

AValiação Formativa com Recurso Às TDIC: A Formação do Professor para a Avaliação do Desempenho de Estudantes

Caio Mário Guimarães ALCÂNTARA¹
Rosângela Dória LIMA²
Ronaldo Nunes LINHARES³

Eixo 02 - Educação a Distância, Formação, Currículo, Avaliação e Políticas Públicas

RESUMO

Se no passado entedia-se o ato de avaliar como medida quantitativa, hoje há predominância do entendimento de que a avaliação deve ser voltada a análise e mudança, sendo, portanto, formativa. Essa concepção está relacionada a mediação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que interferem na composição de sujeitos mais críticos e autônomos, que não apenas têm acesso facilitado ao conhecimento, como produz seu próprio saber. Apesar de essa discussão ter avançado em termos teóricos, a literatura de especialidade indica dificuldades na implementação de estratégias de avaliação formativa, em partes provocadas pela falta de estudos, pesquisas e debates sobre avaliação (e mais especificamente avaliação formativa com recurso às TDIC) na formação docente, quer seja inicial ou continuada. Neste sentido, o presente artigo se constitui como uma revisão da literatura, que analisa teses, dissertações e artigos com peritagem publicados nos últimos 10 anos e obtidos por meio de busca em seis bases de dados internacionais, os quais discutem a formação do professor frente às necessidades de mudança do modelo de avaliação vigente. O estudo resultou na conclusão de que de fato há um déficit na formação de professores em relação às questões sobre avaliação, especialmente no tocante ao recurso às TDIC para garantir o caráter formativo.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Formativa; Formação Docente; Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

ABSTRACT

If in the past the theory understood the act of assessing as a quantitative measure, there is now almost a consensus that the evaluation should be focused on analysis and change, being, therefore, formative. This conception is related to a strong mediation reality of Digital Information and Communication Technologies (TDIC), which interfere in the composition of more critical and autonomous subjects, who not only have easy access to knowledge, but also produce their own knowledge. Although this discussion has advanced in theoretical terms, the specialty literature indicates difficulties in the implementation of formative assessment strategies, in parts provoked by the lack of studies, research and debates on evaluation (and more specifically formative assessment

¹Universidade de Aveiro (UA); Doutorando em Educação (UA); LCD – Laboratório de Conteúdos Digitais; GECES – Grupo de Estudos em Comunicação, Educação e Sociedade; email: caioalcantara@ua.pt

²Universidade Tiradentes (Unit); Mestranda em Educação (Unit); GECES – Grupo de Estudos em Comunicação, Educação e Sociedade; email: rosangeladoria@gmail.com

³Universidade Tiradentes-UNIT ; Doutor em Ciências da Comunicação-USP; GECES – Grupo de Pesquisa em Comunicação, Educação e Sociedade; e-mail: nuneslinhares.ronaldo8@gmail.com

using the TDIC) in teacher education, whether initial or continuous. In this sense, the present article constitutes a systematic review of the literature, which analyzes theses, dissertations and articles with peer review which discuss the teacher's formation in face of the necessities of change of the current evaluation model, concluding that in fact there is a deficit in the formation evaluation questions, especially regarding the use of the TDICs to guarantee the formative nature.

KEYWORDS: Formative Assessment; Digital Technologies; Teacher Training.

1 Introdução

O ato de avaliar constitui-se como um “processo intencional” (DEMO, 2008, p.9) e comum às atividades humanas, sendo relacionado à necessidade de verificar, agrupar, analisar fatos e fenômenos para a implementação de mudanças. Neste sentido se configura como uma prática transdisciplinar, presente em diferentes searas da vida em sociedade. No campo da educação, quando da consolidação do currículo escolar moderno ainda na segunda metade do século XIX, a avaliação cumpria o papel de medir desempenho, sendo compreendida por um viés puramente quantitativo, relacionado ao paradigma positivista que imperava à época e sendo um elemento pontual, sempre realizado na etapa final do processo de aprendizagem (LINCOLN & GUBA, 1989).

