

## Avaliação da Aprendizagem no Ensino Híbrido

### *Learning Assessment in Blended Learning*

Josiane Aparecida Baroto Pavão<sup>1</sup>  
Osmar Pedrochi Junior<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Pitágoras UNOPAR Rua  
Marselha, 591. Londrina, PR, Brasil

[josiane.baroto@gmail.com](mailto:josiane.baroto@gmail.com)

#### Resumo

O uso das tecnologias no ambiente escolar altera a forma de aprender e ensinar, e, conseqüentemente, a forma de se avaliar. O ensino híbrido tem conquistado cada vez mais espaço frente ao ensino tradicional, buscando a valorização do aluno e a personalização da aprendizagem, mesclando as vantagens do ensino online com os benefícios da sala de aula tradicional. Assim, é necessário entender o conceito de ensino híbrido, analisar suas particularidades e investigar como se avalia nesta modalidade de ensino. Considerando a lacuna existente quando se trata de avaliação no ensino híbrido e a necessidade de aprofundar o tema, foi realizado um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) de quais eram os materiais mais citados, partindo da pergunta de investigação: quais as características da avaliação realizada no ensino híbrido? O objetivo é entender qual (ou quais) tipo de avaliação é realizada nesta modalidade. O estudo demonstra que a avaliação nos moldes atuais não cumpre o papel de avaliar a aprendizagem dos alunos, ela é prioritariamente somativa, avaliando apenas seu rendimento e não coincide com uma prática de ensino reflexivo proposta pelo ensino híbrido.

**Palavras-chave:** Avaliação. Aprendizagem. Ensino híbrido.



Recebido 05/03/2021  
Aceito 13/03/ 2021  
Publicado 18/03/2021

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

ABNT: PAVÃO, J. A. B.; PEDROCHI JUNIOR, O. Avaliação da Aprendizagem no Ensino Híbrido. *EaD em Foco*, v. 11, n. 1, e1104, 2021. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i1.1104>

## Learning Assessment in Blended Learning

### Abstract

*The use of technologies in the school environment changes the way of learning and teaching, and, consequently, the way of assessing learning. Hybrid teaching has gained more and more space in the face of traditional teaching, seeking the appreciation of the student and the personalization of learning, merging the advantages of online teaching with the benefits of the traditional classroom. Thus, it is necessary to understand the concept of hybrid teaching, analyze its peculiarities and investigate how it is assessed in this type of teaching. Considering the existing gap when it comes to assessment in hybrid teaching and the need to deepen the theme, a survey has been conducted at the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) of which were the most cited materials, starting from the research question: what are the characteristics of the assessment performed in hybrid teaching? The objective is to understand what type of evaluation is performed in this modality. The study demonstrates that the evaluation in the current way does not fulfill the role of assessing students' learning, it is primarily summative, evaluating only their performance and does not coincide with a reflexive teaching practice proposed by hybrid teaching.*

**Keywords:** Evaluation. Learning. Blended learning.

## 1. Introdução

O ensino híbrido tem como uma de suas características a valorização do aluno e a personalização da aprendizagem. Essa modalidade tem conquistado cada vez mais espaço frente ao ensino tradicional e seu crescimento pode ser observado na situação da semipresencialidade apresentada nos dados dos censos da Associação de Educação a Distância (ABED). Em 2013/2014 eram 447 cursos semipresenciais ofertados no Brasil, e foram registradas 190.564 (cento e noventa mil, quinhentos e sessenta e quatro) matrículas em cursos semipresenciais (ABED, 2014). Em 2017 foram ofertados 3.041 cursos e em 2018 houve um salto para 7.458 cursos. Em 2018 foram contabilizadas 2.109.951 (dois milhões cento e nove mil e novecentos e cinquenta e uma), matrículas em cursos semipresenciais, praticamente o dobro do censo anterior (ABED, 2019)

Os dados do censo ABED 2013/2014 e 2018/2019, demonstram um aumento massivo, em um período de 5 anos, dos cursos semipresenciais ofertados por Instituições de Ensino Superior no Brasil. Considerando que o ensino híbrido está conquistando seu espaço frente o ensino tradicional, é preciso entender seu conceito, características e como se avalia nesta modalidade.

Ensino híbrido é tomado neste trabalho como “[...] qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e o ritmo” (HORN; STAKER 2015, p.34). Horn e Staker (2015, p. 57), destacam que “aprender online significa uma grande mudança instrucional do ensino basicamente presencial para aquele que utiliza instrução e conteúdos baseados na web”, ou seja, em cursos EaD ou semipresencial (híbrido). Porém os autores não se aprofundam nas práticas avaliativas relacionadas ao ensino híbrido, diante disso se evidencia uma lacuna sobre o tema. Entretanto, entender as características da avaliação nessa modalidade é essencial para que as instituições possam planejar ações pedagógicas e curriculares de forma sustentável diante de seu crescimento.

