

AVALIAÇÃO FORMATIVA E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

FORMATIVE ASSESSMENT AND SELF-REGULATION OF LEARNING IN THE FINAL YEARS OF PRIMARY EDUCATION

EVALUACIÓN FORMATIVA Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LOS ÚLTIMOS CURSOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

 <https://doi.org/10.56238/arev7n7-338>

Data de submissão: 29/06/2025

Data de publicação: 29/07/2025

Elâine Nunes Batista Santana

Mestre em Educação

Instituição: Centro Universitário Adventista de São Paulo

E-mail: elaine.fadba@gmail.com

Cristina Zukowsky-Tavares

Doutora em Educação

Instituição: Centro Universitário Adventista de São Paulo

E-mail: cristina.zukowsky@gmail.com

RESUMO

A avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa, é realizada durante o processo de ensino e aprendizagem, de forma contínua, com o objetivo de acompanhar o progresso do estudante. Essa avaliação é geralmente mais informal e tem o feedback como ferramenta essencial. O procedimento de feedback é um mecanismo de autorregulação que ajuda os estudantes nos ajustes das suas estratégias de aprendizagem. O presente trabalho, que é resultado de uma pesquisa de mestrado, empregou a abordagem qualitativa e teve como objetivo analisar a concepção e a ação em avaliação formativa e autorregulação da aprendizagem de professores nos anos finais do Ensino Fundamental que atuam em uma rede privada de ensino na região Nordeste do Brasil. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado e contou com a participação de 14 docentes. As respostas foram transcritas e organizadas em um protocolo de análise de conteúdo na modalidade temática. Os resultados mostraram que os professores compreendem a continuidade e o caráter processual da avaliação formativa, porém alguns demonstraram pouco ou nenhum conhecimento acerca do conceito. No que se refere a autorregulação da aprendizagem, a maioria demonstrou conhecimento ou uma noção sobre o tema, entretanto, foram encontrados diversos relatos de descrédito em relação à autorregulação da aprendizagem, sob a alegação de que os adolescentes dos anos finais do ensino fundamental não possuem maturidade suficiente para desenvolvê-la.

Palavras-chave: Anos Finais do Ensino Fundamental. Avaliação Formativa. Autorregulação da Aprendizagem. Formação Continuada de Professores.

ABSTRACT

Learning assessment from a formative perspective is conducted continuously throughout the teaching and learning process to monitor student progress. This assessment is generally more informal and uses feedback as an essential tool. Feedback is a self-regulatory mechanism that helps students adjust their learning strategies. This work, which is the result of a master's degree research project, employed a

qualitative approach and aimed to analyze the conception and practice of formative assessment and self-regulation of learning among teachers in the final years of elementary school who work in a private school system in the Northeast region of Brazil. Data were collected through semi-structured interviews with 14 teachers. Responses were transcribed and organized into a thematic content analysis protocol. The results showed that teachers understand the continuity and processual nature of formative assessment, but some demonstrated little or no knowledge of the concept. Regarding self-regulated learning, most demonstrated knowledge or some understanding of the topic. However, several reports of disbelief regarding self-regulated learning were found, claiming that adolescents in the final years of elementary school lack sufficient maturity to develop it.

Keywords: Final Years of Elementary School. Formative Assessment. Self-regulated Learning. Continuing Teacher Education.

RESUMEN

La evaluación del aprendizaje desde una perspectiva formativa se lleva a cabo de forma continua a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje para supervisar el progreso del alumnado. Esta evaluación suele ser más informal y utiliza la retroalimentación como herramienta esencial. La retroalimentación es un mecanismo de autorregulación que ayuda al alumnado a ajustar sus estrategias de aprendizaje. Este trabajo, resultado de una investigación de maestría, empleó un enfoque cualitativo y tuvo como objetivo analizar la concepción y la práctica de la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje entre docentes de los últimos años de primaria que trabajan en un sistema escolar privado del noreste de Brasil. Los datos se recopilaron mediante entrevistas semiestructuradas con 14 docentes. Las respuestas se transcribieron y se organizaron en un protocolo de análisis de contenido temático. Los resultados mostraron que el alumnado comprende la continuidad y la naturaleza procesal de la evaluación formativa, pero algunos demostraron poco o ningún conocimiento del concepto. En cuanto a la autorregulación del aprendizaje, la mayoría demostró conocimiento o cierta comprensión del tema. Sin embargo, se encontraron varios informes de incredulidad respecto a la autorregulación del aprendizaje, que afirman que los adolescentes de los últimos años de primaria carecen de la madurez suficiente para desarrollarla.

Palabras clave: Últimos Años de Primaria. Evaluación Formativa. Aprendizaje Autorregulado. Formación Continua del Profesorado.

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Fundamental, de caráter obrigatório a partir dos 6 (seis) anos de idade, com duração de 9 (nove) anos, representa a segunda e maior etapa da Educação Básica. Tem como principal objetivo a formação basilar do indivíduo, oferecendo os conhecimentos que formam o alicerce da vida cidadã. Nesta etapa, a criança desenvolve seu intelecto tendo como fio condutor o pleno domínio da leitura, da escrita e dos conceitos que fundamentam a matemática (Brasil, 1996).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), documento normativo que define as aprendizagens essenciais que os estudantes precisam desenvolver em cada etapa e modalidade da Educação Básica, o Ensino Fundamental divide-se em duas fases, a saber: anos iniciais e anos finais. A presente pesquisa aborda apenas os aspectos concernentes aos anos finais do Ensino Fundamental, que compreende do 6º ao 9º ano. Esta etapa da escolarização consiste em uma fase marcada pela retomada das aprendizagens adquiridas nos anos iniciais, para aprofundar e ampliar os repertórios de conhecimentos; também existe nesta fase o fortalecimento da autonomia do estudante inserindo-os em desafios de maior complexidade (Brasil, 2018).

É importante destacar que os estudantes que estão cursando os anos finais do Ensino Fundamental, também estão passando pela transição da infância para a adolescência, período que geralmente abrange a faixa etária entre os 11 e 14 anos, o que ocasiona mudanças significativas nos aspectos físico, cognitivo e social, pois existe um crescimento acelerado no que se refere a estrutura corporal; suas habilidades de pensamento crítico, de resolução de problemas e raciocínio lógico, de memorização e de autonomia acadêmica também estão em ascensão.

Ademais, convém considerar que os profissionais que atuam nesta fase de escolaridade são licenciados em áreas específicas (história, língua portuguesa, matemática, geografia etc.) é possível perceber que o que eles aprendem durante a formação inicial acerca da avaliação das aprendizagens na perspectiva formativa é superficial, e isso os leva à reprodução de práticas avaliativas ultrapassadas vivenciadas no decorrer da trajetória escolar (Ferreira; Bandalise, 2024).

A avaliação formativa, é realizada durante o processo de ensino-aprendizagem, de forma contínua, com o objetivo de acompanhar o progresso do estudante. Essa avaliação é geralmente mais informal e pode incluir atividades de avaliação como revisão de notas, avaliações parciais e exercícios diversos de sala de aula e *feedbacks* que podem ser de cunho oral ou escrito.

O procedimento de *feedback* serve como um mecanismo de autorregulação que ajuda os estudantes nos ajustes das suas estratégias de aprendizagem, oferecendo oportunidades de melhorias no que se refere ao desempenho acadêmico e pessoal. Sendo assim, fica evidente que a avaliação

formativa e autorregulação da aprendizagem estão intrinsecamente relacionadas e podem se influenciar mutuamente.

De acordo com Boruchovitch e Gomes (2019), durante o processo de autorregulação da aprendizagem, o estudante desperta, orienta, monitora e assume a responsabilidade como protagonista da sua própria aprendizagem e para que tudo isso aconteça, se faz necessário que exista uma integração da cognição e metacognição com os fatores motivacionais, afetivos e comportamentais, elementos que estão presentes no ato de aprender.