Na medida em que as concepções sobre a educação educacionais foram avançando, novos entendimentos e estratégias surgiram, num processo que convencionou-se dividir em quatro gerações do pensamento sobre a avaliação do desempenho de estudantes⁴. Lincoln e Guba (1989) explicam que o surgimento das três primeiras gerações está relacionado a movimentos muito mais teóricos que práticos. Somente em meados da década de 1950 é que houve uma ruptura mais profunda que promoveu alterações significativas no modo de se pensar e executar a avaliação de desempenho de estudantes.

Pesquisadores como Hamilton e Parlett (1979), Bonniol (1989), Berlak (1992), Figari (1994) e Perrenoud (1998) críticos das análises sociais pautadas por abordagens quantitativas, levantaram a defesa por uma avaliação centrada no percurso de aprendizagem e no fornecimento de *feedback* ao aluno, sendo assim formativa e

⁴ Ressalta-se que neste artigo, as referências são feitas à avaliação do desempenho de estudantes por entender-se que o termo avaliação educacional é amplo o suficiente para referir-se às questões de análise da aprendizagem, bem como de avaliação institucional e de professores. Há ainda de se considerar que a opção por não utilizar o termo avaliação da aprendizagem justifica-se no fato de que essa é uma abordagem específica das avaliações no campo sumativo, não sendo foco deste estudo.

inaugurando a quarta geração do pensamento sobre avaliação, que passa a ser compreendida por um viés de orientação e voltada à promoção do espírito crítico e da autonomia (PERRENOUD, 1998; HOFFMAN, 2014; FERNANDES, 2016). Há de se destacar que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) muito têm contribuído com o desenvolvimento das abordagens da avaliação do desempenho de estudantes nessa quarta geração, em especial por facilitarem estratégias como o trabalho colaborativo e interação contínua e sem limitações espaço-temporais entre todos os envolvidos nos processos de aprendizagem.

A mediação das TDIC na avaliação do desempenho de estudantes amplia as possibilidades de compartilhamento, intervenções e sugestões entre alunos e professores, além de estimular a autonomia e crítica, promovendo uma formação que não é meramente conteudista, mas voltada a formar cidadãos (TORRANCE, 2007; RODRÍGUEZ-GÓMEZ & IBARRA-SÁIZ, 2015), no entanto implementar práticas de avaliação alinhadas com esse pensamento pressupõe uma alteração na concepção que a docência tem do que é avaliar.

Uma avaliação pautada no uso das TDIC e voltada a garantir uma análise mais aberta de processos frente a resultados é uma necessidade já apontada por estudantes (ALAVESE, MACHADO E ARCOS, 2017; VASCONELOS, 2016), mas encontra barreiras na própria concepção que os professores têm do ato avaliativo, sempre relacionado a uma posição de julgamento frente a medidas (ALKHARRUSI et al, 2014; LINHARES et al, 2017) o que leva ao entendimento de que, muito mais do que promover uma avaliação do desempenho de estudantes que seja formativa e baseada na mediação das TDIC, é preciso repensar a prática e, principalmente, a formação do docente para a avaliação.

Essa discussão levou à composição da pergunta que norteia este estudo, construído a partir de inferências acerca da literatura de relevo já publicada, sendo ela: quais as mudanças necessárias na formação do professor para a concretização de uma avaliação de desempenho de estudantes em sintonia com as demandas sociais da atualidade? O estudo, caracterizado como uma revisão da literatura (CARDOSO, ALARCÃO & CELORICO, 2010), considerou artigos publicados entre 2008 e 2018 em revistas com processo de peritagem, teses e dissertações. Esses documentos foram obtidos nas bases de dados Scientific Electronic Online Library (Scielo), Education

Research Information Center (ERIC), Repositório Científico de Acesso Aberto em Portugal (RCAAP), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Google Scholar e Scopus.

Para além desta introdução, o artigo está organizado nas seguintes seções: i) Avaliação formativa com recurso às TDIC e a formação do professor, contendo as discussões sobre os conceitos de avaliação da aprendizagem e as particularidades da formação do professor voltada para essa abordagem, com vistas a responder à primeira questão norteadora desta pesquisa; ii) Mediação das TDIC, formação do professor e avaliação formativa: um debate contemporâneo, em que se discutem o papel das TDIC na aprendizagem, como elas têm impactado os modos de avaliar a aprendizagem e como o professor tem sido formado para lidar com esse fenômeno, onde estão concentradas as inferências acerca da segunda questão proposta. Ao final, estão dispostas as conclusões do estudo, com as percepções e compreensões obtidas sobre a temática aqui discutida.