## 2. Método

O estudo foi baseado na Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e analisou materiais de um mesmo tema, de diferentes autores, buscando interpretar materiais publicados, nos últimos 10 anos, sobre avaliação no ensino híbrido. Para se chegar ao material analisado foi realizada uma busca avançada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) de quais eram os materiais mais citados pelos autores, considerando o objetivo proposto: investigar quais as características da avaliação no ensino híbrido. Foram selecionados e conhecidos os títulos pertinentes ao tema pesquisado. Analisando as referências destes materiais constatou-se que alguns livros e autores eram comuns nas pesquisas. Entre eles “Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação” (HORN; STAKER 2015), e “Ensino híbrido” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015) e “Educar na Era digital” (BATES, 2016), e conseqüente passaram a compor o corpus.

A pesquisa foi organizada “em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2011, p. 123).

Na pré-análise, foram organizados e escolhidos os documentos a serem submetidos à análise, neste momento foram elaborados indicadores para fundamentar a interpretação. Para tanto, foi realizada a leitura flutuante, foram feitas demarcações dos itens a serem analisados, a formulação das hipóteses e objetivos e a referenciação por meio de recortes de textos e documentos selecionados.

A segunda etapa foi a exploração do material que pode ser interpretada como a fase analítica do corpus coletado, submetendo o material a um estudo aprofundado, alicerçado pelas hipóteses, objetivos e bases teóricas. Dessa forma, muitas vezes, foram necessárias releituras e reinterpretções que ocasionaram outras inferências e possibilitaram um aprofundamento teórico no tema escolhido. Esse “ir e vir” faz parte da análise qualitativa, que segundo Bardin (2011, p. 144), “corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses”. Não está associada a números, e sim a interpretações.

A interpretação dos dados se constituiu na fase da descrição analítica em conexão com os referenciais teóricos. A inferência foi o procedimento intermediário entre a descrição e a interpretação, o momento de deduzir de maneira lógica, considerando proposições já aceitas como verdadeiras. “Este processo dedutivo ou inferencial a partir de índices ou indicadores não é raro na prática científica” (BARDIN, 2011, p. 47).

Depois de passar pelas etapas de análise, interpretação e inferência, este texto é o resultado do estudo.

## 3. Ensino híbrido

### 3.1 Legislação

Para compreender o ensino híbrido, é importante, além de entender seu conceito, sistematizar a legislação pertinente à Educação a Distância, principalmente no que tange a proposta de inclusão de disciplinas EaD nos cursos de graduação presenciais, visto que o ensino híbrido considera complementares os dois ambientes de aprendizagem: a sala de aula tradicional física e o espaço *online*.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) estabeleceu as bases legais da Educação a Distância no Brasil, que, a partir de então passou a ser reconhecida como modalidade. Atualmente, há uma vasta legislação que regula e dispõe sobre sua prática. São leis, portarias normativas e decretos, alguns já revogados, que regulamentam a EaD no Brasil.

O Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 regulamentou o artigo 80 da LDB, conceituando Educação a Distância como:

forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem com a mediação de recursos didáticos, sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998).

Entretanto, vale ressaltar, que o uso de atividades semipresenciais nos cursos presenciais das IES só foram regulamentadas em 2001 por meio da portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 2.253 de 18 de outubro de 2001. E que, em 2004, esta portaria foi revogada, com a publicação da portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, autorizando as IES a incluírem, na organização pedagógica e curricular de cursos em nível superior reconhecidos, até 20% (vinte por cento) da carga horária total dos cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância, incorporando o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, prevendo encontros presenciais e atividades de tutoria. Essa portaria apresentou o conceito de ensino semipresencial, o que foi extremamente importante para evitar equívocos interpretativos em sua prática. Essa portaria foi revogada pela Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016 que estabeleceu novas diretrizes para o tema, tratando da oferta de disciplinas a distância, no limite de 20% da carga horária, em cursos presenciais de graduação.

Em dezembro de 2018, foi publicada a Portaria 1.428, dispondo sobre a oferta, por IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presenciais. Essa portaria estendeu de 20% (vinte por cento) para 40% (quarenta por cento) a carga horária total dos cursos de graduação presenciais. A Portaria 2.117, de 06 de dezembro de 2019 revogou a Portaria nº 1.428 e dispôs sobre a oferta de carga horária de no limite de 40% na modalidade a EaD em cursos presenciais, em seu artigo 5º, que a carga horária a distância deve ser amplamente informada aos estudantes já matriculados e aos ingressantes, neste último caso, sendo divulgada nos processos seletivos. Para ambos, devem ser informadas de maneira objetiva os conteúdos, as disciplinas, as metodologias e as formas de avaliação a serem oferecidas. Ou seja, a legislação reconhece a importância da avaliação neste processo de ensino aprendizagem e destaca que as formas de se avaliar devem estar bem definidas e claras para os estudantes.

### 3.2 Literatura

O termo “híbrido” se relaciona ao movimento de mistura, traduzido do inglês *blended*. Ele mescla o ensino presencial com o virtual, dentro e fora da sala de aula, e vem ganhando espaço significativo na educação mundial, como destacam Horn e Staker (2015), ao afirmarem que essa modalidade já se consolidou como uma das tendências mais importantes da educação no século XXI, tendo por objetivo unir as melhores características do ensino presencial e os recursos de aprendizado *online* para promover melhorias e novas oportunidades para a educação.