Nesta perspectiva, o presente estudo, que é fruto de uma pesquisa em nível de mestrado, empregou a abordagem qualitativa, teve como principal objetivo analisar a *concepção e a ação em avaliação formativa e autorregulação da aprendizagem de professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental em uma rede de ensino na Região Nordeste do Brasil. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado e contou com a participação de 14 docentes. A análise dos dados ocorreu com a organização de um protocolo de análise de conteúdo na modalidade temática.*

O texto apresenta resultados parciais da pesquisa. Na seguinte seção, são abordados os aspectos gerais da avaliação no contexto escolar, com ênfase na reflexão sobre a concepção tradicional de avaliação em comparação com um modelo centrado na aprendizagem do estudante. Ainda nessa seção, discutem-se os fundamentos teóricos da avaliação formativa. Na terceira seção, apresentam-se os resultados de uma revisão integrativa da literatura sobre a autorregulação da aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental. Em seguida, na quarta seção, expõem-se os aspectos metodológicos da pesquisa, bem como a caracterização do campo investigado. Por fim, na quinta seção, discutem-se os resultados parciais da pesquisa.

2 AVALIAÇÃO A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM

Tradicionalmente, a avaliação da aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental é idealizada de maneira isolada, totalmente fora do contexto pedagógico, meramente para atribuir uma pontuação ou nota. Além disso, em pleno século XXI, permanecemos praticando modelos e instrumentos avaliativos que de acordo com Luckesi (1995) foram sistematizados nos séculos XVI e XVII, como é o caso dos exames escolares que não passam de estruturas centradas no professor que possuem caráter classificatório e excludente. Sobre esses aspectos Lopes e Silva (2020) confirmam que ao considerar avaliação apenas como forma de certificação com o mero objetivo de classificar os estudantes, esta transforma-se em um instrumento de exclusão.

Para Shepard et al. (2019) os testes tradicionais, quando aplicados unicamente para medir resultados e atribuir notas, direcionam mal o ensino, uma vez que se concentram no que é superficial e mais fácil de medir do que naquilo que realmente é importante que o estudante aprenda.

Embora a avaliação tenha potencial para melhorar a aprendizagem de todos os alunos, historicamente, tem atuado mais como uma barreira ao invés de uma oportunidade para os alunos melhorarem a sua aprendizagem. A avaliação tem sido usada mais frequentemente para rotular os alunos e colocá-los em situação de insucesso ou exclusão – função de classificação –, do que para lhes facultar as ajudas que os conduzem a compreender as razões do seu insucesso e lhes proporcionem ocasiões para que possam ultrapassar – função de avaliação (Lopes; Silva, 2020, p. 3).

Partindo desses pressupostos, o termo avaliação é frequentemente associado a significados negativos, e isso se deve a procedimentos inadequados que desviam seus propósitos e fundamentos. As práticas inconsistentes e aleatórias na avaliação das aprendizagens dão origem ao autoritarismo, a injustiças e ao domínio verticalizado das ações pedagógicas, desconstruindo a autonomia e a criatividade, que são elementos essenciais ao trabalho educacional (Lück, 2013; Villas Boas, 2013).

Ao adotar essas práticas e procedimentos equivocados de avaliação, o trabalho escolar perde o sentido para professores e alunos, principais agentes do processo. Assim, não há orientação proveniente de gestores educacionais e legisladores que seja capaz de corrigir os problemas que resultam dessa prática inadequada da avaliação na sala de aula, pois sem avaliação eficiente e eficaz, o trabalho pedagógico não consegue cumprir o seu verdadeiro papel. Planejar e executar um trabalho pedagógico no qual a avaliação faça sentido promovendo a aprendizagem significativa se constitui como um desafio que as escolas do século XXI permanecem enfrentando (Villas Boas, 2013; 2019).

É importante destacar que na literatura é possível encontrar diferentes tipos de avaliação da aprendizagem, estas podem ser classificados em três categorias principais: avaliação diagnóstica, avaliação somativa e avaliação formativa.

A avaliação diagnóstica é realizada antes do início do processo de aprendizagem, com o objetivo de avaliar as habilidades e conhecimentos prévios dos estudantes, para identificar as lacunas e deficiências que precisam ser abordadas. Essa avaliação ajuda os professores na adaptação do currículo e as estratégias de ensino para atender às necessidades específicas dos estudantes. Santos (2015) destaca que toda atividade deve ser iniciada com uma avaliação para que o professor conheça seus alunos, identifique previamente as dificuldades e consiga direcionar suas ações de forma mais assertiva.

A avaliação na perspectiva somativa, a mais praticada nos anos finais do Ensino Fundamental, é realizada ao término de um período de aprendizagem, com o objetivo de verificar se os educandos

alcançaram os objetivos de aprendizagem esperados. Esta avaliação geralmente assume forma de testes padronizados, provas ou trabalhos escritos. É mais formal e usada para atribuir uma nota ou pontuação. Neste sentido, Lopes e Silva (2020) destacam que esta categoria de avaliação tem como fundamento os resultados obtidos em testes que são elaborados pelo professor, e que geralmente são aplicados em várias turmas ao término de uma unidade letiva. Assim, atribui-se uma nota ou classificação e o processo vai sendo replicado na unidade seguinte.

A seguir, serão discutidos os fundamentos da avaliação na perspectiva formativa que surgiu para desafiar os paradigmas da avaliação tradicional. Essa modalidade de avaliação está a serviço da aprendizagem, promovendo um ambiente onde o estudante é verdadeiramente protagonista do seu processo de aprendizagem.

2.1 AVALIAÇÃO FORMATIVA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A avaliação formativa, Villas Boas (2013) acrescenta que também pode ser denominada como avaliação dialógica, emancipatória, cidadã e fundamentada, o importante é que todas essas nomenclaturas indicam o mesmo significado, enfatizando que avaliação formativa é aquela realizada durante o processo de aprendizagem, de forma contínua, com o objetivo de acompanhar o progresso do estudante.

Lopes e Silva (2020, p.6) mencionam que a avaliação formativa consiste em “(...) um processo frequente, contínuo e dinâmico que envolve professores e alunos numa relação de cooperação, com vistas a reconhecerem dados sobre a aprendizagem.” Os autores fazem diversas analogias sobre a diferença entre avaliação formativa e avaliação somativa, destacando-se a analogia médica baseada em Reeves (2000). Nesta comparação, a avaliação somativa é vista como uma autópsia, realizada quando o paciente já está sem vida e não há mais nada que possa ser feito para reverter a situação. Por outro lado, a avaliação formativa é comparada a um exame físico, cujo objetivo é buscar informações sobre a saúde do paciente, permitindo a prevenção de possíveis patologias e o tratamento de doenças diagnosticadas em tempo hábil (Lopes; Silva, 2020).

(...) a avaliação formativa é um tipo de avaliação que visa melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem. Fornece dados que possibilitam adequar o ensino às dificuldades de aprendizagem dos alunos e não classificá-los pela aprendizagem conseguida, como é o objetivo da avaliação de tipo sumativo (Lopes; Silva, 2020, p. 13).

Nesta perspectiva do conceito e da distinção entre avaliação formativa e somativa, nos estudos mais recentes, a avaliação na perspectiva somativa vem sendo denominada como avaliação da

aprendizagem, onde se busca quantificar a aprendizagem, com o propósito de descrever e classificar o que o estudante aprendeu; enquanto a avaliação formativa vem sendo denominada como avaliação para a aprendizagem, pois acompanha continuamente o processo de aprendizagem dos estudantes, mostrando os caminhos, para que ele, com autonomia, participe ativamente deste processo e se desenvolva nos aspectos acadêmicos e pessoal (Villas Boas, 2019; Silva; Lara-Silva, 2020; Brandalise, 2020; Lopes; Silva, 2020; Ferreira; Brandalise, 2024).