2 Avaliação formativa com recurso às TDIC e a formação do professor

A avaliação, numa perspectiva formativa, é entendida por Perrenoud (1998) e Fernandes (2016) como sistêmica, multimodal e voltada para uma ação “simultânea ou paralela, na dinamicidade que caracteriza a própria aprendizagem” (HOFFMAN, 2014, p. 17). Sendo formativa, deve servir para que o professor possa identificar potencialidades e falhas no processo de aprendizagem e para o aluno saber onde e como pode melhorar (HADJI, 2001), o que confere ao processo avaliativo um caráter de maior participação de todos os envolvidos na aprendizagem, implicando menos centralidade do professor nas decisões e análises. Essa abordagem pressupõe uma articulação da proposta avaliativa com o currículo escolar e significa que o ato de avaliar não é exclusivamente subjetivo, mas integrado às etapas formativas, com clarificação de conceitos e referenciais para que tanto os professores, como a gestão e principalmente os alunos, possam compreender e colaborar com o processo.

A centralidade do estudante no processo da avaliação faz com que o foco das análises seja a aprendizagem, rompendo com um modelo educacional generalista e pressupondo um saber transversal, voltado às questões da realidade social e com aplicabilidade, o que corrobora com a formação de sujeitos mais críticos sobre si e o

mundo a sua volta (LUCKESI, 2013), demandando um “esforço de sistematização, de clarificação, de identificação e de compreensão dos seus elementos essenciais e das relações entre eles” (FERNANDES, 2008, p. 350).

A compreensão de uma avaliação formativa pressupõe que a experiência de avaliação não apenas torne o aluno o centro do processo de aprendizagem, mas traga esse sujeito para a construção da crítica, sendo ativo na concepção dos modelos de formação, num entendimento de que na avaliação da aprendizagem ocorrem “mediações poderosas nas quais o aluno utiliza a avaliação para regular, monitorar e orientar o próprio aprendizado” (DANN, 2014, p. 162, tradução nossa⁵).

Muito mais do que estimular a participação e a construção coletiva de saber, que por si já são de grande valia em termos de formar cidadãos, a avaliação formativa contribui para que os estudantes sejam, eles mesmos, responsáveis e engajados com análises aprofundadas, tenham uma formação ética mais completa e possam ainda ter autonomia de duvidar e sugerir (DATRINO, DATRINO & MEIRELES, 2010).

Implementar a abordagem da avaliação formativa (em especial se considerada a mediação das TDIC) é uma ação ligada de modo intrínseco à reforma da formação docente. Young-Lovell (2009), Milliken (2013) e Alkharrusi et al (2014) acreditam que os modelos de avaliação centrados na aprendizagem do aluno devem ser conteúdos de disciplinas específicas da formação do professor. Eles analisaram cursos em diferentes regiões (Oman, Barbados, Canadá, Austrália, Israel, África do Sul e Estados Unidos) e afirmaram que há poucos casos de disciplinas voltadas para essa temática, que geralmente está integrada aos conteúdos de unidades curriculares de didática do ensino, geralmente como último tópico de discussão e quase sempre sofrendo com a falta de tempo para leituras, discussões e pesquisas.

O debate acerca das abordagens e estratégias da avaliação formativa nas etapas da formação inicial e continuada do docente, ainda incipiente, faz com que os professores saiam das universidades e ingressem no mercado de trabalho com ideias de avaliação que não se enquadram com as demandas da educação na atualidade. Para os autores supracitados, o que se encontra nas escolas é uma falta de entendimento sobre como e porque realizar avaliações da aprendizagem. Os professores, mesmo quando

⁵ “powerful mediations that are likely to be occurring in which the learner is using assessment to regulate, monitor and steer his/her own learning” (DANN, 2014, p. 162).

afirmam desenvolver abordagens de avaliação formativa, praticam modelos e procedimentos sumativos, sempre orientados para análises de resultados com composição de índices quantitativos.