Horn; Staker (2015) afirmam que “o ensino híbrido é o motor que pode tornar possível a aprendizagem centrada no estudante para alunos do mundo todo, em vez de apenas alguns privilegiados” (HORN; STAKER, 2015, p. 54). Para Bacich *et al.* (2015), esses elementos, presentes no ensino híbrido, favorecem o trabalho com metodologias ativas, enriquecendo cada vez mais a participação autônoma do aluno em aula.

Valente (2015) contextualiza que a informatização possibilitou que o foco das atividades passasse para os alunos, o que possibilita que alcancem a independência assumindo uma postura mais participativa em seu processo de aprendizagem, sendo o principal ator na construção de seu conhecimento, cabendo ao professor ser o mediador das atividades nesse processo.

Horn e Staker (2015) enfatizam que, implementar a aprendizagem centrada no estudante é um grande desafio, porém, extremamente importante, considerando que uma das características do ensino híbrido é que os estudantes desenvolvem sua autonomia e propriedade de seu progresso e, conseqüentemente, conduzem sua própria aprendizagem.

Segundo Moran (2015), o ensino híbrido integra as atividades da sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais. Argumenta que, “o que a tecnologia traz hoje é a integração de todos os espaços e tempos” (MORAN, 2015, p. 39). Ou seja, “o ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundos físico e digital” (MORAN, 2015, p. 39).

Moran (2015, p. 27) conceitua o ensino híbrido como:

Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo.

Bacich, *et. al.* (2015, p. 52) defendem que:

Podemos considerar que esses dois ambientes de aprendizagem, a sala de aula tradicional e o espaço virtual, tornam-se gradativamente complementares. Isso ocorre porque, além do uso de variadas tecnologias digitais, o indivíduo interage com o grupo, intensificando a troca de experiências que ocorre em um ambiente físico, a escola.

Tori (2009, p.121), já defendia a complementariedade entre esses dois ambientes, e previa uma evolução massiva desta forma de se ensinar e aprender ao falar sobre o ensino híbrido e seus primeiros passos:

Dois ambientes de aprendizagem que historicamente se desenvolveram de maneira separada, a tradicional sala de aula presencial e o moderno ambiente virtual de aprendizagem, vêm se descobrindo mutuamente complementares. O resultado desse encontro são cursos híbridos que procuram aproveitar o que há de vantajoso em cada modalidade, considerando contexto, custo, adequação pedagógica, objetivos educacionais e perfis dos alunos.

Analisando a evolução da aprendizagem virtual, proposta por Tori (2009), e a previsão contida na Portaria nº 1.428, que dispõe sobre a oferta, por IES, de disciplinas na modalidade a distância, estendendo de 20% (vinte por cento) para 40% (quarenta por cento) da carga horária total dos cursos de graduação presenciais, vê-se que esse futuro já chegou, ou, está muito próximo.

Neste contexto, Valente (2014) defende que o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) é extremamente importante para o campo educacional, e explica que esta pluralidade de termos: *web-based education, online education, virtual classroom, distributed, e-learning, blended, ensino híbrido*, existe pelo fato de estarmos em uma fase de transição. No Brasil, o ensino híbrido também recebe a denominação de bi-modal, *b-learning*, ensino semipresencial, ou misto. Também não há um consenso na literatura em relação à classificação do ensino híbrido: se é uma modalidade, uma metodologia, um modelo ou um formato.

BATES (2017, p. 369) afirma que:

Aprendizagem online, blended learning, aulas invertidas, aprendizagem híbrida, aprendizagem flexível, aprendizagem aberta e educação a distância são todos termos que são frequentemente utilizados um no lugar do outro, mas há diferenças consideráveis em seus significados.

Para Bates (2017), o *blended learning*, ou ensino híbrido engloba uma variedade que inclui muitos estilos, dentre eles a aprendizagem auxiliada por tecnologia, o uso de ambientes virtuais de aprendizagem para apoiar aulas presenciais, armazenar materiais didáticos, organizar leituras e discussões online, o uso da captura de aulas para salas de aula invertidas; os cursos semipresenciais. Destaca que a aprendizagem híbrida ou flexível requer o *redesign* do ensino, possibilitando que os estudantes estudem a maior parte do tempo online, dirigindo-se ao ambiente escolar para aulas específicas, como laboratórios ou trabalhos práticos que não podem ser realizados online. Esse *redesign* das aulas presenciais utilizando a tecnologia, possibilita a aprendizagem híbrida, que combina a aprendizagem *online* e interações presenciais. Nesses projetos, as aulas presenciais são reduzidas, permitindo aos alunos um maior tempo de estudo *online*. “Na aprendizagem híbrida, toda a experiência de aprendizagem é redesenhada, com a transformação do ensino presencial em torno do uso da tecnologia” (BATES, 2017, p. 371).