Historicamente, a avaliação formativa surgiu como uma resposta às limitações das práticas avaliativas tradicionais, que frequentemente se concentravam apenas em medir o desempenho dos estudantes de forma somativa, sem considerar o processo de aprendizagem em si. Na década de 1960, período marcado por intensas reformas e avanços na área da educação em várias partes do mundo, educadores e pesquisadores começaram a questionar esse modelo, argumentando que a avaliação deveria ser um instrumento para promover o desenvolvimento contínuo dos estudantes, em vez de apenas classificá-los (Villas Boas, 2019).

O termo “avaliação formativa” foi usado pela primeira vez em 1967, nos Estados Unidos, por Michael Scriven (Zukowsky-Tavares, 2008; Villas Boas, 2019; Lopes; Silva, 2020; Brandalise, 2020).

No Brasil, a década de 1960 foi iniciada com o processo de democratização do acesso à escola pública e gratuita para todos, neste período surgiram campanhas e movimentos de educação popular, especialmente no que se refere à educação de adultos, com destaque para as contribuições de Paulo Freire. Em 1961, entrou em vigência a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com ela houve uma quebra da rigidez dos currículos, admitindo-se que as escolas estabelecessem sua grade curricular incluindo disciplinas optativas. No entanto, com o Regime Militar a partir de 1964, os movimentos de educação popular foram perdendo força (Piletti; Pilletti, 2024).

Esses fatores contribuíram para o atraso nas discussões sobre a avaliação para a aprendizagem, mantendo o formato tradicional de avaliação em vigor por mais tempo. Até hoje, ao analisarmos o cotidiano de nossas escolas, percebemos que esse formato ainda está muito presente, pois os profissionais em atuação tendem a reproduzir as práticas que vivenciaram ao longo de sua formação. De acordo com Villas Boas (2019), somente nos últimos anos é que a expressão avaliação formativa passou a se expandir e suas práticas começaram a adentrar as escolas, esse processo de implementação coincidiu com as iniciativas de redemocratização do acesso à educação.

Assim, a avaliação formativa foi concebida como uma abordagem que integra o processo de ensino e aprendizagem, fornecendo *feedback* contínuo e construtivo, com o objetivo de orientar tanto o estudante quanto o professor na identificação de dificuldades e na tomada de decisões pedagógicas que promovam a melhoria do aprendizado ao longo do percurso educacional.

O *feedback* consiste em um elemento essencial no contexto da avaliação formativa, pois tem a finalidade de proporcionar o acompanhamento da aprendizagem para a sua regulação. Esse termo tem suas origens no inglês, onde “*feed*” pode ser traduzido como alimentação e “*back*” pode ser compreendido como retorno (Brandalise et al., 2020). Assim, é possível compreender que oferecer *feedback* e dar retorno sobre algo a alguém, no contexto da avaliação formativa, o professor dar retorno aos estudantes, e este pode ser oral ou escrito.

Se o *feedback* estiver ausente ou for aplicado de maneira ineficaz, é muito provável que o estudante continue a cometer os mesmos erros. O modelo de avaliação formativa demonstra que o *feedback* é mais eficaz quando foca nas qualidades específicas das atividades desenvolvidas pelos alunos, destacando primeiramente os aspectos positivos, em seguida, apontando as áreas em que precisam ser aprimoradas. Além disso, o *feedback*, seja escrito ou oral, deve fornecer orientações claras sobre como o estudante pode melhorar. Tanto professores quanto alunos precisam compreender que este procedimento tem como principal objetivo facilitar a aprendizagem (Shepard et al., 2019; Lopes; Silva, 2020).

A partir da reflexão sobre seu progresso, é imprescindível que o estudante busque estratégias para aprender a aprender, e que estes tenham oportunidades de evidenciar o que aprenderam por meio de procedimentos que os estimulem a escrever, refletir, levantar hipóteses, analisar, fazer proposições, explicar, concluir etc. Essa busca por estratégias não consiste em um caminho desestimulante, solitário ou angustiante, pois deve haver a presença do professor como orientador no percurso, oferecendo encorajamento. A avaliação formativa está a serviço da aprendizagem de alunos e professores (Villas Boas, 2013).

Sobre esse aspecto Villas Boas (2013, n.p.) salienta que “o professor é quem sabe o que os alunos precisam aprender; é ele quem é capaz de reconhecer e descrever o desempenho desejável, assim como indicar como o desempenho ainda insipiente pode ser melhorado”. É fundamental destacar que a prática da avaliação formativa quebra paradigmas da avaliação tradicional, superando posturas autoritárias, excludentes e seletivas. Isso acontece porque o professor passa a compreender que avaliar vai muito além de atribuir notas ou classificar os estudantes como aprovados ou reprovados; é um processo contínuo e reflexivo que visa o desenvolvimento integral dos alunos.

Para que isso ocorra, é imprescindível que as escolas e redes educacionais invistam na formação docente em avaliação, conforme explicita, Zukowsky-Tavares (2010, p. 63): “A formação de docentes conscientes do seu papel como avaliadores comprometidos com a mudança e com a criatividade, para gerir novas ideias e conhecimentos na sociedade atual, torna-se uma questão de relevância e centralidade”.

Em suma, a formação docente em avaliação é essencial para promover uma educação mais justa e eficaz. Por meio de uma formação contínua e especializada, os professores desenvolvem competências para utilizar diversas técnicas de avaliação, que vão além da simples atribuição de notas. Essa formação abrange a compreensão dos diferentes tipos de avaliação, como a diagnóstica, formativa e somativa, e a aplicação de métodos que incentivam a autorreflexão e a autoavaliação dos estudantes. Além disso, capacita os educadores a interpretarem dados de maneira crítica e a ajustar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, equitativo e que seja capaz de a aprendizagem autorregulada.

Na presente pesquisa também foi realizada uma revisão integrativa da literatura que será detalhada a seguir.

3 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

A revisão integrativa da literatura teve início no dia 02 de novembro de 2023 com pesquisas nas principais bases de dados: CAPES PERIÓDICOS, ERIC e SCIELO. A metodologia PRISMA (Page MJ et al., 2020) foi utilizada para expor o método e construção da revisão integrativa que teve três fases, a saber: identificação, triagem e inclusão. Inicialmente, foram identificados 123 artigos, escritos entre os anos de 2018 e 2023. Foi utilizado o Mendeley para a inserção e gerenciamento desses artigos (Santana; Zukowsky-Tavares, 2024).

Durante as fases de triagem e inclusão foram selecionados 28 estudos para a análise qualitativa e 95 estudos foram excluídos após a leitura dos títulos. Em seguida, após a leitura completa dos estudos, foi realizada a inclusão de 4 artigos para análise qualitativa. Assim, temos as seguintes características: três estudos foram desenvolvidos no continente americano (Almeida Carazo; Aportela Valdés, 2019; Inácio et al., 2021; Placios et al., 2022), e outro na Turquia (Acar; Azakli, 2023). Quanto a natureza dos estudos, foi possível notar uma diversificação nas abordagens empregadas: um foi quantitativo e transversal, um foi quantitativo e qualitativo, um experimental e um sistêmico. Com relação aos instrumentos de coleta de dados, também houve uma variedade entre questionários, inventários, escalas, entrevistas, observação de aulas e teste de raciocínio lógico (Santana; Zukowsky-Tavares, 2024).

As pesquisas evidenciaram a relevância da colaboração entre família e escola no fortalecimento da autorregulação da aprendizagem entre os estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Observou-se que uma parceria eficiente entre esses dois contextos favorece o

desenvolvimento e a supervisão das estratégias autorregulatórias pelos alunos. Ao serem incentivados a assumir um papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem, os estudantes têm maiores possibilidades de alcançar um progresso acadêmico mais consistente e significativo. Além disso, o estudo destacou a função essencial dos docentes no incentivo à autorreflexão e autoavaliação. Quando os alunos analisam seus próprios desempenhos, conseguem aprimorar suas estratégias de autorregulação, o que impacta positivamente seu rendimento escolar (Santana; Zukowsky-Tavares, 2024).

A revisão integrativa, por sua vez, ocupa um papel crucial na pesquisa científica, pois proporciona um método sistemático e abrangente para a análise de estudos anteriores. Essa abordagem permite consolidar conhecimentos, identificar lacunas e influenciar práticas e políticas, promovendo avanços no entendimento de diferentes áreas do saber (Santana; Zukowsky-Tavares, 2024).

