ou híbridos, quem, efetivamente, define conteúdos, métodos e atividades que serão desenvolvidos pelos estudantes é o professor-formador ou professor-conteudista, cabendo ao professor-mediador a importante tarefa de orientar o desenvolvimento dos objetivos didáticos por meio da linguagem escrita e interativa nos AVA de cursos *online* ou híbridos.

Mas, como o professor-mediador pode auxiliar na efetivação de uma avaliação formativa? Uma avaliação centrada na aprendizagem ativa, cunhada em contextos híbridos de formação, pressupõe uma mediação pedagógica que mobilize, articule e potencialize a consolidação dos saberes e fazeres do sujeito aprendiz. Isto porque “os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados, abertos, intencionais e não intencionais” (MORAN, 2018, p. 30).

Nessa perspectiva, quando a primazia da ação educativa é aprendizagem, a prioridade da avaliação será sempre o processo, e não o produto. Essa busca pelo conhecimento pode ser ainda

mais significativa, se estiver imbuída da *expertise* docente e de notáveis *feedbacks*, que, por sua vez, nutrem a interlocução entre o professor-mediador e o grupo de estudantes no compromisso com a aprendizagem.

Esse processo constitui um dos caminhos da avaliação formativa, haja vista que a informação dada no *feedback* interage com o conhecimento prévio, promovendo aprendizagem (AUSUBEL, 1968). Assim, por melhor se adequar à visão de processos de interação entre professor-mediador e estudante, elege-se, pois, neste estudo, a definição de *feedback* formativo proposta por Shute (2008, p. 153), que consiste na “revisão como informação comunicada para o aprendiz com a intenção de modificar seu comportamento ou seu modo de pensar objetivando uma melhoria no aprendizado”. É formativo porque um *feedback* adequado pode modificar significativamente os resultados do estudante, na visão da autora.

Nesse processo de interlocução e mediação online, o professor-mediador interage por meio da linguagem escrita e, nesse sentido, possibilita ao sujeito da aprendizagem repensar seu percurso de construção do conhecimento. Nesse processo interativo, Abreu-e-Lima e Alves (2011) destacam que é essencial que o professor-mediador pondere alguns fatores, tais como: “Netiqueta” (etiqueta e ética na internet), correção e coerência textual, além de clareza e objetividade. A observação desses elementos contribui substancialmente no processo de elaboração do *feedback* e, ainda, pode otimizar a compreensão da mensagem.

Em meio às múltiplas funções que o professor-mediador assume no exercício da docência online, a atuação no AVA poderá abrir-se em distintos papéis, dentre os quais, podemos destacar: a) revisor: sumariza a ideia dos participantes, enfatizando apenas o conteúdo principal; b) facilitador conceitual: conecta o conteúdo das postagens dos estudantes aos conceitos e às teorias trabalhados na disciplina; c) guia reflexivo: usa citações das postagens dos estudantes, ou as parafraseia, de forma a buscar significados, definições, compreensões mais precisas; e, por fim, d) mediador: analisa as posições adotadas em discussões e enfatiza as razões pelas quais cada um adota sua posição, sem, no entanto, criticá-los (ABRE-E-LIMA; ALVES, 2011).

A partir do *link* estabelecido com as hipóteses, descobertas e descrições elaboradas pelos estudantes no processo de apropriação do conhecimento, o *feedback* do professor-mediador também pode aparecer em formato de hipertexto, que, como define Koch (2006, p. 63), é uma “forma de estruturação textual que faz do leitor, simultaneamente, um coautor do texto”. Essa relação de hipertextualidade comum no AVA pode ser ainda mais potencial quando aliada à interlocução mediadora, já que faz dos sujeitos envolvidos no diálogo interativo autores e coautores do processo, permitindo adicionar/suprimir informações e, assim, recriar o conhecimento (FREITAS; PIMENTEL, 2015).

Nesse contexto, a mediação pedagógica emerge como elemento que favorece a avaliação formativa, podendo ser abordada de forma análoga ao hipertexto, ou seja, numa inter-relação entre os sujeitos da aprendizagem em que todos são coautores em suas ambiências e itinerâncias.

Desta forma, os instrumentos e procedimentos de avaliação configuram-se registros de mediação pedagógica para diagnosticar aspectos qualitativos observados, a serviço da aprendizagem. Daí a importância de utilizar procedimentos avaliativos que oportunizem ao sujeito aprendiz pesquisar, elaborar, reelaborar, criar, recriar e socializar a partir de diferentes estratégias didáticas que envolvam o uso de recursos tecnológicos digitais (UFAL, 2018a).