Nesse sentido, Brito (2020) destaca que “[...] um bom projeto de design instrucional é extremamente importante, já que, em cada ação pedagógica, é necessário garantir o maior e melhor aproveitamento, tanto do ambiente virtual quanto do presencial”.

Sunaga e Carvalho (2015), compartilhando desse conceito, afirmam que com as tecnologias digitais é possível personalizar o ensino por meio do uso das plataformas inteligentes, transformando a educação massificada em uma que permita ao aluno aprender em seu ritmo e de acordo com os conhecimentos previamente adquiridos. Elas oferecem atividades personalizadas, permitindo que cada um aprenda a seu tempo. “Isso permite também a personalização das avaliações, em que cada aluno testa suas habilidades de acordo com seu nível de conhecimento” (SUNAGA; CARVALHO, 2015, p. 143).

De acordo com Silva e Camargo, (2015 p. 175), “Os modelos Híbridos usam as tecnologias emergentes para estabelecer novas configurações de formas de aprendizagem”. Esclarecem que a aceleração do desenvolvimento tecnológico tem acentuado de maneira enfática o aspecto essencialmente mutante da cultura contemporânea, o que implica dizer que o modelo de ensino vigente não corresponde mais as realidades e às necessidades do contexto social cultural de hoje.

Esta tendência, apresentada por Sunaga e Carvalho (2015) e Silva e Camargo (2015) incorporando tecnologias emergentes, possibilita aos alunos aprenderem de modo que não seriam capazes em um ambiente exclusivamente físico, ou sem o uso das tecnologias digitais.

Para Bates (2017, p. 381),

a aprendizagem *online*, sob a forma de ensino híbrido, deve ser deliberadamente introduzida e gradualmente ampliada conforme os alunos cursam um programa, de modo que, no momento em que se formarem, possuam as habilidades necessárias para continuar a aprender de forma independente, uma habilidade fundamental na era digital.

Horn e Staker (2015) alertam para um equívoco muito comum relacionado ao ensino híbrido e explicam que ele é muito confundido com ensino enriquecido por tecnologias, mas, “a infusão de tecnologia nos ambientes escolares não é necessariamente sinônimo de ensino híbrido”(HORN; STAKER, 2015, p. 54). Esses equívocos acontecem, visto que “o ensino híbrido ainda está nos primeiros “confusos” estágios de seu desenvolvimento, as escolas estão pensando sobre ele de centenas de forma à medida que experimentam o que é melhor para elas” (HORN; STAKER, 2015, p. 37).

Assim, não basta a instalação de computadores para se implementar o ensino híbrido, é preciso ajustar o modelo pedagógico para o uso adequado das tecnologias. “Deve-se ter uma atenção redobrada para evitar o equívoco de julgar que qualquer inovação tecnológica é, necessariamente uma inovação pedagógica”(MILL 2010 *apud* MARTINS 2016, p. 23). Integrar tecnologias digitais ao currículo requer uma reflexão acerca desse processo: é preciso entender o papel do aluno e do professor, entender o papel formativo da avaliação, a organização do espaço escolar e as contribuições das tecnologias digitais na personalização do ensino.

Brito (2020, p.6), defende que:

Visto ser presumível que é o método pedagógico que identifica o tipo de ensino, então, é razoável pensar que a simples mistura do ambiente presencial com o virtual não seja suficiente para caracterizar o ensino como híbrido. E, portanto, poderíamos falar da existência de três tipos de ensino que fazem (ou podem fazer) uso de misturas de ambientes pedagógicos. A saber:

- Ensino presencial, com intervenções e momentos em ambiente virtual;
- Ensino a distância, com intervenções e momentos presenciais;
- Ensino híbrido, com todas as ações pedagógicas em ambiente misto, resultantes dos ambientes presencial e virtual.

Horn e Staker (2015) apresentam propostas híbridas para o uso integrado das tecnologias digitais na cultura escolar, e esclarecem que não é preciso deixar tudo para trás para inserir tecnologias atuais em sala de aula, é possível aproveitar o melhor do presencial e do virtual, podendo essas tecnologias serem integradas ao currículo. Para Horn e Staker (2015), o ensino híbrido é uma inovação sustentada; suas iniciativas levam a melhorias no modelo estabelecido, melhorando a sala de aula tradicional. Difere-se de uma inovação disruptiva, pois estas estão a caminho de substituir o modelo estabelecido, rompem completamente a abordagem tradicional, é propensa a adotar uma forma totalmente nova de pensar, busca transformar a escolarização em um sistema personalizado, baseado na competência acessível e econômica. Assim, é importante destacar que, apesar de terem características disruptivas em seu conjunto, as tecnologias híbridas não caminham para um ensino disruptivo. “Os modelos híbridos são sustentados para a sala de aula convencional, enquanto os modelos disruptivos estão preparados para substituí-la por outro paradigma totalmente diferente” (HORN; STAKER, 2015, p. 70).