4 METODOLOGIA

A pesquisa que originou este trabalho teve como objetivo analisar a concepção e a ação em avaliação formativa e autorregulação da aprendizagem de professores em uma rede privada de ensino na região Nordeste do Brasil. Para alcançar este objetivo, buscou-se responder a seguinte questão: quais as concepções de avaliação formativa e autorregulação da aprendizagem que estão enraizadas nas ações dos professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental nesta rede de ensino?

A abordagem escolhida foi a qualitativa, que se caracteriza por buscar compreender e interpretar as experiências, concepções e significados que os participantes atribuem sobre um determinado tema ou fenômeno estudado, permitindo uma compreensão mais aprofundada (CreswelL, 2007).

Ao que se dispõe das normas éticas, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa do Centro Universitário Adventista de São Paulo, por meio da Plataforma Brasil, e obteve aprovação em 19 de outubro de 2023, conforme o Parecer Consustanciado n. 6.436.948.

Os dados da pesquisa foram produzidos por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado, contendo 5 perguntas que emergiram a partir dos objetivos específicos que se pretendia alcançar. Essa modalidade de entrevista é nomeada por Gil (2021) como parcialmente estruturada e deve ser conduzida por uma relação de interesse do entrevistador.

A pesquisa contou com a participação de 14 professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo 2 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, que foram convidados pessoalmente, na ocasião, os objetivos foram explicados e o consentimento ocorreu por meio da leitura e assinatura

do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Cada entrevista durou entre 12 e 20 minutos e a gravação ocorreu por meio de dispositivos eletrônicos.

Os dados qualitativos da pesquisa obtidos com as entrevistas foram transcritos com o auxílio de Inteligência Artificial e organizados por meio de um protocolo de análise de conteúdo. De acordo com Franco (2005) este procedimento de pesquisa está situado em uma categoria mais abrangente da teoria da comunicação e tem como ponto inicial a mensagem, que pode ser oral, escrita, gestual, silenciosa ou documental.

4.1 CAMPO DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas pertencentes a uma rede confessional e particular de ensino que possui aproximadamente oito mil instituições distribuídas em 165 países. No ano de 2020, referida rede estava presente nos oito países da América do Sul, com mais 330 mil alunos participando da educação básica, ensino superior e pós-graduação, sendo que a maior parte dos alunos estava concentrada na educação básica com aproximadamente 300 mil crianças, adolescentes e jovens. Para o atendimento a esses estudantes, a rede contava com mais de 22 mil professores em diversas áreas de conhecimento e tipos de instituições, distribuídos nas mais de 500 unidades escolares da educação básica e 17 instituições de ensino superior.

No Brasil, a rede estava presente em 231 cidades, com 335 instituições educacionais e contava com 8.753 professores. Desses professores, 78% deles são do sexo feminino e 21% do sexo masculino. Sobre os estudantes, no Brasil, existia mais de 212 mil. Na Região Nordeste, havia 35 unidades escolares, sendo duas que atendem ao perfil de internato, onde o aluno reside e estuda (dados extraídos dos Referenciais Curriculares elaborados pela rede para o Ensino Fundamental, referente ao ano de 2020).

No estado de Sergipe, onde a pesquisa foi desenvolvida, a rede conta com duas escolas de pequeno porte, ambas atendendo a estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). A primeira unidade escolar está localizada em Aracaju (Figura 2), capital do Estado, que de acordo com a estimativa populacional referente ao ano de 2021 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui 672.614 habitantes. A escola possui 378 alunos matriculados atualmente, sendo 146 nos anos finais do Ensino Fundamental. Conta com os serviços de 39 funcionários no geral e 8 professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental. A equipe gestora é composta por duas coordenadoras pedagógicas, sendo uma atuante na Educação Infantil e outra para o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano); uma orientadora educacional, um diretor escolar, um secretário, um

tesoureiro. Além desses integrantes, existe uma psicóloga e um pastor escolar que atende às duas escolas do estado.

A segunda unidade escolar, está localizada no município de Lagarto que está situado na Região Centro-Sul do Estado, há cerca de 78 km da capital (Figura 2), com uma população estimada em 2021, de acordo com o IBGE, em 106.015 habitantes. Esta instituição possui 371 alunos matriculados, sendo 121 nos anos finais do Ensino Fundamental. Atualmente tem 39 funcionários no geral e 8 professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental. A equipe gestora é composta por uma diretora, uma orientadora educacional, um tesoureiro, um secretário, uma coordenadora pedagógica e que atende da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental, além de contar com os serviços da psicóloga e do pastor escolar, conforme mencionado anteriormente. As duas escolas são administradas por uma sede administrativa que está situada em Aracaju, capital do estado, na qual existe um diretor geral que é responsável pelo Departamento de Educação.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foi criado um protocolo para a análise de conteúdo onde as transcrições das entrevistas foram organizadas e classificadas em Unidades de Contexto (UC) e Unidades de Registro (UR). De acordo com Franco (2005) a UR corresponde a menor porção do conteúdo a ser registrada em conformidade com as categorias levantadas, enquanto a UC é algo mais amplo que envolve o cenário que atribui significado ao contexto como um todo.

Ao todo, para este estudo, foram registradas 70 Unidades de Contexto e 163 Unidades de Registro. A leitura detalhada e a releitura desses textos transcritos permitiram o estabelecimento de cinco categorias de análise, a saber: 1- A prática da avaliação formativa; 2- Autorregulação da aprendizagem; 3- Relação entre avaliação formativa e autorregulação da aprendizagem; 4- Autorregulação da aprendizagem na sala de aula; 5 – Sugestões ao projeto de formação continuada. A seguir, será apresentada a análise de cada uma das categorias.

5.1 CATEGORIA 1: A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Com o objetivo de identificar o conceito de avaliação formativa nos professores participantes da pesquisa, foi solicitado que os eles explicassem, com suas próprias palavras, como deveria ser a prática de uma avaliação formativa, as respostas realmente evidenciaram suas concepções sobre a avaliação formativa, se a estão aplicando e como essa prática tem ocorrido em sala de aula. Conforme mostram os excertos a seguir, os professores comprehendem a continuidade e o caráter processual da avaliação formativa.

UR10: Eu acredito que deveria ser construída diariamente com o aluno, não só em forma de avaliação escrita, mas também pode ser oral ou até mesmo exercícios (...)

UR15: (...) a avaliação formativa é de forma contínua, aquela que acontece diariamente em sala de aula. Ali que eu vou observando as tarefas que eles respondem, quais os tipos de tarefas que eles mais apreendem (...).

UR18: Mas essa avaliação formativa é que vai construindo todo o processo e a gente vai observando o que melhor se adapta a cada aluno para que ele possa aprender melhor (...).

É justamente essa continuidade e o caráter processual que garantem o recolhimento de dados sobre a aprendizagem dos estudantes para que possam reorientar e até mesmo personalizar suas práticas pedagógicas. Assim, de acordo com Lopes e Silva (2020), ao praticar a avaliação formativa, os professores investigam suas próprias práticas com o objetivo de assegurar que os estudantes aprendam com êxito. A fala a seguir retrata justamente esta investigação para aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.

UR21: (...) para capacitar também, porque na avaliação pode ter sugestões de capacitação de como o professor pode se reorientar em relação à sua metodologia.

De acordo com a UR21, o profissional acredita que está em constante formação e que a avaliação oferece ferramentas para que ele se desenvolva enquanto profissional, revendo suas metodologias e redirecionando suas práticas. Além disso, para Lopes e Silva (2020) a prática da avaliação formativa favorece uma conexão entre o ensino (professor), a aprendizagem (aluno) e a avaliação (professor e aluno) no sentido de fomentar um clima de cooperação em sala de aula, tornando professores e alunos parceiros. Silva e Lara-Silva (2020) afirmam que, na avaliação sob a perspectiva formativa, professores e alunos atuam como agentes de cooperação, participando de formaativa e intencional dos processos avaliativos.

