

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA FORMATIVA: REFLEXÕES SOBRE FEEDBACK E REGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Renata Leite de Oliveira ¹

RESUMO

Este texto é um recorte de uma pesquisa que investiga as avaliações que acontecem em sala de aula, com foco nas avaliações de característica formativa, abrangendo os anos iniciais do ensino fundamental. A partir da percepção das professoras do terceiro ano do ensino fundamental do CAP-UERJ sobre as práticas de avaliação pedagógica, abordo algumas considerações sobre o conceito de avaliação pedagógica formativa, incluindo aspectos relevantes à temática, tais como: *feedback*, regulação, instrumentos e critérios avaliativos (com ênfase nos dois primeiros). O estudo qualitativo recorreu a análises de teses (2013-2019), elaboração de quadro de referência conceitual, entrevistas semiestruturadas. Os resultados da pesquisa indicam que as docentes buscam desenvolver avaliações com características formativas, recorrendo à utilização do *feedback*, propiciando momentos de regulação das aprendizagens, oportunizando o debate sobre os critérios avaliativos com os alunos, recorrendo a diversos instrumentos avaliativos e favorecendo espaços para a elaboração de saberes tanto coletiva como individualmente.

Palavras-chave: Avaliação formativa, *Feedback*, Regulação, Anos iniciais do ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

A temática da avaliação percorre diversas políticas públicas, e se constitui enquanto marco no cenário educacional. Os índices apontados a partir das avaliações realizadas nos sistemas de ensino atribuem valorações as instituições e definem objetivos a serem alcançados dentro de um determinado período de tempo. Compreendo a relevância das avaliações para o campo educacional, e neste texto debruço-me a refletir sobre as avaliações pedagógicas que ocorrem nas salas de aula, nos cotidianos escolares, ou seja, as avaliações para as aprendizagens.

Preocupa-me a questão das avaliações em sala de aula e de que maneira ocorrem. Como o processo avaliativo é constituído; se é apresentado como algo dado ou construído coletivamente. A avaliação é utilizada em prol do aperfeiçoamento das aprendizagens, ou é vista como um recurso que valida e legitima a nota e, assim o percurso do educando? E, em uma instituição de ensino considerada prestigiada, como a avaliação é compreendida?

¹ Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Professora da Prefeitura do Rio de Janeiro, renataoliveira_rj@yahoo.com.br;

Para tanto, investiguei as professoras que lecionam no terceiro ano do ensino fundamental do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAP-UERJ² situado no município do Rio de Janeiro, vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

A escolha em realizar a pesquisa com o terceiro ano foi fortalecida por ser um período no qual há mudanças significativas na turma em relação à própria organização e também em relação aos processos avaliativos, sendo estes enfatizados enquanto atividades que é necessário fazer sozinho sem muitas interferências³. Desta maneira, entrevistar as docentes deste ano de escolaridade me possibilitou conhecer um pouco mais sobre o contexto educacional do CAP-UERJ, assim como as compreensões das mesmas em relação a temática da avaliação.

Cabe ressaltar que as condições de trabalho ofertadas pela Instituição fortalecem que o trabalho pedagógico seja desenvolvido em consonância com os ideais de uma avaliação pedagógica formativa. Em relação à atuação docente no CAP-UERJ, consideramos que a média de alunos por turma – no máximo vinte alunos no 3º ano – é um diferencial para o exercício de propostas que contam com a participação ativa dos estudantes. Além disso, o regime de bidocência é caracterizado como a possibilidade de atuação conjunta de dois professores na turma para planejar ações, estabelecer estratégias, preparar materiais. Um trabalho colaborativo com compartilhamento de conhecimentos, experiências e saberes em prol da melhoria das aprendizagens das crianças, assim como da formação continuada dos docentes.

Objetivei compreender como as docentes trabalham com a avaliação nas práticas cotidianas de sala de aula, como são realizados os retornos referentes à aprendizagem dos estudantes e se as docentes promovem oportunidades para que os estudantes regulem suas aprendizagens (em caso afirmativo, como ocorre este processo).