Neste sentido, o ensino híbrido representa uma combinação entre o antigo e o novo, misturando o melhor dos dois mundos, ou seja, “o modelo híbrido é tradicional no sentido que não derruba paredes, não afasta professor presencial nem muda radicalmente fluxo de programação do aluno. Ao mesmo tempo, é novo por que usa o ensino online como forma de transmitir conteúdos” (HORN; STAKER, 2015, p. 71). Resumindo o ensino híbrido é uma inovação sustentada e busca atender ainda melhor os estudantes em sala de aula tradicional, sua implementação com qualidade pode trazer melhorias significativas para a aprendizagem.

Valente (2014) ao citar Moran (2014) enfatiza que:

A combinação do que ocorre online com o que ocorre em sala de aula presencialmente pode ser muito rica e beneficiar a aprendizagem dos alunos sob todos os aspectos. O uso da modalidade *blended learning* tem sido a tendência em muitos cursos de EaD. No Brasil, Moran acredita que essa é a modalidade que pode introduzir mudanças no ensino presencial e nas disciplinas ou cursos realizados a distância. Segundo esse autor, “As instituições utilizarão o *blended* como o modelo predominante de educação, que unirá o presencial e o EaD. Os cursos presenciais se tornarão semipresenciais, principalmente na fase mais adulta da formação, como a universitária” (MORAN, 2014 *apud* VALENTE, 2014, p. 85).

Bates (2017), afirma que tais benefícios já foram comprovados, e cita uma grande meta-análise de pesquisas sobre o ensino híbrido e *online* realizado para o Departamento de Educação dos Estados Unidos, relatando que:

Em estudos experimentais e quase experimentais recentes que compararam aulas presenciais convencionais com combinações entre ensino online e presencial, o ensino híbrido tem se mostrado mais eficaz, fornecendo uma fundamentação para o esforço necessário ao design e à implementação de abordagens híbridas. Já quando utilizada por si só, a aprendizagem online parece ser tão eficaz quanto o ensino em sala de aula convencional, mas não mais (BATES, 2017, p. 376).

Bates (2017) esclarece que, mesmo diante de pesquisas de qualidade, há poucas evidências ou teoria para orientar ou afirmar sobre o que é feito melhor online e o que é feito melhor presencialmente em contexto de aprendizagem híbrida. O que se pode afirmar é que, diante dos estudos analisados e pesquisas realizadas, o ensino híbrido tem contribuído de forma significativa para a aprendizagem dos alunos e personalização do ensino.

Os modelos de ensino híbridos proporcionam também o ensino personalizado. Este possibilita identificar o nível de dificuldade de cada aluno de forma individual ou em grupo, e é uma atividade que, se utilizada por meio da tecnologia, possibilita um atendimento educacional bastante específico para cada aluno ou grupo sem sobrecarregar o professor (MIRANDA, et al., p. 5, 2020).

No híbrido o uso das tecnologias possibilita um ensino personalizado e autônomo. Diante disso professores precisam ser multitarefas para ajudarem seus alunos a aprenderem, devem ser menos palestrantes e mais orientadores, guiando e motivando o aluno para traçar seu próprio projeto de aprendizagem. Ambos devem assumir novos papéis neste novo cenário e compreender que essa mudança é crucial para promover a aprendizagem, visto que “o ensino híbrido configura-se como uma combinação metodológica que impacta na ação no professor em situação de ensino e na ação dos estudantes em situação de aprendizagem” (BACIH, et. al., 2015, p. 52).

Horn e Staker (2015) defendem que, ao utilizar o ensino *online*, o aluno pode aprender a qualquer momento, em qualquer ritmo e caminho. Que a tecnologia proporciona aos alunos caminhos distintos para se chegar ao mesmo patamar de conhecimento, ao mesmo destino, e que ela pode liberar os professores para serem planejadores, mentores, facilitadores, avaliadores e tutores, permitindo atenderem de forma



mais apropriada os alunos com dificuldades, tendo mais tempo para analisar as necessidades de cada um, fornecendo instruções individuais ou em pequenos grupos.

Lima e Moura (2015), explicam que, mesmo com a presença de multimídias na sala de aula a forma de ensinar, aprender e avaliar pouco mudou. Que as tecnologias digitais pouco alteraram as práticas pedagógicas e que “ensino híbrido tem como objetivo construir uma prática pedagógica inovadora e que potencialize a aprendizagem dos alunos por meio de tecnologias digitais” (LIMA; MOURA, 2015, p. 91). Afirmam que o uso das tecnologias não diminui a importância do professor, mas modifica o seu papel. Neste contexto,

o docente é um arquiteto do conhecimento e precisa mostrar para o aluno que existem diferentes formas para construir o saber. O uso da tecnologia serve de combustível bastante diversificado de ferramentas que podem estimular e facilitar o processo de aprendizagem, e cabe ao professor ensinar o aluno a utilizá-las de forma crítica e produtiva. [...] A escola hoje, precisa ser redesenhada, e o professor precisa mudar junto com o aluno. [...] É preciso inovar. Motivar. Encantar. Inspirar. Um dos caminhos para essa mudança é buscar práticas de diferenciação pedagógica. Não cabe mais ensinar a todos os alunos como se estivéssemos ensinando um só (LIMA; MOURA, 2015, p. 91).