Essa é uma visão compartilhada por alguns pesquisadores, que pensam a formação do professor como um momento crucial para a mudança na concepção e prática de avaliações que têm sido executadas nas escolas. Lalor, Lorenzi e Rami (2014), Fenwic et al (2016), Morgan (2016) e Cruz, Lopéz e Costa (2015) são uníssonos na defesa de que a universidade precisa modificar os modos como o professor é formado para a avaliação. Na visão deles é preciso que o professor em formação se desprenda da perspectiva dos juízos de valores baseados em elementos quantitativos e considere a complexidade dos fenômenos sociais no desenho e aplicação das práticas de avaliação do desempenho de estudantes. Esses autores explicam ainda que é preciso integrar a teoria (conhecimento científico), com a prática (conhecimento científico aplicado) e a pesquisa (produção e disseminação de novos saberes), o que tem acontecido timidamente, em casos muito pontuais em termos de formação para a avaliação formativa, principalmente se considerados elementos como a mediação das TDIC nesses processos.

As mudanças na formação do professor no sentido de promover reflexões com embasamento teórico de relevo e voltada a desenvolver práticas e habilidades da avaliação da aprendizagem, implica numa mudança no paradigma do ser professor. Num estudo sobre as percepções que professores do ensino básico do Brasil e de Portugal tinham sobre a avaliação, Linhares et al (2017) discorre que, no geral, esses professores entendem a docência como um lugar de poder, sendo o principal elemento do processo pedagógico e que têm a avaliação como uma medida muitas vezes de coação, a ser utilizada como estratégia para convencer os alunos da importância de se comportar, prestar atenção às aulas ou responder às atividades, visando tão somente a obtenção de objetivos pré-estabelecidos com vistas a atender um programa pedagógico que pode não estar alinhado com as necessidades das comunidades, um posicionamento oposto ao que se preconiza num contexto de educação que valoriza a autonomia e crítica por parte dos estudantes (COHEN E SASSON, 2016; LOPÉZ E MAZÁRIO, 2016).

Muito mais do que um entendimento acadêmico, a necessidade de trazer para a avaliação o aspecto de análise processual da aprendizagem é uma demanda da

sociedade. Quer seja em termos de relacionamento interpessoal, de percurso da construção de saber, ou de inserção no mercado de trabalho, a produção cultural da atualidade tem dependido de sujeitos que tenham uma relação diferenciada com a aprendizagem, aprendendo e produzindo conhecimento útil e aplicável para a solução de problemas do cotidiano (Morin, 2017), característica potencializada pela mediação das TDIC e que justifica a maior integração delas não somente à escola, mas também à formação docente para a avaliação formativa (MCLHOUSLIN & LEE, 2010).

3 Mediação das TDIC, formação do professor e avaliação formativa: um debate contemporâneo

Apesar de acentuada nos últimos anos, a inserção das TDIC na vida cotidiana é um tópico de relevância no debate educacional há algumas décadas. Ainda no século passado, Faure (1974), em relatório de pesquisa encomendado pela Unesco, já falava da necessidade de integrar esses recursos às práticas educativas. Na visão dele, o domínio das habilidades para o uso das TDIC constituía-se na “primeira condição para a realização da maior parte das inovações” (FAURE, 1974, p. 17). O professor que considera esses recursos facilita a comunicação entre a comunidade escolar e a sociedade, estimulando a formação crítica. Na mesma linha de pensamento, Freire (2012) discorre que a aprendizagem não está somente relacionada a aspectos cognitivos, mas também ao campo comunicacional, com todas as suas possibilidades, linguagens e plataformas. O que os autores preconizam é que as TDIC precisam ser integradas a todas as etapas da aprendizagem, como suporte e conteúdo.

Para tanto, o professor necessita muito mais que treino técnico para lidar com a docência mediada pelas TDIC (KENSKI, 2007), precisando desenvolver uma compreensão crítico-reflexiva sobre o lugar dessas tecnologias no mundo atual e o quanto elas podem contribuir com o processo pedagógico se consideradas não somente como plataforma, mas também como linguagem e conteúdo. Shaik e Khoja (2014) lembram ainda que a formação do professor para o uso das TDIC em práticas de avaliação do desempenho de estudantes precisa levar em conta que o professor não é mais o detentor do conhecimento total, mas colabora com os estudantes nos momentos em que eles próprios buscam as opções para aprender, sempre de forma integrada com a

utilização dos conhecimentos acadêmicos para a composição de entendimentos sobre os temas de interesse da vida cotidiana, um entendimento compartilhado também por Primo e Recuero (2003) e Rosa, Coutinho e Flores (2017).