A pesquisa qualitativa recorreu à entrevista semiestruturada, quadro de referência conceitual com o aprofundamento teórico e empírico de temas relacionados à avaliação pedagógica e análises de teses de doutorado. Além do processo de validação do roteiro da entrevista, que integra a trajetória metodológica.

² Por ser uma instituição vinculada a universidade pública, já se apresenta como um diferencial mediante a realidade das demais escolas públicas do Rio de Janeiro. Acrescento, que a lógica de excelência também é reforçada e legitimada através do reconhecimento público devido ao bom desempenho apresentado nas diferentes políticas de avaliações externas.

³ Essa preparação acontece desde o ingresso no CAP-UERJ, adquirindo uma solidez maior no terceiro ano em diante.



Assim, ressalto a necessidade de construirmos uma avaliação que tenha por objetivo orientar os estudantes, motivando-os, estimulando-os a avançarem nas aprendizagens, estimulando a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996), afastando-se de uma lógica avaliativa de viés classificatório que só visa o resultado final.

A avaliação a qual defendo e busco praticar é uma avaliação formativa, uma avaliação processual, humanizada, que se baseia em uma educação não violenta. E aqui, ressalto a questão da violência às características que ainda são perceptíveis em algumas práticas educativas, da utilização da avaliação como punição, provocando receio e antipatia a um processo de extrema relevância.

Avaliação é construção, são erros e acertos; e é construída na/com e pela coletividade. Logo, uma proposta avaliativa formativa, busca auxiliar o educando e ao educador sobre os ajustes necessários para que seja possível avançar nas aprendizagens. A continuidade integra a avaliação para as aprendizagens, avaliação formativa, pois todo o processo é considerado, os avanços, os entraves, os erros e os caminhos que os erros evidenciaram.

Desta forma, foi possível evidenciar que no terceiro ano do ensino fundamental as avaliações possuem contornos formativos, afastando-se das características das avaliações somativas. Porém, de acordo com Oliveira (2014) no segundo segmento do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) a avaliação adquire contornos mais somativos. Tais aspectos serão abordados ao longo do texto.

METODOLOGIA

Inicialmente, submeti o projeto de pesquisa ao comitê de ética, e após a aprovação, entrei em contato com a instituição de ensino na qual realizei a pesquisa e cumpri as exigências da instituição por meio das solicitações do Núcleo de Extensão, Pesquisa e Editoração do CAp/UERJ – NEPE. Para essa autorização, foi solicitado o projeto de pesquisa, carta do Programa de Pós-Graduação e da orientadora, além da aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética. Somente após a autorização que ocorreram os contatos com as docentes participantes da pesquisa⁴.

A articulação do objeto e objetivo de pesquisa juntamente com o rigor epistemológico e metodológico trouxe os contornos necessários à elaboração da tese, contribuindo para o

⁴ Não foi possível encontros presenciais devido a pandemia de Covid-19. Assim recorri a entrevistas via Zoom com as educadoras.

aprofundamento teórico, técnicas de pesquisa, formulação e validação dos instrumentos de coleta de dados.

O aprofundamento teórico e empírico de temas relacionados à avaliação pedagógica, embora não seja exclusivamente integrante da metodologia de pesquisa, o abordo aqui, visto que tal processo foi de extrema importância para a elaboração do quadro referencial.

A análise das teses⁵ no período de 2013 a 2019 ocorreu a partir da menção no título e/ou resumo das seguintes palavras-chave: avaliação, ensino-aprendizagem e anos iniciais. No período selecionado, dentre as 3031 teses, 19 abordam a temática da avaliação formativa. Dentre estas, cinquenta por cento, 9 teses, abordam avaliação formativa com foco no ensino fundamental.