O ambiente colaborativo eleva o nível de autonomia, confiança e autoestima dos estudantes, resultado do diálogo e da reflexão, que ajudam os alunos a compreenderem como aprendem. Os fragmentos a seguir retratam que alguns professores compreendem que essa cooperação e parceria ocorrem por meio do diálogo, do questionamento, do olhar atento durante as aulas:

UR14: (...) a todo momento eu estou perguntando a eles como foi que eles entenderam o conteúdo. E aí esse retorno vem como resposta certas e erradas. E a partir desse momento a gente vai tendo essa troca para chegar no conhecimento significativo (...)

UR62: Eles vão juntos, professor e aluno, ambos vão trabalhando. O professor, a responsabilidade dele é orientar, planejar e o aluno é estudar e acompanhar o que é pedido de acordo com a avaliação formativa.

No que se refere ao *feedback*, que de acordo com Brandalise et al. (2020) consiste como um elemento essencial no contexto da avaliação formativa, ao serem questionados sobre as práticas, apenas um profissional dos 14 entrevistados o menciona:

UR13: (...) a gente geralmente mostra aos alunos o erro que eles têm, (...) a gente tem que ver o contexto todo, não só o erro dos alunos. A gente tem que perguntar para eles para saber o porquê eles erraram aquela questão onde foi que não foi aprendido sobre isso, qual foi a dúvida que eles não conseguiram entender ou se foi a interpretação (...) E depois fazer o *feedback* com eles.

O *feedback* tem como principal objetivo prestar esclarecimentos aos estudantes sobre como está sua aprendizagem para que as informações apresentadas possam oferecer caminhos para melhorar seu processo de aprendizagem (Brandalise et al., 2020). A UR13 traz questões elucidativas no que se refere a considerar o erro do aluno como um parâmetro para identificar o que ele não conseguiu aprender, e por meio do *feedback*, fornecer-lhes caminhos para uma aprendizagem significativa.

Além dos aspectos analisados anteriormente, alguns participantes da pesquisa demonstraram pouco ou nenhum conhecimento acerca do conceito de avaliação formativa, embora, nas falas que serão analisadas nas próximas categorias, seja possível identificar que eles conhecem ações em sala de aula que demonstram a prática, ainda que sutil.

Ferreira e Brandalise (2024) destacam a necessidade de aprofundar as questões que envolvem a teoria e a prática da avaliação das aprendizagens, de forma geral, na formação inicial de professores, para que estes desenvolvam práticas de avaliação voltadas para o desenvolvimento dos estudantes. Considerando que o aprendizado sobre avaliação na formação inicial é insuficiente, cabe às redes de ensino oferecerem projetos de formação continuada.

5.2 CATEGORIA 2: AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Foi solicitado aos professores que definissem, com suas próprias palavras, o conceito de autorregulação da aprendizagem para que fosse possível identificar suas concepções. Ao analisarmos as respostas a seguir, é possível identificar que a alguns demonstram conhecimento ou possuem uma noção sobre o tema:

UR25: Quando o aluno entende qual é o seu papel na aprendizagem. (...) quando o próprio professor motiva o aluno a ter essa responsabilidade (...)

UR26: Eu percebo que existe realmente quando eles têm consciência da responsabilidade deles, eles se sentem responsáveis e têm autonomia pela responsabilidade deles. Aprender, estudar e organizar uma rotina de estudos. Assim eles vão bem melhor nos estudos.

UR31: A autorregulação da aprendizagem é quando o aluno é consciente do seu processo.

UR42: O que que eu entendo de autorregulação é o aluno saber como ele aprende (...).

UR52: (...)a autorregulação da aprendizagem (...)surge a partir do momento em que o aluno tem a consciência individual de que ele também é um agente histórico (...).

Para Zimmerman (1998), estudantes autorregulados em relação à aprendizagem são automaticamente motivados, autônomos e agentes ativos no próprio percurso de aprendizagem. Ganda e Boruchovitch (2018) defendem que a autorregulação da aprendizagem é um processo que envolve autorreflexão e ação, em que o aluno constrói seu percurso de aprendizagem, monitora e avalia seu desempenho. Esse processo está associado a uma melhor retenção do conteúdo, maior envolvimento com os estudos e, consequentemente, ao aprimoramento do desempenho acadêmico.

Alguns profissionais demonstraram não acreditar no processo de autorregulação da aprendizagem ou duvidam que adolescentes nos anos finais do ensino fundamental sejam capazes de se autorregular, o excerto a seguir é um exemplo:

UR46: (...) o aluno é imaturo para fazer essa autorregulação. Eu acho que nós, como professores, que tentamos persuadi-los e mostrar para eles onde que ele errou e quais os pontos positivos e os negativos que ele tem que melhorar, porque se for um aluno do ensino fundamental ele não tem maturidade para regular.

Contrariando essa crença, Frison e Boruchovitch (2020) ratificam que a autorregulação pode ser trabalhada em qualquer etapa e modalidade de ensino; destacam ainda a relevância de desenvolver intervenções sistemáticas e preventivas que auxiliem os estudantes a alargar suas estratégias de aprendizagem e a se tornarem autorregulados, tarefa que cabe ao professor fomentar em sala de aula: “(...) o professor, ao ensinar os estudantes a melhorar seu repertório de estratégias de aprendizagem, certamente contribuirá para mudar e melhorar o desempenho escolar e acadêmico de seus alunos” (Frison; Boruchovitch, 2020, p.23).

5.3 CATEGORIA 3: RELAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO FORMATIVA E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Buscando, especificamente, discutir a interface da avaliação formativa com a autorregulação da aprendizagem na percepção dos docentes, os professores entrevistados foram questionados sobre se, em sua opinião, existe essa relação. Na ocasião, foi solicitado que explicassem o motivo de sua resposta, fosse ela afirmativa ou negativa. Todos reconheceram que existe uma relação, indicando que ambas as práticas estão interligadas, se complementam e se fundem. Suas explicações seguem nas transcrições a seguir:

UR34: Eu vejo a avaliação formativa e a autorregulação da aprendizagem como sendo uma dependente da outra, uma buscando o protagonismo, a outra tendo o aluno como consciente do que está sendo ensinado.

UR63: Eu acredito que sim. A avaliação formativa e autorregulação têm que andar juntas. Se elas não andarem juntas, o aluno só vai ser um aluno decorba. Ele vai pegar essa informação, vai decorar e vai fazer uma prova.

UR74: Acho que elas estão bem ligadas (...)

UR82: Sim. Existe sim uma relação. Porque, já que a autorregulação é você ser disciplinado para entender o que você precisa aprender. Então, se você tem essa autorregulação, você vai buscar os melhores meios, que, aliás, a avaliação formativa te propõe para você aprender.

A avaliação formativa é uma prática pedagógica que tem como principal objetivo compreender como os estudantes aprendem, permitindo que eles compreendam seu progresso e identifique áreas de melhoria ao longo do processo de aprendizado (Brandalise, 2020).

Esse tipo de avaliação promove a autorregulação da aprendizagem, pois incentiva o aluno a refletir sobre suas próprias práticas, estabelecer metas e tomar decisões sobre como melhorar seu desempenho. Ao desenvolver habilidades de autorreflexão e autoavaliação, os alunos aprendem a monitorar e ajustar suas estratégias de estudo, fortalecendo sua autonomia e responsabilidade sobre o próprio aprendizado, pois conforme Villas Boas (2013), quando o estudante se sente protagonista da sua aprendizagem, sente-se interessado pelo que faz. Dessa forma, a avaliação formativa torna-se um catalisador para a construção de uma postura mais ativa e consciente do aluno frente ao conhecimento, possibilitando um processo educacional mais personalizado e eficaz.