A utilização das TDIC na educação já é uma realidade, muito relacionada com uma agenda global que é ditada pelo mercado e direcionada para a formação de sujeitos autônomos, aptos a inovar e com alta qualificação profissional, mas que apesar do viés político-econômico, pode contribuir com o desenvolvimento sustentável e social (LIMA, AZEVEDO E CATANI, 2008; SIMÃO, SANTOS E COSTA, 2005; PASTOR, 2011; FERREIRA, 2015), não podendo, portanto, ser negligenciada pela formação do professor. Falar em integração das TDIC à educação não significa discorrer sobre o uso desses recursos para a realização de atividades que poderiam ser desenvolvidas no papel, mas estimular práticas de aprendizagem em três níveis: de produção colaborativa (já que as TDIC dirimem as barreiras espaço-tempo), de pesquisa ampla e aprofundada (aproveitando as bases de dados disponíveis na internet) e com um fluxo constante de comunicação entre estudantes e professores (que possibilita o esclarecimento de dúvidas, sugestão de novos materiais e redirecionamentos de abordagens), o que demanda uma atenção especial nas etapas da formação do docente.

A formação do professor para a avaliação formativa mediada pelas TDIC, quer seja em níveis iniciais ou de modo contínuo, é uma necessidade para adequar as práticas educativas aos contextos e demandas de uma sociedade cada vez mais pautada pela produção e disseminação de conhecimento atrelado a reflexões críticas, que podem ser estimuladas numa concepção de educação que entenda as contribuições da avaliação e que a integre não como uma etapa, mas processo formativo, com análises contextualizadas sobre a evolução de cada estudante e que considere os anseios, dúvidas e sugestões deles na concepção dos modelos, seleção de critérios e definição de indicadores. Além do mais, é preciso dotar o professor de habilidades para o trabalho colaborativo, tanto em aspectos de transversalidade (com outros professores) como em nível de produção conjunta com os alunos.

Os estudantes do mundo atual têm facilidades para os usos da TDIC não somente para acessar o conhecimento, mas para produzir saberes. Eles utilizam-se de plataformas diversificadas e linguagens múltiplas para criar vídeos, textos, participar de fóruns de discussão, o pinando e assim contribuindo com a evolução dos debates sociais

(XIE, 2005; ANDERSON, 2009; XAVIER, 2012 E BÓRIO, 2014). Para Tardiff (2000) a formação do professor tem que considerar o convívio e a orientação desse sujeito altamente conectado, mas em termos de investigações sobre a formação docente, o que se verifica é que a universidade ainda se mantém como um espaço de formação fragmentada, considerando um currículo distanciado da realidade social, com um predomínio das abordagens teóricas sobre as experiências práticas (ALARCÃO, 2007; ANDRÉ, 2009; BARRETO, 2010).

As discussões sobre temas da contemporaneidade educacional precisam avançar. Apesar de hoje a inserção das TDIC na formação do professor parecer um entendimento consolidado na garantia de uma docência em sintonia com as demandas da sociedade, na prática, esse debate já era verificado na última década do século passado, quando se discutia a necessidade de importância da articulação de saberes voltados para os contextos sociais como um recurso da formação de uma docência de qualidade, resultando nas melhorias do ensino (NÓVOA, 1992; LÜDKE, 1994). Países como o Brasil, Portugal, Holanda, Chile, Inglaterra, Austrália e Estados Unidos, apenas para citar alguns, investem em programas e políticas educacionais voltadas a inserir as TDIC na escola, mas essa inserção não está considerando a formação do professor para o uso correto desses recursos, em especial nas práticas de avaliação de desempenho dos estudantes.