Apesar de termos muitos estudos sobre avaliação, a grande maioria dos estudos pesquisados tem ênfase nas avaliações de larga escala, políticas de avaliação externa, formação de professores e educação inclusiva. Ou seja, muitos apresentavam a questão da avaliação, porém associada à avaliação externa, que não é o foco desta pesquisa. Desta maneira, evidencio a necessidade de pesquisar sobre avaliação para as aprendizagens, que acontecem em salas de aula.

Após o processo de análise, os conceitos evidenciados foram sistematizados e, posteriormente, a partir da abordagem dos conceitos elencados, construímos⁶ um quadro no qual consta os nomes dos autores, título, ano de defesa, instituição e conceitos discutidos/abordados nos respectivos trabalhos, realizando uma revisão das teses selecionadas (evidenciando as que abordavam o ensino fundamental). Nas teses evidencia-se avaliação formativa, *feedback*, regulação, autoavaliação, critérios e instrumentos avaliativos.

Elaboramos um quadro de referência conceitual e suas respectivas especificações com a finalidade de delimitar e explicar os conceitos que norteiam a pesquisa e a escrita desta tese, consistindo em uma importante etapa metodológica de orientação do desenvolvimento do trabalho de pesquisa (OLIVEIRA, 2021). De acordo com Ortigão (2005, p. 42) “este quadro tem como principal função oferecer chaves para a investigação, bem como esclarecer, especificar e justificar o sentido de alguns conceitos tido como pressupostos”. Portanto, o quadro de referência conceitual é o resultado de um processo interativo entre a literatura e as

⁵ A busca foi realizada no Banco de Teses/Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

⁶ Muitas vezes utilizo a primeira pessoa do plural, visto que uma tese é tecida coletivamente, nos encontros do grupo de pesquisa, nas reuniões de orientação, na pesquisa de campo, nas trocas que estabelecemos durante a trajetória de doutorado.

pesquisas acadêmicas que discutem a avaliação de estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

A utilização de entrevista semiestruturada possibilitou que as entrevistadas se sentissem mais confortáveis para falar o que pensam sobre avaliação. Ao mesmo tempo em que há a coleta de informações também há momentos no qual o entrevistado pode refletir sobre si mesmo e sua respectiva prática pedagógica. De acordo com Duarte (2002, p. 220) há a possibilidade de “pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertencem, as tradições de sua comunidade e de seu povo”. Logo, a utilização de entrevistas é relevante quando se almeja investigar práticas, valores e crenças de universos sociais específicos (DUARTE, 2004).

A elaboração do quadro de referência conceitual abarca conceitos valorosos para a temática avaliativa e para a elaboração do roteiro de entrevista. Segundo Ortigão e Pereira, (2016) o quadro referencial é importante para, a elaboração de questões pertinentes que sejam coerentes com o escopo de pesquisa.

Após a elaboração das questões do roteiro de entrevista, avançamos para a validação do instrumento de coleta de dados Assim, foi necessário averiguar se as questões refletiam o que havia sido pensado inicialmente, ou se precisavam ser suprimidas ou modificadas (BABBIE, 2005). Esse processo envolveu a aplicação dos instrumentos a dois professores; e evidenciou a necessidade de alguns ajustes. Somente, depois dos processos citados, que iniciamos o contato com as docentes participantes da pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

A avaliação pedagógica é todo processo avaliativo que ocorre em sala de aula, ou seja, a avaliação pode ter nuances formativa ou somativa. Quando operamos em uma concepção formativa, a compreendemos como um processo integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é a de “conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo suas competências” (FERNANDES, 2009, p. 59). A avaliação pedagógica também pode estar associada à certificação, quantificação, prestação de contas; seu foco principal é nos resultados das aprendizagens. Neste viés a avaliação é vista como produto final (OLIVEIRA, 2021).



Defendo, uma avaliação que acontece durante a ação/intervenção pedagógica, visto que acredito que esta avaliação dialoga com os alunos. Logo, pesquisa avaliação pedagógica de contornos formativos.