Considerando as possibilidades e limites que os processos avaliativos apresentam, sobretudo a estratégia que tomamos para análise, qual seja, o *feedback*, a próxima seção aborda a experiência de um grupo de professores que participaram de um curso híbrido de formação continuada, no qual tiveram a possibilidade de construir e desconstruir saberes didático-pedagógicos, em interlocução com o professor-mediador e a prática docente, mediante a proposta pedagógica vivenciada na formação.

3. O potencial dos *feedbacks* no processo de apropriação de saberes docentes

Sob a teoria que sustenta a avaliação para uma aprendizagem significativa, analisamos nesta seção o resultado da interlocução mediadora entre professor-mediador e professores-cursistas, constituída na forma de *feedback* em resposta à avaliação das produções pedagógicas de professores universitários em um curso de formação continuada. Nesse contexto, os dados analisados dão sentido à seguinte questão: em que medida os *feedbacks* do professor-mediador potencializam a constituição de saberes didático-pedagógicos?

O cenário investigativo consiste numa ação de formação continuada para professores universitários em exercício profissional, do Programa de formação continuada em docência do ensino superior (Proford) da UFAL. O curso, intitulado “Avaliação para a aprendizagem no ensino superior: aspectos conceituais e procedimentais em contextos híbrido-formativos”, perfaz 32 horas de trabalho, distribuído em 16 horas de atividades presenciais (em laboratório) e 16 horas de atividades online (ava.ead.ufal.br).

O foco da formação foi a compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos da avaliação da aprendizagem em contextos de formação presencial e/ou online, a partir de novas abordagens que possibilitassem vivenciar a dinâmica do processo avaliativo numa perspectiva mediadora, formativa, dialógica e hipertextual, a serviço de metodologias ativas e como princípio de continuidade da ação pedagógica (UFAL, 2018a).

Pretende-se, pois, sinalizar aos sujeitos envolvidos no curso que avaliar não é um fim em si mesmo, mas um processo, cujos procedimentos e instrumentos são mecanismos interconectados ao ensino e à aprendizagem, e por isso concebido numa perspectiva dialógico-colaborativa, entrelaçado por recursos digitais que levem em conta as possibilidades de interatividade e mediação pedagógica proporcionadas pelas metodologias ativas e a aprendizagem híbrida.

Nesse cenário híbrido, o professor-mediador teve a função de acompanhar os percursos dos professores-cursistas no AVA e orientá-los no sentido de promover a aprendizagem significativa no âmbito da avaliação como mecanismo didático-pedagógico. A ação docente do professor-mediador foi previamente desenhada no Plano de Tutoria que recebeu do professor-formador. Trata-se de um instrumento que descreve os módulos, as atividades, os recursos multimídias, a ação de tutoria, os prazos, além de trazer orientações específicas.

Com foco nos objetivos de aprendizagem e no diálogo intersubjetivo, o professor-mediador debruçou-se à mediação pedagógica no AVA ante as postagens das produções dos professores-cursistas, numa atitude de acolher, de saber ouvir e dialogar com as singularidades e pluralidades dos interlocutores. Um dos princípios dessa ação formativa foi estar acessível ao diálogo, abrir espaços, interagir e, sobretudo, adquirir atitudes e habilidades para novas reflexões concernentes às práticas que envolvem o conhecimento, o ensino e a aprendizagem.

Nesse sentido, algumas atividades individuais e coletivas foram propostas e realizadas, como fóruns, mapas conceituais, tarefas e *wiki*. Dentre essas propostas, elegemos os *feedbacks* de duas atividades de cunho pedagógico, para discutir, analisar e sintetizar, à luz dos aportes teórico-metodológicos e epistemológicos, quais sejam: o mapa conceitual e a tarefa da prática avaliativa do professor.

Os *feedbacks* aqui abordados referem-se a procedimentos avaliativos formativos que emergem da relação entre professor-mediador e professores-cursistas. Resulta de comentários após a apreciação de atividades, de intervenções e mensagens personalizadas aos cursistas, uma avaliação como “um processo de permanente troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber”. (HOFFMANN, 2009, p. 76).