É importante destacar que alguns profissionais, ao tentarem explicar a relação entre avaliação formativa e autorregulação da aprendizagem, mencionaram algumas barreiras que têm impedido o desenvolvimento de uma prática constante em sala de aula pautada nessas duas dimensões:

UR66: (...) muitas vezes, e devido ao currículo, a gente precisa apressar os conteúdos quando o aluno ainda não aprendeu (...) Então precisa se dar uma atenção maior a isso. Será que o aluno está pronto para avançar para um outro patamar? Se aquilo ficou para trás, se ele não aprendeu aquilo, se ele não se tornou protagonista naquilo.

UR77: (...) uma turma muito grande como as nossas, um professor de língua portuguesa até consegue fazer melhor do que eu, que só tenho duas aulas de 50 minutos por semana. Então alguns detalhes para regular fica mais difícil.

UR78: (...) um pedagogo também consegue colocar isso na prática porque como regente de turma, ele com certeza terá mais tempo para colocar em prática.

UR155: (...) minha dificuldade como profissional é o tempo para desenvolver, desenvolver a prática, porque na minha disciplina, que exige algumas práticas, então é muito pouco tempo para outras questões, como eu faria para incluir avaliação formativa na minha prática em sala de aula? Gostaria de compreender como funciona.

Os profissionais responsáveis por essas falas atribuem a falta de tempo dentro do período letivo como um fator que dificulta a prática da avaliação formativa e da autorregulação da aprendizagem. Outro fator impeditivo, de acordo com a UR77, é a grande quantidade de estudantes matriculados nas

turmas, o que impede ou dificulta um trabalho eficaz, especialmente nos componentes curriculares com baixa carga horária semanal. Já na UR78, ainda no contexto da falta de tempo, o profissional entrevistado afirma que para os professores regentes de turma é muito mais fácil colocar essas práticas em ação.

De acordo com os excertos a seguir, alguns profissionais reconhecem sua responsabilidade enquanto facilitador que precisa desenvolver um trabalho organizado desde o início do período letivo para despertar em seus alunos o protagonismo no seu processo de aprendizagem:

UR61: Porque quando o professor já logo no início da unidade ou do ano explica como que vai ser essa avaliação, como se vai dar, como vai ser o processo. E o aluno tem a responsabilidade de se autorregular e ele consegue se organizar melhor quando o professor se organiza. O aluno também consegue se organizar, então ele já sabe o que vai ser requerido dele.

UR86: (...) isso também parte muito obviamente ali de uma didática ativa (...) não tem como a gente desvincilar.

O professor desempenha um papel central em um trabalho pautado na avaliação formativa e na autorregulação da aprendizagem. Ele atua como mediador e facilitador do processo de aprendizado, oferecendo *feedback* contínuo que ajuda o aluno a entender seu progresso e identificar áreas de melhoria. Para isso, o professor precisa criar um ambiente de aprendizagem que valorize a reflexão e a autocrítica, incentivando o estudante a monitorar seu próprio desenvolvimento e a estabelecer metas de aprendizagem. Além de oferecer orientações claras e personalizadas, o professor estimula a participação ativa dos alunos no processo avaliativo. Dessa forma, ele contribui para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos alunos, preparando-os para que tomem decisões responsáveis sobre seu aprendizado e fortaleçam habilidades essenciais para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

5.4 CATEGORIA 4: AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

Para elencar ações e estratégias para a promoção da autorregulação da aprendizagem a partir da experiência dos professores participantes da pesquisa, foi realizada a seguinte pergunta no ato da entrevista: que ações em sala de aula você acredita que estimulam a tomada de consciência pelo aluno da sua aprendizagem? Pode citar três exemplos? Nessa abordagem, as falas a seguir demonstram uma preocupação com as questões metodológicas:

UR130: (...) as metodologias que a gente usa em sala de aula podem fazer a diferença na vida acadêmica do aluno (...).

UR65: Sendo que o professor precisa pensar toda sua metodologia pedagógica, seu instrumento, se tudo aquilo vai alcançar o seu aluno de uma maneira eficaz.

Os profissionais responsáveis pelas falas anteriores, assumem a responsabilidade como facilitadores e mediadores do processo de ensino e aprendizagem, pois sabem que a metodologia utilizada pode fazer a diferença. É interessante notar que alguns mencionam a importância de diversificar as ações para alcançar os estudantes que se desenvolvem e aprendem de maneiras distintas e em ritmos diferentes:

UR94: (...) você não vai usar o mesmo método para todos os alunos.

UR95: (...) se você diversificar, você vai conseguir atingir a todos.

Pesquisas recentes da neurociência apontam que o processo de aprendizagem é singular para cada indivíduo e que cada pessoa aprende o que é mais relevante e significativo para si, pois a aprendizagem se dá por meio de conexões cognitivas e emocionais. Assim, pode-se falar em personalização da aprendizagem que consiste em um movimento de construção de percursos que façam sentido para cada ser humano, que os mantenham motivados para aprender e que os levem a adquirir autonomia (Moran, 2018). Sobre a personalização do ensino, Bacich; Tanzi Neto; Trevisani (2015, p. 51) defendem que:

Estudantes da mesma idade não têm as mesmas necessidades, possuem relações diferentes com professores e/ou tecnologias digitais e nem sempre aprendem do mesmo jeito e ao mesmo tempo. Nem sempre é necessário que toda a turma caminhe no mesmo ritmo. Avançamos gradativamente para outro desafio da educação: a personalização do ensino.

Além da personalização do ensino, os excertos a seguir demonstram que os professores apresentam o entendimento de que os alunos precisam ser cada vez mais autônomos, como protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem:

UR32: Se ele é colocado como protagonista nessas situações, ele aprende de uma maneira que ele consegue aplicar aquilo que ele consegue desenvolver (...).

UR33: (...) dentro de uma sala de aula, tudo precisa ser pensado para que a autonomia do aluno surja.

Nesta perspectiva, de acordo com os seguintes trechos, os professores reconhecem que os estudantes aprendem mais e melhor quando a matéria oferece um significado para suas vidas:

UR32: Se ele é colocado como protagonista nessas situações, ele aprende de uma maneira que ele consegue aplicar aquilo que ele consegue desenvolver (...).

UR99: (...) quando o aluno consegue fazer essa aplicabilidade na vida dele, por que eu aprendo isso?

UR132: (...) a gente escuta o que eles têm para dizer e depois a gente tenta situar eles ali dentro do assunto.

UR133: (...)quando eles participam no sentido de construir algo. (...)eles conseguem entender melhor o assunto.

UR134: (...) trazer o conhecimento do dia a dia.

Entre as ações capazes de personalizar o processo de ensino e aprendizagem, existe a sala de aula invertida que é, inclusive, frequentemente mencionada pelos professores entrevistados como uma estratégia que promove a autorregulação da aprendizagem:

UR100: (...) se a gente for falar de método, ele pode fazer uma peça? Um seminário? (...) Fazer alguma atividade ou um questionário? Ele pode explicar isso para o outro?

UR118: (...) Sala invertida. Eu acho que ele se percebe bastante quando ele passa para o papel do professor, ele faz uma autoavaliação.

UR119: Eu gosto da aula invertida. Quando eu faço o aluno ir à procura do conhecimento e demonstrar em sala de aula e às vezes vem um ensino com erros e a gente consegue corrigir.

UR126: (...)o resumo, a apresentação de trabalhos são muito bons, porque eles são instigados a estudar mais, porque a maioria fica nervoso, fica com vergonha de errar.

UR128: (...) quando a gente coloca o aluno no papel do professor naquele processo de aula invertida. Porque assim eu comprehendo que naquele momento eles não entendem não só o meu papel, mas eles se comprehendem também como agentes conhcedores de saber.

A aula invertida se constitui como uma estratégia ativa que otimiza o tempo destinado à aprendizagem, pois nela o estudante tem acesso prévio as informações mais básicas do conteúdo estudado por meio de materiais disponibilizados pelo professor, que podem ser físicos ou virtuais, estudam em casa e levam as dúvidas para serem trabalhadas em sala de aula, ou apresentam em forma de seminários o que aprenderam. Nesta perspectiva, durante o tempo em sala de aula, os alunos participam de atividades práticas, discussões, resolução de problemas e outras interações que visam aprofundar o entendimento do conteúdo e promover a aplicação prática do conhecimento (Moran, 2015; 2018).