O estudo abarca conceitos vinculados a práticas avaliativas formativas, como critérios avaliativos que sejam claros, negociados e explicados a todos os participantes do processo avaliativo. Assim como, instrumentos avaliativos diversificados, processos de regulação, *feedback* eficaz e de qualidade. Por exemplo, a nota pode ser considerado um *feedback*, mas a partir dela como o aluno poderá avançar nas aprendizagens? A devolutiva sobre as aprendizagens em curso propicia aos educandos vislumbrarem seus entraves, avanços e onde é necessário retomar a aprendizagem. Assim, o recurso do *feedback* contribui eficazmente na trajetória educacional, possibilitando que o discente regule, ou seja, administre seu processo de aprendizagem.

Na pesquisa de doutorado evidenciei que

o *feedback* pode ser positivo ou negativo, visto que pode estimular a melhoria e auxiliar na construção desta melhoria indicando e orientando como e em que melhorar, ou pode ter efeitos negativos, principalmente se provoca a sensação de fracasso, se não fornece as orientações necessárias ao aperfeiçoamento das aprendizagens, pois pode provocar o afastamento da vontade de melhorar e de dar continuidade na aprendizagem (OLIVEIRA, 2021, p. 49).

Defendo uma prática pedagógica na qual o *feedback* atenda as intenções formativas; ele precisa estar orientado para os processos cognitivos desenvolvidos pelos estudantes, estando “em sintonia com as especificidades das tarefas de avaliação propostas, e com a qualidade das respostas particulares oferecidas, de forma a contribuir para que os alunos e professores possam trabalhar em função de uma efetiva regulação das aprendizagens” (MARTINS, 2019, p. 208).

Uma avaliação pedagógica que se propõe formativa, trabalha com critérios avaliativos, *feedback*, processos de regulação e autoavaliação. É uma construção coletiva e interligada, por exemplo, “o *feedback* efetivo compara o trabalho com os critérios. Os alunos devem conhecer os critérios para um bom trabalho antes de começarem uma tarefa” (BROOKHART, 2011, p. 34 – tradução livre). Ou seja, nada acontece de maneira solta, é um processo interativo, contínuo e construído na coletividade.

Conforme salientado por Lopes e Silva (2016) um *feedback* considerado eficaz possibilita responder a três questões

“Para onde vou?” (implica que o aluno tenha como referência os descritores de desempenho e os critérios de sucesso); “Onde estou agora?” (implica envolver o aluno na sua autoavaliação); e “Qual a estratégia que me permite chegar onde



preciso?” (implica que o aluno planeje os próximos passos da aprendizagem) (LOPES, SILVA, 2016, p. 24).

Ao estabelecer critérios, que podem ser elaborados coletivamente ou apresentado pelo educador, há a elaboração do que o educando pode ser capaz de realizar; assim o aluno deve estar ciente do que é esperado dele durante e após os momentos de aprendizagens.

A regulação também integra um aspecto relevante na avaliação formativa, visto que

a função de regulação pode tomar formas diferentes: prognóstica, quando busca, por exemplo, regularizar, acertar ou ajustar o acesso a um ciclo ou ano escolar; somativa, se ao fim de um período de estudos, se busca fazer um confronto ou aferição dos conhecimentos; ou formativa, quando a tem por finalidade nortear, guiar o professor (TREVISAN, MANDES, BURIASCO, 2014, p. 242),

Na lógica formativa a regulação está atrelada ao *feedback*, pois fornece informações que possibilitam adaptações e ajustes no processo de ensino-aprendizagem às diferenças e especificidades de cada aluno nas suas respectivas trajetórias.

Santos (2002) menciona que a regulação das aprendizagens pode resultar de uma variedade de processos, e que a avaliação formativa é um deles. A regulação pode ser caracterizada como um processo externo ao aluno, sob responsabilidade do professor (por vezes atrelado a ideia de controle). A “co-avaliação, um processo de regulação entre os pares, e autoavaliação, processo interno ao próprio sujeito, são outros processos possíveis” (TREVISAN, MENDES, BURIASCO, 2014, p. 243).