Esse também é o posicionamento defendido por Moran (2015), ao defender que o papel do professor, como *designer* e arquiteto na construção do conhecimento, é decisivo e deve ser realizado de forma diferente e inovadora. Para Moran (2015), o professor se torna cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora e a proatividade dos estudantes está relacionada com metodologias envolventes, com tomadas de decisões, novas experimentações, instigando-os a novas iniciativas.

Na premissa híbrida, os professores podem disponibilizar mais tempo para planejar suas aulas e se dedicar às posturas e habilidades requeridas para os alunos. Essa nova proposta metodológica não significa a resolução de todos os problemas educacionais, mas amplia a construção de uma prática pedagógica que potencializa o aprendizado dos alunos num contexto tecnológico contemporâneo sem abandonar o uso da sala de aula tradicional (MIRANDA, *et al.*, p. 4, 2020).

Bates (2017, p. 381), ao destacar a importância do ensino híbrido para os estudantes diz que “o benefício para os estudantes é uma maior flexibilidade, mas ainda terão de estar relativamente perto do campus, a fim de assistir às sessões presenciais”. Essas sessões presenciais abrangem as avaliações, que devem ser presenciais.

Segundo Santos (2015, p.108), “podemos perceber que o sistema de ensino têm buscado se adaptar a essa resignificação do espaço escolar. Da massificação passamos a personalização do ensino”, o aluno deixa de ser expectador e passa a ocupar um papel autônomo neste novo cenário. Alunos e professores estão lado a lado neste processo, cada um cumprindo com o seu papel para atingir a aprendizagem personalizada. O ensino híbrido, para Santos (2015, p.110), “insere a tecnologia no espaço escolar, sem a necessidade de derrubar paredes, mas quebrando as velhas formas de enxergar o ensino” [...] “ele atua como uma ponte entre a estrutura de espaço escolar que temos para uma futura grande disrupção nesse espaço”.

Quando o professor se esforça para enxergar a sala de aula como um ambiente diferente daquele para o que ela foi projetada, está provocando uma pequena disrupção no modelo atual de ensino” (SANTOS,

2015, p. 117). O professor é livre para escolher a melhor forma de trabalhar e avaliar seus alunos para atingir a aprendizagem. Transformar a sala de aula em um ambiente híbrido, apoiado pelo uso das tecnologias digitais e realizar uma avaliação com ação formativa pode ser o primeiro passo para deixar a massificação e partir para um caminho rumo a personalização do ensino.

#### 4. Avaliação no ensino híbrido

Ao longo dos últimos anos, a aprendizagem *online* tem ganhado amplo espaço no setor educacional. Conseqüentemente as ofertas de ensino híbrido também estão em ascensão em razão de sua flexibilidade, facilidade de acesso, integração de tecnologias, dentre tantos benefícios e recursos ofertados por esta modalidade de ensino. Porém, muito se fala sobre o ensino híbrido, seus benefícios e contribuições para a aprendizagem, mas, pouco se fala de como se avalia nesta modalidade que mistura o ensino presencial com o virtual. Ademais, Lima e Moura (2015), como citado anteriormente, explicam que, mesmo com a presença de multimídias na sala de aula a forma de ensinar, aprender e avaliar pouco mudou. O que parece ser incoerente e contraditório com a proposta de ensino híbrido defendida por Bacich, *et. al.* (2015), ao apresentarem um sistema de engrenagem no ensino híbrido no qual o estudante está no centro desta engrenagem, mas que, para que sua efetivação e funcionamento deem certo, é necessário um trabalho compartilhado, envolvendo outros pontos, dentre eles a avaliação.

As práticas escolares devem ser repensadas para que estes pontos sejam também ajustados para a construção de uma escola voltada para a aprendizagem. Um desses pontos que carecem de transformação é a avaliação, pois, o sistema adotado atualmente, de apenas ranquear conhecimento, selecionando alunos habilitados/aprovados ou não, é incompatível com a flexibilidade proposta pelo do ensino híbrido.

Para Rodrigues (2015 p. 124) “a avaliação é parte indissociável de uma prática de ensino flexível, como exige o modelo de ensino híbrido”. A avaliação carece de ressignificação: o método classificatório e de testes já não bastam. É preciso adotar a função diagnóstica e prognóstica da avaliação, caso realmente exista a pretensão de repensar e modernizar o ambiente escolar. “É preciso avançar sobre a própria interface sobre a qual a avaliação é apresentada” (RODRIGUES, 2015 p. 124). A avaliação, segundo este autor, está aquém de seu verdadeiro potencial, ela deve superar a lógica binária da aprovação/reprovação e ser utilizada como instrumento de ajuste, de reorganização da prática pedagógica, priorizando a relação entre alunos e professores como uma forma de verificar as brechas no processo de aprendizagem que possam ser ajustadas e vencidas, posicionando a avaliação como um guia condutor da aprendizagem e, não apenas como verificação, e testes com o propósito de ranquear rendimentos. Deve ter o foco de verificar a aprendizagem do aluno, e o processo de *feedback* deve servir como reorientação, e juntamente com outros componentes de verificação da aprendizagem suprir demandas dos alunos para que alcance o melhor de seu potencial. Essa avaliação é crucial para a personalização do ensino híbrido.