As TDIC têm potencialidades para promover processos de avaliação formativa mediada por TDIC, dado facilitarem essa avaliação por pares e a visibilidade do trabalho em curso em e-portfólios, entre outros. A convergência entre aulas presenciais e a distância, baseadas na exploração de recursos educativos diversificados, típica do ensino híbrido, resulta na transformação das práticas e percepções do professor e já é documentada na literatura como fundamental para o sucesso de experiências de avaliação da aprendizagem (KIM et al, 2015). No entanto, são escassas as investigações que tenham análises sobre a formação inicial de professores para a avaliação da aprendizagem em contextos de mediação das TDIC, também conceituada como e-assessment.

Rodríguez-Gómez & Ibarra-Sáiz (2015) apontam para o fato de que as vantagens do e-assessment “incluem menores custos a longo prazo, *feedback* instantâneo para os alunos, maior flexibilidade no que diz respeito à localização e

tempo, maior eficiência, etc” (RODRÍGUEZ-GÓMEZ & IBARRA-SÁIZ, 2015, p. 11, Tradução nossa⁶). Neste mesmo contexto de defesa da inserção dessa temática na formação de professores, Fersagui (2016) considera o ensino baseado na mediação das TDIC como uma das certezas para a educação nos próximos anos, o que justifica a necessidade de que o professor seja formado para lidar com essa abordagem de ensino e, por conseguinte, de avaliação.

A mediação das TDIC já pode ser considerada como uma realidade, muito relacionada aos modos de ser contemporâneos. Cabe à docência estar em sintonia com as demandas sociais e para tanto, a formação do professor deve considerar aspectos de usos tecnológicos, reflexão crítica, aprendizagem transversal e conhecimento aplicado, para auxiliar o percurso e formação de sujeitos aptos ao convívio e inserção em suas comunidades.

Considerações Finais

A avaliação formativa está relacionada ao contexto sociocultural da complexidade, inerente à Sociedade do Conhecimento. Trazer para a escola essa abordagem avaliativa é uma ação que implica na mudança na docência, com a alteração do eixo central da aprendizagem saindo da atuação do professor para as relações estabelecidas pelo aluno. Além disso, executar avaliações formativas pressupõe algumas características, como a colaboração e o feedback, que são potencializadas pela mediação das TDIC. O professor precisa estar preparado para lidar com alunos autônomos e partícipes e para tanto, se faz necessária a ampliação dos debates acerca da avaliação da aprendizagem já na formação inicial.

A pesquisa aqui proposta foi baseada numa discussão estabelecida a partir de inferências de autores clássicos e literatura publicada em formato de artigos que passaram pela revisão por pares, teses e dissertações todos versando sobre as intersecções entre a avaliação da aprendizagem, formação do professor e mediação das TDIC. Essas investigações mostram que a pesquisa sobre essa temática está disseminada em todo o mundo, sendo mais intensificada nos últimos 10 anos, o que aponta para o avanço dos debates contemporâneos na educação. Os estudos acerca da

⁶ “(...) eassessment include lower long term costs, instant feedback to students, greater flexibility with respect to location and timing, greater efficiency, etc” (RODRÍGUEZ-GÓMEZ & IBARRA-SÁIZ, 2015, p. 11)

inserção de tecnologias na educação corroboram com o entendimento de que esses recursos já foram assimilados nas etapas de composição curricular, planejamento e prática docente, mas ainda são incipientes na etapa de avaliação. Essa atualidade das publicações pode estar relacionada ao entendimento da consolidação das TDIC na escola, mas também à percepção de que é preciso compreender as relações dela com a avaliação da aprendizagem e a inerente reorientação da formação do professor.

Em relação à pergunta que norteou o estudo, pode-se inferir que as leituras analíticas dos trabalhos já publicados sobre essa temática respondem que o professor da atualidade precisa dominar os aspectos técnicos e compreender de modo reflexivo o lugar das TDIC no mundo contemporâneo. Ele também deve saber produzir de modo transversal e colaborativo e, neste sentido, entender a importância da centralidade dos estudantes no processo de aprendizagem o que faz com ele não mais seja o centro do processo pedagógico. Além disso, infere-se que a formação docente precisa ser ampliada, com o desenvolvimento de unidades curriculares voltadas ao estudo da Avaliação Educacional e o desenvolvimento do conceito de avaliação formativa, desenvolvida como processo. A formação do professor tem que ser integrativa, a considerar as TDIC não apenas como plataforma, mas (e principalmente) como conteúdo.