Com base em Allal (1986), os autores Trevisan, Mendes e Buriasco (2014) relatam que a regulação pode ocorrer em diferentes momentos do trabalho pedagógico. Eles mencionam a regulação retroativa, “quando as dificuldades dos estudantes não são detectadas durante o processo de aprendizagem, a função de regulação será de natureza retroativa. Uma vez que a avaliação intervém de modo pontual, em geral sobre a forma de tarefas escritas” (TREVISAN, MENDES, BURIASCO, 2014, p. 242). Neste caso,

há um “retorno” aos objetivos não atingidos durante um primeiro período de estudo. [...] Embora a regulação retroativa não seja a maneira ótima de aplicação da estratégia de avaliação formativa, muitas vezes é praticada pelos professores devido a problemas presentes no contexto escolar (elevado número de alunos por turma, rigidez dos programas e horários escolares, falta de materiais diversificados) (IDEM).

A regulação de natureza interativa ocorre em diálogo e entrosamento do estudante, entre os educandos, com o educador e/ou com o material pedagógico. São momentos nos quais há possibilidade de avaliação, seja esta avaliação docente, autoavaliação ou avaliação entre pares, propiciando adequações nas relações entre ensino-aprendizagem-avaliação. Os

processos de regulação solicitam que os alunos possuam um papel ativo na relação ensino-aprendizagem, visto que as intervenções externas só adquirem efeito e eficácia se forem percebidas e interpretadas pelo educando.

Portanto, na concepção de avaliação formativa, além do professor, os estudantes também possuem responsabilidades no processo, tais como participar das aprendizagens e das avaliações, ser ativo no processo de regulação das aprendizagens e utilizar o *feedback* para melhorar seu desenvolvimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por intermédio das enunciações das docentes do terceiro ano do ensino fundamental do CAP-UERJ foi possível vislumbrar a prática de uma avaliação de viés formativo, visto que, em suas apreciações, constam que “no CAP-UERJ a gente trabalha com uma avaliação que a gente chama de processual que se dá ao longo do processo, ao longo da evolução das crianças. A gente também tem um olhar diferenciado do sujeito com suas especificidade” (Professora P1⁷).

A ideia de uma avaliação ao longo do processo se coaduna com a concepção de uma avaliação formativa, visto que são considerados os processos pelos quais são analisadas continuamente todas as atividades em desenvolvimento e as desenvolvidas pelos estudantes. As educadoras entendem o processo de aprendizagem como um *continuum* e a avaliação com um viés formativo, comprometida com as aprendizagens de todas as crianças (OLIVEIRA, 2021). Embora, haja a questão da nota, sua utilização não busca classificar os melhores e os piores avaliados (FERNANDES, 2014).

A avaliação pedagógica também é organizada em relação a um *feedback* diversificado e frequente objetivando a evolução e melhoria das aprendizagens. Desta maneira,

as atividades não possuem um fim em si mesma, o educador por intermédio de uma correção eficiente e, também, por meio do *feedback* possibilita ao aluno vislumbrar possibilidades para aprimorar a sua própria aprendizagem, assim como também redefine suas práticas pedagógicas em prol de uma melhoria da aprendizagem de seus educandos (OLIVEIRA, 2021, p. 47).

Em relação aos instrumentos avaliativos as docentes relatam que recorrem a diversos instrumentos avaliativos (trabalho em grupo, rodas de conversa, testes, portfólio e prova). Elas associam a utilização de portfólio a atividades pré-determinadas pelas equipes ou duplas

⁷ Os depoimentos das docentes estão com formatação diferenciada das citações associadas ao referencial teórico utilizado.

de trabalho, e também apontam outras atividades nas quais há um bom desempenho dos alunos. O portfólio é utilizado nas reuniões para informar aos responsáveis sobre a trajetória do aluno. E também, é dialogado com os estudantes sobre seus caminhos nas aprendizagens. Assim, há o compromisso com “a diversificação de instrumentos avaliativos e usos outros dos instrumentos tradicionalmente utilizados em sala de aula devem ser reorientados em função dos compromissos educacionais assumidos” (MARTINS, 2019, p. 201).