Nesse espaço interativo, de encontro e confronto de ideias, constituiu-se a consigna da atividade “Mapas Conceituais: dialogando com os pressupostos de Avaliação da Aprendizagem e seus aspectos teórico-metodológicos”, primeiro *feedback* elaborado pelo professor-mediador, que mo-

biliza, sistematiza e dimensiona a realização da atividade, em interlocução com os aportes teórico-metodológicos da avaliação, abordados na formação:

Questão mobilizadora:

Quais as bases conceituais da avaliação formativa no processo de formação acadêmica?

Preliminarmente, é necessário:

- 1) Baixar o software Cmap Tools;
- 2) Retomar as leituras desta unidade e assistir ao vídeo de Hoffmann e Luckesi, destacando os conceitos-chave;
- 3) Construir, individualmente, o Mapa Conceitual com as ideias principais que respondem a questão supramencionada, isto é, que evidenciam os conceitos e proposições-chave correlacionados com os aportes da avaliação da aprendizagem, contemplada nesta primeira unidade, qual seja: Pressupostos teórico-metodológicos da avaliação da aprendizagem.

Finalmente, vamos provocar as discussões, a partir dos Mapas Conceituais construídos pelo grupo, incentivando o debate, intervindo quando necessário, sustentando o diálogo de forma significativa.

Os mapas serão postados neste espaço e socializados no segundo momento presencial do curso. Boa construção! Abraços e contem comigo pra dirimir dúvidas (UFAL, 2018b).

Frente a isso, destacamos a análise dos *feedbacks* referentes à elaboração dos mapas conceituais, que teve como objetivo concatenar ideias-chave correlacionadas com os pressupostos teórico-metodológicos da avaliação da aprendizagem. O referido diálogo interativo resultou na reconstrução de saberes sobre a prática avaliativa no ensino superior (Tab. 1). Os mapas construídos foram socializados, inicialmente, na ferramenta fórum, com a interlocução do professor-mediador, e posteriormente aprofundados no momento presencial do curso, com o professor-formador.

Ressaltamos que os textos analisados não representam, em si, a totalidade das respostas/comentários do professor-mediador no contexto da formação e, do mesmo modo, não identificam seus interlocutores, preservando, assim, a identidade dos colaboradores da pesquisa.

Tomamos como critério de análise das respostas quatro dimensões que caracterizam a interlocução online do professor-mediador, quais sejam: revisor, facilitador conceitual, guia reflexivo e, por fim, mediador (ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011). Analisamos os *feedbacks* (F), examinando a contribuição de cada dimensão na constituição dos saberes docentes dos professores-cursistas, por meio de interpretação dialógica e intersubjetiva.