Esse novo modelo de formação do professor para a avaliação da aprendizagem que considere a mediação das TDIC merece ser mais investigado, para que essas práticas estejam nas universidades e escolas, formando sujeitos melhor preparados para a inserção na sociedade atual e para o convívio pautado em práticas cidadãs, visto que a educação em sintonia com as demandas da atualidade é a melhor forma de garantir avanços e melhorias sociais.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.

ANDRÉ, M. **A produção acadêmica sobre formação de professores**: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 1 (1), p. 41-56, 2009.

ALAVESE, O.M.; MACHADO, C.; ARCOS, P.H. **Avaliação externa e qualidade da educação**: formação docente em questão. *Revista Diálogo Educacional*, 17 (54), p. 1353-1575, 2017

ALKHARRUSI, H.; ALDHAFRI, S.; ALNABHANI, H.; ALKABANI, M. **Educational Assessment Profile of Teachers in the Sultanate of Oman. International Education Studies;** 7 (5), p. 116-137, 2015

ANDERSON, C. **Free**. Rio de Janeiro: Editora Campos, 2009.

BARRETO, P. **Professor e o uso da informática em escolas públicas: o exemplo de Campinas**. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2010.

BERLAK, H. The Need for a new science of assessment. In: BERLAK, H. et al. **Toward a new science of educational testing and assessment**. Albany: State University of New York Press, p. 1-22, 1992

BONNIOL, J. J. **Entre les deux logiques de l'évaluation en psychologie: approches théoriques et conditions méthodologiques**. AECSE, 6, p.12-18, 1989.

BÓRIO, P.M.C. **Prosumer: o novo protagonista da comunicação**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, 2014.

CARDOSO, T.; ALARCÃO, I.; CELORICO, J.A. **Revisão sistemática de literatura e sistematização do conhecimento**. Porto: Porto Editora, 2010.

COHEN, D.; SASSON, I. **Online quizzes in a virtual learning environment as a tool for a formative assesstment**. Journal of Technology and Science Education, 6 (3), p. 188-208, 2016

CRUZ, E.; LOPEZ, B. COSTA, N. **Avaliação formativa das aprendizagens e feedback na Formação Pós-Graduada de Professores em Portugal – articulando a investigação e práticas de formação**. Indagatio Didactica, 7(1), p. 176-195, 2015.

DANN, R. **Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice**. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, v 21, n 2, p. 149-166, 2014

DATRINO, D.C.; DATRINO, I.F. MEIRELES, P.H. **Avaliação como processo de ensino-aprendizagem**. Revista de Educação, v 13, n 15, p, 27-44, 2010.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 2008.

FAURE, E. **Learning to be: the world of education today and tomorrow**. Paris: Unesco, 1974

FENWICK, L.; ENDICOTT, M.; QUINN, M.; HUMPHREY, S. **Supporting the Transference of Knowledge about Language within Teacher Education Programs**. Australian Journal of Teacher Education. 39 (11), p. 82-107, 2014

FERNANDES, D. **Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens**, Estudos em avaliação educacional, 19 (41), 2008.

FERNANDES, D. **Ensino e avaliação no ensino superior: reflexões a partir da pesquisa realizada no âmbito do Projeto AVENA**. Cad. Cedes, Campinas, 36 (99), p 223-238, 2016

FERREIRA, C.A.A.S. **A avaliação das aprendizagens na formação inicial de professores:** discursos de professores/formadores. *Educação em Revista*, 31 (3), p. 225-249, 2015.

FERSAGUI, I. **The futura of teacher-learner relationship in a plugged context:** case of EFL teachers and LMD graduate students at the University of Oran. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, 2016.

FIGARI, G. **Avaliar:** que referencial? Porto: Porto Editora, 1996.

HADJI, C. **A avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAMILTON, D.; PARLETT, M. Evaluation as a illumination: a new approach to the study of innovative programs. In: Hamilton, D. **Beyond the numbers game.** Londres: MacMillan, 1971.

HOFFMAN, J. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2014.