Sem a avaliação todo o processo de ensino personalizado fica limitado...[...] ela não só deve estar focada no aluno, para que seja possível verificar a aprendizagem e devolver soluções, mas também precisa ser uma parte constante da relação de ensino. É por meio dos resultados das avaliações – devidamente orientadas para o que se deseja alcançar – que a personalização poderá ser realizada (RODRIGUES, 2015, p.128).

O ensino híbrido não é diferenciado exclusivamente por misturar modalidades educacionais, que até há algum tempo, caminhavam separadamente, mas sim pela forma como elas se relacionam e pelos amplos benefícios dessa mistura. A opção por se adotar esta modalidade requer planejamento criterioso, cuja estratégias metodológicas envolvem vários pontos inclusive a avaliação. “A mudança de foco

da avaliação é, portanto, um trabalho complexo e de grandes ramificações” (RODRIGUES, 2015, p.129). Colocar o aluno no centro do processo de educação e, conseqüentemente, da avaliação exige mudanças no processo avaliativo. Para tanto, é preciso considerar o uso da tecnologia e explorá-la de forma produtiva, visto ser uma facilitadora, podendo, por meio dela, a avaliação ser muito diversificada, e até mesmo realizada em tempo real por meio de *software*, ambientes virtuais de aprendizagens (AVA) e plataformas digitais. “Com a flexibilidade da tecnologia, a forma de se avaliar é que se deve adequar ao aluno e ao desenvolvimento almejado, e não o inverso” (RODRIGUES, 2015, p.131).

Silva e Camargo (2015 p.183) corroboram com este posicionamento de Rodrigues (2015) e destacam que “o caráter inovador do *blended* potencializa os resultados e permite uma melhor avaliação do professor sobre a real situação de aprendizagem do aluno e dos caminhos a serem seguidos, respeitando o ritmo, as habilidades e as competências dos estudantes...”

É importante conhecer os avanços dos estudantes durante cada etapa do processo e entender se os objetivos de aprendizagem estão sendo alcançados. Afinal, “avaliar não é fim. Avaliar é processo” (MARTINS, 2016, p. 61). E, durante todo esse processo, é preciso ajuste e replanejamento da ação educativa, na qual a personalização do ensino passa a ser um dos objetivos da avaliação como processo. O uso das tecnologias utilizadas durante o processo oferece condições para uma avaliação formativa, oferecendo estratégias para acompanhar o estudante enquanto a aprendizagem ocorre, entendendo e ajustando equívocos, identificando erros e avanços, e possibilitando *feedback*. Assim, alunos e professores, juntos podem delinear seu processo de aprendizagem, definindo as ferramentas e os aspectos como o tempo, lugar, e o modo que mais se identificam com a sua melhor maneira de aprender, visto, serem estes aspectos, relevantes na personalização do ensino (MARTINS 2016).

Rodrigues (2015, 131), defende,

que a partir destes resultados, pode se proceder uma adequação ao método, de ritmo, de forma, enfim, uma adaptação ao melhor caminho a ser seguido por cada aluno. Ainda que se produza uma enorme quantidade de resultados, refletir sobre eles é viável.

Bacich *et al*, (2015, p.144) concluíram que “não há como garantir que todos os estudantes presentes estejam de fato aprendendo e entendendo as mensagens que o docente deseja ensinar”. Mas, entendemos que por meio da avaliação formativa, certamente as ações de ensino aprendizagem podem ser potencializadas, além de possibilitar a oferta do *feedback*, momentos de colaboração, autoavaliação, estreitando relações mais afetivas entre alunos e professores.

Martins (2016) enfatiza que a abordagem híbrida, além de associar os recursos online ao ensino presencial, envolve uma reorganização e reconceitualização da aprendizagem, ou seja,

uma aprendizagem centrada no professor para uma aprendizagem centrada no estudante[...] uma interação frequentemente dos estudantes entre si e entre eles e os recursos que possibilitam aprender, e de uma avaliação centrada em resultados para uma avaliação centrada no processo (MARTINS, 2016. p. 72).

A avaliação centrada no processo é característica da avaliação formativa, essencial no ensino híbrido por ser centrada no estudante, possibilitando que ele conquiste sua autonomia, reflita sobre sua aprendizagem, planejando e ajustando, junto com o professor, o percurso rumo a sua aprendizagem personalizada.

## 5. Conclusões

O estudo foi realizado a partir da análise dos conteúdos de estudos relacionados ao ensino híbrido e suas práticas avaliativas. Evidenciou lacunas que podem ser exploradas em futuras pesquisas. Oportunizar o ensino híbrido, de forma planejada, ainda parece ser um grande desafio para as escolas e professores. Nesse sentido, permitiu-se vislumbrar um campo de pesquisa interligando o uso das tecnologias no ensino com as práticas/metodologias avaliativas.