Tabela 1 - Potencialidades dos *feedbacks* na configuração dos saberes docentes

	Feedback	Contribuição
Revisor	<p>F1 – Ele [o mapa] realmente traz um desenho explicativo sobre a concepção de avaliação referenciada nos aportes teóricos.</p> <p>F2 – A sua representação cartográfica ilustra com propriedade as bases conceituais da avaliação formativa – avaliação para a aprendizagem –, que vê no “erro” uma rica oportunidade de rever/intervir sob os processos didáticos, o conteúdo, a metodologia, a avaliação...porque não há ensino sem aprendizagem.</p>	<p>O F1 sumariza a ideia do interlocutor, realçando o foco no conteúdo principal.</p> <p>O F2, além de revisar a ideia-chave – a avaliação, confere o “erro” como possibilidade de aprendizagem.</p>
Facilitador conceitual	<p>F3 – [...] expande as bases conceituais focalizando princípios e modelos de instrumentos/procedimentos avaliativos.</p> <p>F4 – Com clareza e objetividade, você conseguiu unir conteúdo e forma, dialética e estética, apresentando de forma bastante didática, hierarquizada, as bases teórico-metodológicas da avaliação, à luz das contribuições dos textos disponibilizados neste lócus virtual, sobretudo o de Mendes (2005).</p> <p>F5 – [...] à luz desses pressupostos, o mapa conceitual pode ser um dos procedimentos de avaliação, pela sua natureza, por trazer à tona conhecimentos interligados, interdependentes, num contexto amplo de possibilidades.</p> <p>F6 – [...] e o mapa conceitual emerge como um indício de que é urgente repensarmos as práticas avaliativas na Academia. É urgente prescindir os tradicionais instrumentos avaliativos, que só contribuem para dissociar ensino e avaliação (ROLDÃO; FERRO, 2015), que distancia a avaliação formativa, que nutre a avaliação como um acerto de contas, fruto de uma educação bancária (FREIRE, 1996).</p>	<p>O F3 vincula a descoberta do interlocutor, em face da reflexão teórico-prática, ao novo saber. O F4 descreve o comentário do interlocutor, enquanto os F5 e F6 trazem, em seu bojo, hipóteses que contribuem para solidificar o novo saber, em conexão com os conceitos e as teorias trabalhados na disciplina, em diálogo com seus saberes e experiências (TARDIF, 2011).</p>
Guia reflexivo	<p>F7 – Interessante você começar a explicitar a avaliação diagnóstica porque é nela que se definem as diretrizes para um planejamento personalizado na direção da efetiva aprendizagem discente.</p> <p>F8 – [...] bem sabemos que esse processo se torna ainda mais difícil de se materializar na arena da educação a distância. Mas, como você mesma pontua, “a avaliação começa mesmo antes de o professor entrar na sala de aula”.</p>	<p>O F7 parafraseia e o F8 cita postagens do interlocutor, de forma a buscar significados, definições, compreensões mais precisas, estimulando e ampliando as condições de aprendizagem, num contexto reflexivo de descobertas e ampliação dos conceitos-chave.</p>
Mediador	<p>F9 – Que bom que você compartilhou conosco o mapa que elaborou sobre o professor no ensino superior. Isto demonstra sua experiência/vivência com esse dispositivo.</p> <p>F10 – Uma avaliação que não abre possibilidades para a aprendizagem, que não dialoga com o currículo, que se encerra com a nota, que se dissocia do ensino é, no mínimo, insuficiente. A questão é: o que avaliamos? Como avaliamos? Por que avaliamos? Para que avaliamos? Claro que uma avaliação formativa, qualitativa, que se preocupa com a efetiva aprendizagem, que está focada no processo pedagógico, requer esforço coletivo, mudança de postura, de concepções, de práticas...</p>	<p>O F9 avalia, reconhece e valoriza a produção do interlocutor, enquanto que o F10 analisa reflexivamente as posições adotadas em discussão sem, no entanto, criticá-las. Considera que, no contexto pedagógico, a mediação vincula-se ao ensinar e ao aprender, como processo interativo.</p>

Fonte: Autores (2018) – Dados da pesquisa

A avaliação como sistemática que promove a aprendizagem, que intervém na construção do conhecimento, confere novos significados para o trabalho do professor-mediador, especialmente no que concerne aos diálogos interativos personalizados. Para Moore e Kearsley (2007, p. 251), fatores determinantes do sucesso da Educação a Distância são a quantidade e a qualidade dos diálogos entre os professores e os estudantes, tendo como objetivo a promoção da autonomia de aprendizagem.

Um dos grandes desafios da avaliação na EaD é o silêncio virtual, pois, se o estudante não se faz efetivamente presente nas discussões, nas atividades, se ele não chega, se não interage com os pares, não dialoga com as leituras, com o professor-mediador, não se tem parâmetros para o orientar na apropriação do conhecimento. Contudo, esse distanciamento do estudante não se restringe à sala de aula online. É possível, na sala de aula face a face, o estudante estar presente fisicamente, mas mentalmente ausente do processo pedagógico.

É em situações como essa, seja qual for o cenário em que se concretiza a aprendizagem, que os professores devem imbuir-se de um esforço coletivo para buscar mecanismos para aproximar plenamente o estudante da aula. Deste modo, a avaliação pode ser compreendida como um momento de reflexão em que o professor tem a chance de (re)pensar o processo didático, considerando os objetivos, a metodologia e a especificidade da turma.

Em contrapartida, analisa-se a tarefa intitulada: *“Saberes da prática avaliativa do professor, face às experiências e aos aportes teóricos do curso”*, que teve como premissa promover um processo dialógico-reflexivo entre a teoria da avaliação abordada na formação e a prática avaliativa do professor-cursista em seu fazer docente. Eis a consigna que orientou esse processo:

Propomos que cada um/a redija um pequeno texto (uma ou duas laudas) analisando sua prática avaliativa como professor/a do ensino superior, à luz da abordagem formativo-processual, e face às questões: A prática de avaliação da aprendizagem, desenvolvida com meus alunos, é convergente com esta abordagem? Que implicações ela traz (ou traria) para a formação dos alunos como futuros profissionais? Quais convergências? divergências? avanços? desafios? Como poderia contribuir para uma avaliação com foco na aprendizagem híbrida? (UFAL, 2018b)

A partir desse parâmetro, os professores-cursistas produziram suas narrativas e as postaram na interface tarefa em formato de arquivo. O ponto alto dessa interface é que comporta, num mesmo espaço, simultaneamente, a produção e o comentário atinente, facilitando, ao professor-mediador, a avaliação da atividade e, ao estudante, a reavaliação do material produzido em face da visualização, lado a lado, do comentário docente.