Em alguns trechos das falas transcritas acima os profissionais colocam atividades como seminários, encenações em sala de aula como aula invertida, mas é importante destacar que são possibilidades, caminhos de inversão, mas essa estratégia vai muito além. Inclusive, Moran (2018, p. 13) faz uma crítica a maneira pela qual a aula invertida tem sido idealizada:

A aula invertida tem sido vista de uma forma reducionista como assistir vídeos antes e realizar as tarefas presenciais depois. Essa é uma das formas de inversão. O aluno pode partir de pesquisas, projetos e produções para iniciar-se em um assunto e, a seguir, aprofundar seu conhecimento e competências com atividades supervisionadas.

Outra ação mencionada várias vezes pelos profissionais entrevistados é o uso de mapas mentais. Embora essa nomenclatura seja utilizada em suas falas, o formato com que costumam trabalhar se aproxima mais do que a literatura denomina como 'mapa conceitual':

UR93: (...) o mapa mental também ajuda muito, porque tem vários estilos de alunos e estilos de aprendizagem na escola (...)

UR113: (...) a construção e a confecção de mapas mentais também auxiliam e ajudam o aluno a ter uma noção.

UR124: (...) mapa mental eles gostam bastante.

UR131: (...) a inserção de vídeos, a inserção de imagens e mapas mentais pode auxiliar o aluno nessa questão.

Além de ser um facilitador da aprendizagem, Góes e Boruchovitch (2019; 2020) comentam que o mapa conceitual também pode assumir a função de recurso de ensino e aprendizagem autorregulada, organizador curricular e ferramenta avaliativa. como ferramenta de avaliação, o mapa conceitual pode promover a avaliação formativa. No entanto, as autoras fazem uma ressalva: se for atualizado para classificar os alunos e se o professor não levar em consideração o processo de construção do conhecimento de cada indivíduo, seu uso não gerará uma avaliação de caráter formativo. Ademais, a simples utilização do mapa conceitual não é capaz de garantir uma aprendizagem significativa e por isso, é extremamente importante que os professores saibam como, quando e onde utilizar o mapa mental para que usufruam de todos os benefícios que esse recurso pode oferecer (Góes; Boruchovitch, 2019; 2020).

Ainda nesta abordagem de estratégias facilitadoras da aprendizagem, alguns professores relataram o uso constante de resumos, que consistem em uma ferramenta diferente de mapa conceitual.

UR110: As atividades escritas, os resumos, os textos, as produções de textos. Eu acredito que elas, independente da disciplina, levam o aluno a pelo menos tentar argumentar acerca daquilo. E se ele não entendeu na aula vai em busca de outras fontes (...).

UR126: (...)o resumo, a apresentação de trabalhos são muito bons, porque eles são instigados a estudar mais (...).

Nas entrelinhas da UR110, é possível perceber que o profissional acredita na escrita, na produção de texto como uma estratégia de aprendizagem e ao dizer que os estudantes tentam argumentar e buscam outras fontes, fica evidente que ele comprehende que um resumo é muito mais do que copiar trechos de um texto, mas de acordo com Góes e Boruchovitch (2020, p. 99) “(...) consiste em apresentar as principais ideias mencionadas no texto com as próprias palavras, sem que isso modifique a mensagem que o autor quer transmitir”.

Diante do exposto, todas as ações citadas pelos professores realmente possuem relevância para o desenvolvimento de habilidades autorregulatórias nos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, entretanto, convém destacar que os professores precisam conhecê-las profundamente em seus aspectos teóricos e práticos inseri-las adequadamente em suas ações pedagógicas.

5.5 CATEGORIA 5: SUGESTÕES AO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Buscando ouvir sugestões dos professores para um projeto de formação continuada para um trabalho teórico-prático com avaliação formativa e autorregulação da aprendizagem, foi perguntado o que não poderia faltar. Conforme as falas a seguir, alguns professores entrevistados comentaram que precisam de uma formação teórica consistente, mas sem desconsiderar a prática:

UR139: Eu acho que nós precisamos aprender como fazer. Talvez a gente não saiba.

UR140: (...)eu acho que seria interessante alguma coisa prática (...).

UR156: A gente literalmente aprender o conceito e aplicabilidade (...).

UR158: No programa traria então a parte teórica ensinando esses termos, mas traria também, na prática, como aplicar as metodologias ativas e, a partir disso, colher a avaliação formativa.

Aproximar a teoria da prática pode ser um caminho eficaz para a implementação de um projeto de formação continuada direcionado aos professores dos anos finais do ensino fundamental. Já na declaração a seguir, o profissional entrevistado demonstra uma preocupação com o perfil do formador, para que este tenha competência teórica, mas que tenha vivências práticas a respeito do que será apresentado.

UR145: Na teoria e na prática, ele precisa ter as duas vivências. Se não ele não tem muita estrutura para nos ajudar. Então a gente vai estar mais estruturado que ele.

As seguintes afirmações apresentam necessidades formativas manifestadas pelos profissionais entrevistados:

UR149: Eu acho que precisamos conhecer sobre a autorregulação e mais a respeito de avaliação. Precisamos entender como avaliar que não é só uma questão de questões difíceis ou questões fáceis. (...) Diante do que estamos recebendo de *feedbacks* que temos pego dos alunos, podemos montar, estruturar uma avaliação mais assertiva.

UR150: Sobre a autorregulação (...) precisamos conhecer mais o que é e se apropriar um pouco mais do teórico. E aplicarmos essa teoria em nós mesmos (...) porque o professor precisa também de autorregulação. Se conhecer primeiro, se conhecer também faz parte.

É possível notar na UR149 que o profissional reconhece a amplitude e a complexidade do ato de avaliar e ele demonstra compreender que durante o processo de ensino e aprendizagem, o professor consegue colher informações úteis sobre o que os estudantes aprenderam ou não e que a avaliação não ocorre apenas no fim do processo, mas deve fazer parte do percurso.

Na UR150 o participante da pesquisa admite a necessidade de um aprofundamento teórico a respeito da autorregulação da aprendizagem; ele também fala acerca da importância do professor autorregulado. É imprescindível que os professores também desenvolvam habilidades

autorregulatórias, pois professores autorregulados, reflexivos e motivados se envolvem mais em desenvolver a autorregulação nos estudantes (Boruchovitch; Gomes, 2019; Ganda; Boruchovitch, 2019; Góes; Boruchovitch, 2020).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como fio condutor a seguinte questão: quais as concepções de avaliação formativa e autorregulação da aprendizagem que estão enraizadas nas ações dos professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental em uma rede privada de ensino na região Nordeste do Brasil? A fim de respondê-la, estabeleceu-se como principal objetivo: *analisar a concepção e a ação em avaliação formativa e autorregulação da aprendizagem de professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental em uma rede de ensino na Região Nordeste do Brasil.*

Na revisão integrativa da literatura, foram incluídos 4 estudos sobre autorregulação da aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, desenvolvidos entre os anos de 2019 e 2023, de natureza e nacionalidades distintas. Os resultados dessas pesquisas destacaram a importância da relação entre família e escola no desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem nos estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

Constatou-se que quando há uma parceria adequada entre essas duas instâncias, os estudantes são mais capazes de criar e monitorar suas estratégias de autorregulação. Ao capacitar os estudantes a se tornarem protagonistas de sua própria aprendizagem, abre-se caminhos para um desenvolvimento acadêmico mais sólido e significativo. Além disso, os estudos ressaltaram o papel dos docentes, em estimular a autorreflexão e autoavaliação nos estudantes. Ao avaliarem seus próprios resultados, os estudantes podem desenvolver estratégias autorregulatórias mais eficazes, o que contribui para uma melhor performance acadêmica.