Os *feedbacks* utilizados buscam a orientação, indicando o que os estudantes podem fazer para aperfeiçoar suas aprendizagens, aproximando-se do *feedback* eficaz. Visto que a correção é referendada enquanto possibilidade de fornecer bons *feedbacks*. Assim, as docentes percebem “o erro como uma oportunidade do aluno revisitar o que foi feito, apreciando as considerações docentes, oportunizando diálogos e trocas entre os alunos e com as educadoras” (OLIVEIRA, 2021, p. 165).

A autoavaliação e a autorregulação das aprendizagens são estimuladas pelas educadoras, sendo práticas frequentes nas turmas do terceiro ano. As professoras consideram importante estimular a reflexão dos alunos sobre seus respectivos processos de aprendizagem e compreendem a autoavaliação como um processo de regulação integrante da avaliação. A docente P4 evidenciou um momento de regulação que envolve tanto a autoavaliação, como a avaliação entre pares, possibilitando análises, reflexões e modificações posteriores; neste caso, um aluno disse que realizou

um monte de coisas, aí o outro interfere e diz que aquela criança não faz nada disso e que no dia tal aconteceu isso e aquilo. É uma coisa aberta, sincera e clara. A gente sempre tenta trazer esse tipo de momento de uma forma que não soe como aquela coisa da delação, é pra ser um momento de apoio. Se eu não faço ou se você acha que eu não consegui fazer, por que que você acha que eu não consegui fazer? E como você pode me ajudar, já que você está dizendo que eu não fiz (Professora P4).

Tal fala remete a uma regulação interativa que acontece na negociação, troca e avaliação (individual e com o outro), incluindo a regulação docente. Os processos avaliativos regulatórios objetivam que os alunos se apoiem, reflitam, e avaliem suas aprendizagens e atitudes; fortalece o apoio aos outros, o diálogo, a troca, a autorreflexão/avaliação e a aceitação da ajuda de seus pares no processo de (re)construção das aprendizagens.

A concepção de avaliação formativa defendida por Fernandes (2009) nos auxilia a refletir sobre uma avaliação que realmente trabalhe em prol da melhoria das aprendizagens, com um viés voltado à regulação dos processos de ensino e aprendizagem. No qual, os contextos começam a integrar o processo avaliativo e a avaliação passa a envolver alunos, responsáveis e docentes, amplia-se o olhar para além dos resultados dos instrumentos

avaliativos, evidenciando a importância de analisar outras informações que participam do processo de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto, recorte da pesquisa de doutorado, objetivou refletir sobre avaliação pedagógica formativa e seus desdobramentos a partir das percepções referente à avaliação das docentes do terceiro ano do ensino fundamental do CAP-UERJ. E, como as suas práticas se relacionam com conceitos importantes para a avaliação formativa. Por meio de entrevistas realizadas com as professoras destaquei alguns aspectos relevantes sobre a temática investigada, tais como: avaliação pedagógica formativa, *feedback* e regulação das aprendizagens.

As educadoras evidenciam suas preocupações em trabalhar com diferentes instrumentos avaliativos, e pontuam a utilização do portfólio, de tarefas de produção de textos, atividades individuais, momentos variados nas rodas. Elas compreendem a utilização dos instrumentos como parte do processo avaliativo e não como a própria avaliação.

Por intermédio das conversas com as professoras pude analisar que elas buscam dialogar com os alunos sobre suas produções os convoca a refletirem sobre seus desempenhos, assim eles também são responsáveis pelas suas aprendizagens (BORRALHO et al, 2014), sendo os protagonistas do processo.