Sob esse viés dialógico-reflexivo-interativo, foram avaliadas onze narrativas docentes, resultando, por sua vez, na elaboração de onze comentários/*feedbacks*. Adotamos, pois, um desses comentários do professor-mediador para seguir com a análise das propriedades pedagógicas intrínsecas que se relacionam com as dimensões procedimentais aportadas por Abreu-e-Lima e Alves (2011). Com efeito, o *feedback* qualifica e dá sentido ao relato da prática avaliativa no contexto da aula universitária. Tal enfoque constitui importante contributo na consolidação de saberes e fazeres didático-pedagógicos.

Nessa perspectiva, a interlocução assume dimensão de dar sentido e sumarizar a ideia dos participantes, enfatizando apenas o conteúdo principal, incidindo na função de **revisor**, como se verifica neste recorte: “[...] atende com propriedade aos critérios estabelecidos na consigna da atividade proposta, além de se alinhar qualitativamente aos pressupostos teórico-metodológicos abordados nesta formação” (grifo nosso). Embora não esteja explícito, há clara intenção de visar a ideia central em construção, ou seja, conferir os pressupostos da avaliação formativa. Na aprendizagem, isto ressoa significativamente na medida em que o feedback desempenha o papel de sintetizar e fortalecer o saber construído em diálogo com o conteúdo e com a intersubjetividade docente.

O diálogo interativo assume a dimensão de **facilitador conceitual**, quando do processo de interlocução com os cursistas consegue-se estabelecer uma conexão entre o conteúdo das postagens dos estudantes aos conceitos e às teorias subjacentes, conforme se destaca neste comentário:

A disciplina tem convergências com os aportes teóricos apresentados no curso, pois propõe uma avaliação processual, contínua, sistemática, reflexiva e orientadora, baseando-se nas avaliações **diagnóstica**, permitindo ao professor conhecer o perfil de seus alunos e auxiliando na programação de novas tarefas, **formativa**, apontando as dificuldades e aprendizagens dos alunos, reavaliando a metodologia adotada pelo professor e refletindo sobre sua ação pedagógica e, **somativa**, quantificando a aprendizagem por diferentes instrumentos de avaliação [grifo nosso] (UFAL, 2018b).

À medida que se utiliza das próprias citações das postagens dos cursistas, ou as parafraseia, no sentido de buscar uma compreensão mais concisa, o *feedback* alcança a dimensão **guia reflexivo**. Esse sentido é encontrado no recorte a seguir, no qual se constata que o professor-mediador se referencia nas ideias do professor-cursista para, enfim, favorecer uma compreensão mais concisa da avaliação na perspectiva formativa, conforme paráfrase:

Destaco algumas características potenciais da avaliação formativa, contínua e processual que você resgatou, por meio de sua prática docente: os pontos a serem avaliados são expostos aos alunos na primeira aula; os alunos têm liberdade para discorrerem sobre o tema e interagirem uns com os outros; o professor atua como mediador do diálogo, indicando pontos a serem mais bem debatidos ou aprofundados; os alunos são avaliados quanto à pontualidade, assiduidade às aulas, participação na discussão, interesse ao tema, iniciativa, articulação adequada de ideias e entendimento da temática; os alunos são avaliados quanto ao comportamento, compromisso e respeito, cooperação, iniciativa, autonomia, capacidade crítica e responsabilidade; itens debatidos na primeira aula dão suporte à discussão na segunda, já que é buscada a inter-relação dos temas; o conhecimento não é estanque, sua avaliação não é pontual, é contínua e funcional, voltada para a formação de um profissional generalista, crítico e reflexivo, com autonomia e visão holística; o desempenho e as dificuldades encontradas pelos alunos na execução das tarefas servem de subsídio para o professor rever sua metodologia e planejar as próximas aulas; a cada grupo em rodízio, é adequada uma metodologia de aula e de avaliação dependendo do perfil do grupo: se grupo mais expansivo, trabalhos em grupo, debates e seminários são sugeridos; se grupo menos entrosado entre si, provas discursivas, individuais ou em dupla, são propostas (UFAL, 2018b).