Evidenciamos, a partir do presente estudo, que os professores entrevistados compreendem o caráter processual e a continuidade da avaliação formativa, além de reconhecerem a importância de um ambiente colaborativo em sala de aula, fundamentado no diálogo entre professores e alunos, bem como entre os próprios alunos. No entanto, apesar de esses aspectos estarem presentes na avaliação formativa, a compreensão demonstrada se revela superficial em relação ao que se espera de profissionais com formação em licenciatura.

Ademais, alguns entrevistados mencionaram não conhecer o termo “avaliação formativa”, e apenas um fez referência ao *feedback*. Esse dado é indicativo de que os profissionais não estão praticando efetivamente a avaliação formativa, uma vez que o *feedback* é um elemento essencial para sua concretização.

No que se refere à autorregulação da aprendizagem, constatamos que os professores entrevistados possuem conhecimentos sobre os aspectos relacionados a ela; contudo, foram registrados casos em que os professores não souberam conceituar ou discutir sobre o tema. Na realidade investigada, não foram observadas ações eficazes de autorregulação da aprendizagem, mesmo existindo evidências de conhecimento a respeito do tema. Primeiramente, porque, na ausência de práticas eficazes de avaliação formativa, não há promoção da autorregulação da aprendizagem nos estudantes, uma vez que essas práticas estão intrinsecamente ligadas, inclusive, os professores concordam com a existência desta relação.

Além disso, foram encontrados diversos relatos de descrédito por parte dos professores em relação à autorregulação da aprendizagem, sob a alegação de que os adolescentes dos anos finais do ensino fundamental não possuem maturidade suficiente para desenvolvê-la.

Entre as ações desenvolvidas em sala de aula para a promoção da autorregulação da aprendizagem, na concepção dos professores entrevistados, as mais citadas são: mapa conceitual, sala de aula invertida e resumos. Todas essas ações realmente possuem um grau de importância no processo de ensino e aprendizagem; entretanto, apenas incluí-las na rotina da sala de aula, não garante o desenvolvimento de habilidades autorregulatórias nos estudantes. Portanto, é imprescindível que os professores conheçam como e quando usá-las.

Assim, o presente estudo possui impactos sociais e culturais e não pretende esgotar o tema, mas estimular novas discussões para que pesquisadores, professores e formadores obtenham ferramentas teóricas e práticas para um aperfeiçoamento profissional contínuo em avaliação formativa e autorregulação da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ACAR, Ö.; AZAKLI, Z. The effect of online argumentation and reflective thinking-based science teaching on sixth graders' cognitive abilities. **Journal of Baltic Science Education**, v. 22, n. 2, p. 192–203, 2023.

ALMEIDA CARAZO, B. A.; APORTELA VALDÉS, I. B. La autorregulación de la actividad de estudio al aprender Matemática. **Transformación**, v. 15, n. 3, p. 263–279, 2019.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Luís Antero Reta, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação educacional. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional:** interfaces de conceitos, termos, perspectivas. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 107-112.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação formativa e avaliação somativa. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.) **Avaliação educacional:** interfaces de conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 133-142.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira *et al.* Feedback na avaliação formativa. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional:** interfaces de conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 165-173.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular [BNCC]**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 de abril de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDBEN]. LEI 9394/1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 de abril de 2023.

BORUCHOVITCH, E.; GOMES. M. A. M. **Aprendizagem autorregulada:** Como promovê-la no contexto educativo? Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da motivação e das emoções: inter-relações, implicações e desafios. In: FRISON, L. M.B; BORUCHOVITCH, E. (Org.). **Autorregulação da aprendizagem:** cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 31-45.

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

FERREIRA, F. M. F.; BRANDALISE, M. Â. T. Eu costumava pensar sobre avaliação das aprendizagens...Mas agora eu sei...: percepções reveladas por licenciandos em Ciências Biológicas. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, Ponta Grossa, v.17, Edição Especial, p. 1-15,

2024. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/16860>. Acesso em: 14 de outubro de 2024.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Liber Livro, 2005.

FRISON, L. M.B; BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: modelos teóricos e reflexões para a prática pedagógica. In: FRISON, L. M.B; BORUCHOVITCH, E. (Org.).

Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 17-30.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, n. 46, 2018. p.71-80.

GÓES, N. M.; BORUCHOVITCH, E. Intervenções para promover a autorregulação da aprendizagem de professores do Ensino Médio: resultados de pesquisas e aplicações para a sala de aula. In: FRISON, L. M.B; BORUCHOVITCH, E. (Org.). **Autorregulação da aprendizagem:** cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 114 – 130.

GÓES, N. M.; BORUCHOVITCH, E. **Estratégias de aprendizagem:** Como promovê-las?. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

GÓES, N. M.; BORUCHOVITCH, E. Orientações teóricas e práticas para trabalhar o mapa conceitual em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. **Aprendizagem autorregulada:** Como promovê-la no contexto educativo? Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 192 – 211.

GIL, A. C. **Como fazer pesquisa qualitativa.** São Paulo: Atlas, 2021.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola a universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estimativa da População Residente nos Municípios Brasileiros.** Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html>. Acesso em: 18 de junho de 2023.

INÁCIO, A. L. M. et al. Predictive Potential of Motivation to Learn in the use of Learning Strategies. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 39, n. spe, 2023.

LOPES, J. P.; SILVA, H. S. **50 Técnicas de avaliação formativa.** 2.ed. Lisboa: PACTOR, 2020.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.

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

LÜCK, H. **Avaliação e monitoramento do trabalho educacional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 [Série Cadernos de Gestão; 7].

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MIRANDA, L.; ALMEIDA, L. S. Aprendizagem autorregulada: o papel das estratégias autoprejudiciais. In: FRISON, L. M.B; BORUCHOVITCH, E. (Org.). **Autorregulação da aprendizagem:** cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 62 – 84

Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ 2021;372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71

PALACIOS, M. D.; TORÍO-LÓPEZ, S.; MURGA-MENOYO, M. Á. Parentalidad positiva y autorregulación de aprendizaje en los adolescentes. **ALTERIDAD. Revista de Educación**, v. 17, n. 2, p. 291–303, 2022.

PILETTI, C.; PILETTI N. **História da educação:** de Confúcio a Paulo Freire. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2024.

RODRIGUES, E. F. A avaliação e a tecnologia: a questão da verificação de aprendizagem no ensino híbrido. In: BACICH L; NETO, A. T; TREVISANI, F. M (Org.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 123-137.

SANTANA, E.N.B; ZUKOWSKY-TAVARES, C. A influência da relação família-escola na autorregulação da aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental: uma revisão integrativa da literatura. **Internet Latent Corpus Journal**, v. 14, n. 1, p. 370-381. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/ilcj/article/view/36052>.

SANTOS, G. S. Espaços de aprendizagem. In: BACICH L; NETO, A. T; TREVISANI, F. M (Org.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre - RS: Penso, 2015, p. 103 – 122.

SHEPARD, L.; HAMMERNESS, K.; DARLING-HAMMOND, L.; RUST, F. Avaliações. In: DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J (Org.). **Preparando os professores para um mundo em transformação:** o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre – RS: Penso, 2019. p. 235 – 279.

SILVA, Giane Correia; LARA-SILVA, Veridiana Alves de. Avaliação da/para aprendizagem. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.) **Avaliação educacional:** interfaces de conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 63-69.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Papirus Editora, 2012.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação.** Campinas, SP: Papirus Editora, 2013.

VILLAS BOAS, B.M.F. **Avaliação formativa:** práticas inovadoras. Campinas, SP: Papirus Editora, 2019.

ZIMMERMAN, B. J. Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, vol. 33, p. 73-86, 1998. Disponível em:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.1998.9653292> Acesso em: 31 de outubro de 2024.

ZUKOWSKY-TAVARES, C. Formação em avaliação como um caminho para a profissionalização docente. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 16, n. 16, 2010. Disponível em:
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1868> Acesso em: 25 de junho de 2023.

ZUKOWSKY-TAVARES, C. **Formação em avaliação:** a formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem. São Paulo, 2008. 246p. [Tese de doutorado].