Na pesquisa observamos que o *feedback* é uma ferramenta frequentemente utilizada e que a devolutiva ocorre em um espaço de tempo que não prejudica o aprimoramento das aprendizagens; ao contrário, propicia processos regulatórios, de ajustes e melhoria das aprendizagens. Conforme salientado por Fernandes (2008; 2009), é importante que a avaliação esteja associada a um *feedback* que seja diversificado, frequente e eficaz; apoiando e orientando os estudantes nos processos de aprendizagens.

Pelos depoimentos, constatamos que as educadoras propiciam e estimulam momentos de regulação⁸ das aprendizagens, sendo práticas frequentes nas turmas do 3º ano. As professoras consideram importante estimular a reflexão dos alunos sobre seus respectivos processos de aprendizagem e destacam a autoavaliação como processo de regulação integrante da avaliação.

⁸ Não foi possível investigar os momentos regulatórios, visto a pandemia de Covid-19. As entrevistas aconteceram por meio da ferramenta Zoom. Assim, destaco o interesse em analisar estes processos presencialmente.



Os processos de regulação contribuem para o desenvolvimento da autonomia do estudante, assim como para o desenvolvimento de responsabilidade e ainda permite outras possibilidades de se relacionar com os conhecimentos. Nos momentos de regulação, os alunos refletem e indagam a si mesmos sobre o que produziram e como se comportaram (abrangendo aspectos cognitivos e comportamentais). Assim, significam suas diferentes trajetórias de aprendizagens, considerando o que aprenderam, o que estão aprendendo e o que virão a aprender.

Portanto, o desenvolvimento de uma avaliação pedagógica formativa está em constante construção e reelaboração, buscando propiciar o aperfeiçoamento das aprendizagens e a participação de todos os atores sociais envolvidos neste processo.

REFERÊNCIAS

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de survey**. 3ª reimpr. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

BORRALHO, A. et al. Práticas curriculares nas universidades portuguesas: estudo comparativo para as diferentes áreas do conhecimento. In: FERNANDES, D. et al. (Orgs.). **Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas**. 2 v. Lisboa: Educa, 2014.

BROOKHART, S. M. Tailoring feedback: Effective feedback should be adjusted depending on the needs of the learner. **Education Digest: Essential Readings Condensed For Quick Review**, v. 76(9), p. 33-36, 2011.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Caderno de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/2002.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

FERNANDES, D. **Avaliar para Aprender**. Fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

_____. **Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens**. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 41, set./dez. 2008.

_____. Práticas de ensino e de avaliação de docentes de quatro universidades portuguesas. In: **Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas**. FERNANDES, D. [et al] (Org.). 2 v. (Educa. Fora de coleção; 12). Lisboa, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



LOPES, J. P.; SILVA, M. H. S. Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: Objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e feedback. **Revista Eletrônica de Educação e Psicologia**, Volume 7, p. 12-31, 2016.

MARTINS, M. A. L. B. **A (im)possibilidade da avaliação no ensino de História: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos**. 31/01/2019 336 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH, 2019.

OLIVEIRA, C. S. C. **Se você não quer, faça matrícula no pagou-passou da esquina**. Concepções de currículo e avaliação: Diálogos sobre um colégio de excelência. Dissertação de mestrado, 2014. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Universidade do Estado de Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2014.

OLIVEIRA, R. L. **Percepções sobre avaliação de educadoras dos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo no CAP-UERJ. 2021. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

ORTIGÃO, M. I. R. **Currículo de Matemática e Desigualdades Educacionais**. Rio de Janeiro. 2005. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.

_____.; PEREIRA, T. V. Homogeneização curricular e o sistema de avaliação nacional brasileiro. O caso do Rio de Janeiro. **Educação, Sociedade & Culturas**, Lisboa, n. 47, p. 157-174, jul./dez. 2016.

SANTOS, L. Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In: ABRANTES, P.; ARAÚJO, F (Org.). **Avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas**. Lisboa: Ministério da Educação e Departamento da Educação Básica, 2002, p. 75 – 84.

TREVISAN, A. L.; MENDES, M. T.; BURIASCO, R. Z. C. O conceito de avaliação no contexto escolar. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.7, n.1, p.235-250, maio 2014.