A literatura mostra que a avaliação ainda é prioritariamente somativa e aponta a necessidade de um novo modo de avaliar. A avaliação nos moldes atuais, não cumpre o papel de avaliar a aprendizagem dos alunos, apenas seu rendimento, e não coincide com uma prática de ensino reflexivo proposta pelo ensino híbrido.

Os estudos também evidenciam que o ensino híbrido contribui muito com alternativas para o ensino, com impactos positivos no processo de aprendizagem, mas que essas ações inovadoras envolvem somente o ensinar, deixando de lado avaliar, como se ambos, não fossem complementares. Muitas instituições implementaram ou estão implementando os modelos híbridos, porém, nada inovaram na sua forma de avaliar.

Não basta a instalação de computadores, ou acesso a plataformas virtuais; para se implementar o ensino híbrido, é preciso ajustar o modelo pedagógico para o uso adequado das tecnologias. “Deve-se ter uma atenção redobrada para evitar o equívoco de julgar que qualquer inovação tecnológica é necessariamente uma inovação pedagógica” (MILL 2010 *apud* MARTINS 2016, p. 23). Integrar tecnologias digitais ao currículo requer uma reflexão acerca desse processo: é preciso entender o papel do aluno e do professor, entender o papel da avaliação, e as contribuições das tecnologias digitais na personalização do ensino.

A avaliação, seja de rendimento ou de aprendizagem, é um processo complexo, e deve ser estudado, pois, num sentido geral, a avaliação poderia ser definida como a gestão do provável e segundo Hadji (1994, p.21), “avaliar é proceder a uma análise da situação e a uma apreciação das consequências prováveis do seu ato numa tal situação”.

Mesmo diante de tamanho crescimento do ensino híbrido ou semipresencial, a forma de se avaliar, de se analisar, de se apreciar nesta modalidade, ainda parece não ter suas próprias características, ora sendo adotados os padrões do ensino presencial, ora os padrões do EaD.

## Referências

- ABED. **Associação Brasileira de Educação a Distância**. Censo EaD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. São Paulo: Pearson Education do Brasil 2013/2014. Disponível em: [http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO\\_EAD\\_2013](http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013). Acessado em:12/03/2020.
- ABED. **Associação Brasileira de Educação a Distância**. Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018 Curitiba: InterSaberes, 2019. Disponível em: [http://abed.org.br/arquivos/CENSO\\_DIGITAL\\_EAD\\_2018\\_PORTUGUES.pdf](http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf). Acessado em:12/03/2020.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1ª edição. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. In:(Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BATES, T. **Educar na era digital [livro eletrônico]: design, ensino e aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

- BRASIL. **Decreto nº 2.494/98 de 10 de fevereiro de 1998**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dec2494.pdf>. Acesso em: maio. 2020.
- BRASIL. **Portaria de nº 2253 de 18 de outubro de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu-BRASIL>. Acesso em: maio. 2020.
- BRASIL. **Portaria 4059, de 10 de dezembro de 2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesuBRASIL>. Acesso em: maio. 2020.
- BRASIL. **Portaria de nº 1134 de 10 de outubro de 2016**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu>. Acesso em: maio. 2020.
- BRASIL. **Portaria nº 1.428 de 28 de dezembro de 2018**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu>. Acesso em: mar. 2020.
- BRASIL. **Portaria nº 2.117 de 6 de dezembro de 2019**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: maio. 2020.
- BRITO, M. S.; A Singularidade Pedagógica do Ensino Híbrido. **EaD em Foco**, V10, e948. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i1948>
- HADJI, C. **A Avaliação, regras do jogo**. Das Intenções aos Instrumentos. 4ª edição. ed. Porto: Porto Editora, 1994.
- HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.
- LIMA, L. H. F; MOURA, F. R. O professor no Ensino Híbrido. In BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015 (89-102).
- MARTINS, L. C. B. **Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de Ensino Híbrido**. 317f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- MIRANDA, R. V. *et al.* Ensino Híbrido: Novas Habilidades Docentes Mediadas pelos Recursos Tecnológicos. **EaD em Foco**, V10, e913. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i913>
- MORAN, J. M. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015
- RODRIGUES, E. F. A avaliação e a tecnologia. In BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015 (123-137).
- SANTOS, G. S. Espaços de aprendizagem. In BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015 (103-120).
- SILVA, R. A.; CAMARGO, A. L. O impacto da aceleração tecnológica na relação professor-aluno, no currículo e na organização escolar. In BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015 (169-188).
- SUNAGA, A; CARVALHO, C. S. As tecnologias digitais no ensino híbrido. In BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015 (141-154).
- TORI, R. Cursos híbridos ou blended learning. In: FORMIGA, M e LITTO, F. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009.

VALENTE, J. A. **Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida**. Educ. rev. no. Spe4. Curitiba 2014.

VALENTE, J. A. Prefácio. In BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.