Há fatores implícitos nesse comentário que ecoam favoravelmente na formação docente. Em primeiro lugar, observa-se que, na medida em que ocorre essa interlocução pedagógica entre as partes envolvidas, dar-se margem para a construção de aspectos socioafetivos, na qual se destaca a valorização da produção docente no âmbito da vivência formativa e, ainda, permite ao professor em processo formativo a autoavaliação da avaliação que adota na própria ação docente, por meio dos procedimentos identificados e sistematizados no ato constitutivo do **feedback**.

Por fim, evidencia-se a interlocução de **mediação**:

Embora em sua disciplina ainda não utilize didaticamente as tecnologias educacionais, é notável que, do ponto de vista metodológico e com base no seu relato, verifica-se uma crescente abordagem híbrida. Isto porque o ensino híbrido não se reduz ao mix do presencial e online, é bem mais expansivo, conforme defende Moran (2015, p. 29): são muitas as questões que impactam o ensino híbrido e “não se reduz a metodologias ativas, ao mix do presencial e on-line e de salas de aula e outros espaços”. Segundo o autor, híbrido também pode ser um currículo mais flexível que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada estudante. Como sugestão, deixo como possibilidade, a utilização dos 20% de sua disciplina a distância[1] (BRASIL, 2016), por meio do Moodle Ufal (UFAL, 2018b).

Avaliamos no *feedback* decorrente da narrativa docente que o professor-mediador faz uma análise qualitativa sobre a questão do uso didático das tecnologias sem, no entanto, tecer nenhuma crítica e,

ainda, atenta em valorizar o saber/fazer em construção. Isto é bem visível no trecho “embora em sua disciplina ainda não utilize didaticamente as tecnologias educacionais, é notável que, do ponto de vista metodológico e com base no seu relato, verifica-se uma crescente abordagem híbrida”.

Com efeito, notamos, igualmente, que a função mediadora da docência online, materializada na forma de diálogos interativos, permitiu ao professor-mediador, tanto caracterizar os saberes docentes, por meio da inserção de novas perspectivas teórico-metodológicas, quanto expandi-los, trazendo sugestões que implicam na resignificação da ação docente. No recorte, essa forma de mediação foi marcada pela caracterização do ensino híbrido em Moran (2015) e pela indicação da possibilidade de integrar à disciplina a previsão dos 20% a distância, conforme Portaria Mec nº. 1.134, de 10 de outubro de 2016, que dispõe sobre oferta a distância de disciplinas dos cursos presenciais.

Considerações finais

Face ao exposto, procuramos descrever alguns conceitos fundamentais, porém inconclusos, sobre o ato de avaliar a aprendizagem em contextos híbridos, a partir de uma ação de formação continuada com professores do ensino superior, em consonância com a proposta pedagógica do curso e da interlocução do professor-mediador. Tais considerações apresentadas levaram-nos a refletir sobre alguns achados importantes, a saber:

- A complexidade para tratar a avaliação da aprendizagem em contextos de formação requer clareza sobre os fundamentos, de natureza epistemológica, para desenvolver uma abordagem formativa que considere as incompletudes e as possibilidades dos sujeitos da aprendizagem, como parceiros de um processo de interação, interlocução e de construção do conhecimento.
- Tal compreensão vem reforçar a necessidade de aprender juntos, interagir com muitos e avaliar continuamente no coletivo. Significa compreender que, em qualquer espaço, seja presencial, *on-line* ou híbrido, o sujeito da avaliação não deve ser apenas o aluno, mas todos os envolvidos, inclusive o professor, para diagnosticar situações, tomar decisões sobre o que fazer e definir critérios, instrumentos e procedimentos adequados às finalidades a que se destinam.
- Na perspectiva da avaliação em contextos híbridos, a complexidade que envolve o papel do professor é bem maior, como “*designer* de roteiros personalizados” (MORAN, 2018), indo além dos cenários disponibilizados pelos recursos digitais, para o desenvolvimento de atitudes e habilidades que envolvam a implicação dos sujeitos, frente aos elementos pedagógicos, sociais e afetivos, e nas possibilidades de reconstruir o conhecimento a partir das múltiplas interações que se estabelecem nas interfaces digitais.
- Em meio a esses pressupostos, o conceito de mediação salta aos nossos olhos, como uma categoria fundante, responsável em estabelecer inter-relações entre teoria e prática na formação de professores, para lidar pedagogicamente com o ensino e a aprendizagem. Por isso, a presença do professor-mediador no contexto da formação híbrida torna-se imprescindível para apresentar *feedbacks* aos saberes didático-pedagógicos construídos pelos professores no AVA, a exemplo dos relatos experienciados neste trabalho, cujo intento foi buscar respostas à questão-chave elencada: em que medida os *feedbacks* de professores-mediadores potencializam a constituição de saberes didático-pedagógicos, numa perspectiva de avaliação formativa?
- Em síntese, os achados apresentados na interlocução do professor-mediador com os professores cursistas, revelam que: i) a função formativa da avaliação possibilita *feedbacks* sobre os percursos acadêmicos, envolvendo a predisposição de dialogar com o outro, de ter uma escuta sensível para orientar e redirecionar práticas pedagógicas significativas; ii) na perspectiva híbrida, a mediação pedagógica que se realiza por meio das interfaces do AVA, em especial do Moodle, pode ser vista nas atitudes do professor-mediador, para se colocar no lugar do outro, acolher suas dúvidas, diagnosticar as dificuldades e estabelecer estratégias cooperativas de aprendizagem, em meio às

diferentes linguagens hipermidiáticas (FREITAS, 2009); iii) os alunos-cursistas quando acolhidos e valorizados com seus saberes em construção, sentem-se instigados a rever conceitos, metodologias e estratégias avaliativas, através das Rubricas de Avaliação.

Em suma, sem a pretensão de querer esgotar as considerações acima, nem retomar o que já foi explicitado durante o trabalho, encerramos momentaneamente essa discussão, almejando que os seus resultados permitam subsidiar a vivência de outras práticas avaliativas em contextos híbridos de formação.

Referências

- ABREU E LIMA, Denise Martins de; ALVES, Mario Nunes. O *feedback* e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 189-205, maio/ago. 2011.
- AUSUBEL, David. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- AUSUBEL, David. **Educational psychology: a cognitive view**. New York: Rinehart & Wilson, 1968.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1978.
- BRASIL. MEC. **Portaria nº. 1.134 de 10 de outubro de 2016**. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Disponível em: <http://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.
- FREIRE, Paulo. Novos tempos, velhos problemas. In: SERBINO, R. V. *et al.* **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998. p. 41-47.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Maria Auxiliadora Silva; PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. A linguagem hipertextual no processo de avaliação da aprendizagem na EaD. **Artefactum – Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia**, a. 7, n. 2, 2015.
- FREITAS, M^a Auxiliadora S. **Avaliação da aprendizagem em ambientes de formação on-line: aportes para uma abordagem hermenêutica**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2009.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 30. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- KOCH. Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MENDES, Olenir Maria. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Orgs.) **Currículo e avaliação na educação superior**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005. p. 175-197.
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian, MORAN, José. (Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson, 2007.
- PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **O instrutor online: estratégias para a excelência profissional**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- ROLDÃO, Maria do Céu; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez. 2015.
- SIEMENS, George. Conectivismo: uma teoria da aprendizagem para a era digital. In: APARICI, Roberto. (Coord.) **Conectado no ciberespaço**. Tradução Luciano Menezes Reis. São Paulo: Paulinas, 2012.
- SHUTE, V. J. Focus on formative feedback. **Review of Educational Research**, Princeton, v.1, n. 78,

p. 153-189, 2008. Disponível em: <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

UFAL. Avaliação para a aprendizagem no ensino superior: aspectos conceituais e procedimentais em contextos híbrido-formativos – Projeto do curso. In: **Programa de formação continuada em docência do ensino superior** (Proford). Maceió: Prograd/UFAL, abr./maio 2018. Disponível em: <<http://ava.ead.ufal.br/course/view.php?id=8041>>

Recebido em: 20.02.2019

Aprovado em: 22.02.2019

Para referenciar este texto:

SANTOS, Vera Lucia Pontes dos; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo; FREITAS, Maria Auxiliadora Silva. Avaliação para a aprendizagem em contextos híbridos de formação continuada: o potencial dos *feedbacks* na configuração de saberes didático-pedagógicos. **Revista FAFIRE**, Recife, v. 12, n. 1, p. 11-23, jan./jun. 2019.