KENSKI, V.M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

KIM, J.H.Y. et al. **Blended learning in teacher education: uncovering its transformative potential for teachers preparations programs.** In Ololube, N.P.; Kpolovie, P.J.; Makewa, L.N. (2015). *Handbook of research on enhancing teacher education with advanced instructional technologies.* Hershey: Information Science Reference, 2015.

LALOR, J. LORENZI, F. & RAMI, J. **Developing professional competence through assessment:** constructivist and reflective practice in teacher-training. *Eurasian Journal of Educational Research*, 58, p. 45-66, 2014.

LIMA, L.; AZEVEDO, M.; CATANI, A. **O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova.** *Avaliação. Revista de Avaliação da Educação Superior*, v. 13, n. 1, p. 7-36, 2008.

LINCLON, Y.S.; GUBA, G.E. **Effective evaluation.** San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1982.

LINHARES, R. et al. **Evaluation by Teachers from Brazil and Portugal:** A Comparative Analysis. *American Journal of Educational Research*, 5(5), p. 546-551, 2017.

LOPEZ, A.G.; MAZARIO, F.G. **The use of technology in a model of formative assesstment.** *Journal of Technology and Science Education*, 6 (2), p. 91-103, 2016.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, M. **Formação de docentes para o ensino fundamental e médio:** as licenciaturas. Rio de Janeiro: CRUB, 1994

MCLOUHLIN, C.; LEE, M.J.W. **Personalised and self-regulated learning in in the Web 2.0 era:** international exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26 (1), p. 28-43, 2010

MILLIKEN, C.A. **In search of reciprocity across a Standards Based Assessment reformer network in Maine.** (Tese de Doutorado). University of Concordia, 2013.

MORGAN, C. **KNAC: For Learning.** Designing to meet the challenges of the emerging 'learning how to learn' education paradigm. (Tese de Doutorado). Queensland University of Technology, 2016.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PASTOR, V.M.L. **Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior:** propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Madrid: Narcea Ediciones, 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens - entre duas lógicas.** Porto Alegre, Artmed, 1998.

PRIMO, A.; RECUERO, R.C. **Hipertexto cooperativo: uma análise da escrita coletiva a partir dos blogs e da Wikipédia.** Revista da FAMECOS, Porto Alegre, n. 22, p. 54-63, 2003.

RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G.; IBARRA-SÁIZ, M.S. **Assessment as Learning and Empowerment: Towards Sustainable Learning in Higher Education.** In PERES-ORTIZ, M; LINDHAL, JMM. **Sustainable Learning in Higher Education Developing Competencies for the Global Marketplace.** Nova Iorque: Springer, 2015.

ROSA, S.S.; COUTINHO, C.P.; FLORES, A.M. **Online peer assessment: uma revisão sistemática da literatura em práticas educacionais.** Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior, Campinas, 22 (1), p. 55-83, 2017.

SHAIK, K.H.; KHOJA, S.A. **Personal learning environments and university teacher roles explored using Delphi.** Australian Journal of Educational Technology, 30 (2), p. 202-227, 2014.

SIMÃO, J.V.; SANTOS, S.M.; COSTA, A.A. **Ambição para a excelência: a oportunidade de bolonha.** Lisboa: Gradiva, 2005.

TARDIFF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.** Revista Brasileira de Educação, n. 13, 2000.

TORRANCE, H. **Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning.** Assessment in Education, 14 (3), p. 281-294, 2007.

XAVIER, S.S. **Comunidades virtuais: a importância da interação no aspecto da relação de consumo no ciberespaço.** (Dissertação de Mestrado). Universidade do Grande Rio, 2012.

XIE, X. **Trying to prosume: toward a perspective on presumptions.** (Tese de Doutorado). Norwegian School, 2005.



ISSN: 2179-4901

17 a 19 de Outubro de 2018
UNIT - ARACAJU

VASCONCELOS, M. C. C.; MENEZES, J. **O Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro e o PNE 2014-2024: histórias cruzadas.** Cadernos ANPAE, v.41, p.1 – 14, 2016

YOUNG-LOVELL, J. **Assessing instructional strategies at Barbados Community College Hospital Institution in a dynamic global environment.** Dissertação apresentada ao Mestrado em Ciências de Gestão de Serviços do Instituto de Tecnologia de Rochester, 2009.