

OS PROCESSOS AVALIATIVOS EM EDUCAÇÃO: AUTONOMIA E AUTORREGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

EVALUATIVE PROCESSES IN EDUCATION: AUTONOMY AND SELF-REGULATION IN LEARNING

Beatriz Monteiro da Cruz¹
Alvanize Valente Fernandes Ferenc²

RESUMO: O presente artigo se originou da realização do Trabalho de Conclusão de Curso que teve como objetivo analisar os estudos realizados na área de avaliação da aprendizagem, principalmente em categorias a ela relacionadas, como autonomia e autorregulação da aprendizagem. Por meio de um mapeamento feito nos periódicos da Scielo e da Capes, procurou-se compreender, como as avaliações da aprendizagem podem se apresentar como estratégias de promoção da autonomia e da autorregulação da aprendizagem pelos estudantes e levá-los a aprendizagens mais significativas. Para a realização do estudo foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa, descritiva e analítica, realizando um Estado da Arte. O estudo apresentou como principais resultados a possibilidade de desenvolvimento da autonomia e da autorregulação das aprendizagens por meio das avaliações, que podem se apresentar como formativas e como importante instrumento de auxílio na aprendizagem e nas práticas pedagógicas dos educadores.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da aprendizagem; Autorregulação; Autonomia.

ABSTRACT: This article originated from a final course project that aimed to analyze studies conducted in the field of learning assessment, particularly in related categories such as learning autonomy and self-regulation. Through a mapping exercise carried out in Scielo and Capes journals, we sought to understand "how learning assessments can be used as strategies to promote autonomy and self-regulation in learning by students and lead them to more meaningful learning." A qualitative, descriptive, and analytical research approach was used to conduct the study, performing a state-of-the-art review. The study presented as its main results the possibility of developing autonomy and self-regulation in learning through assessments, which can be formative and an important tool to aid learning and pedagogical practices among educators.

KEYWORDS: Learning assessment; Self-regulation; Autonomy.

¹ Graduação em Pedagogia (UTV). Universidade Federal de Viçosa. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0586-3011> Email: beatriz.m.cruz@ufv.br

² Doutora em Educação (UFSCar). Universidade Federal de Viçosa. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1271-1075> Email: avalente@ufv.br



10.23925/2176-4174.35.2025e72775

Recebido em: 30/07/25.

Aprovado em: 10/08/25.

Publicado em: 10/08/25.

Introdução

Durante todo o percurso da vida estudantil, os diferentes sujeitos do sistema educacional têm constante contato com as avaliações da aprendizagem. A avaliação que nos acompanha durante toda a trajetória escolar, deixa marcas que podem persistir por toda a vida e no caso de futuros profissionais da educação, podem interferir nas suas práticas avaliativas enquanto professores, sendo essa interferência positiva ou negativa, de acordo com o vivenciado e (re)significado por esses sujeitos. As práticas da avaliação da aprendizagem, se bem realizadas, podem contribuir para o desenvolvimento de características como a autonomia e autorregulação da aprendizagem dos estudantes.

Por meio do estudo das práticas avaliativas, é possível compreendermos suas nuances, potencialidades, dualidades e desafios. Luckesi (2011) salienta que é por meio das avaliações que os educadores conseguem verificar a aprendizagem dos alunos e auxiliá-los na superação de seus limites. Fernandes (2009) define a avaliação da aprendizagem como um processo sistemático que recolhe dados daquilo que os alunos podem fazer em situações diversas, incluindo situações mais e menos complexas do pensamento.

O termo “avaliação da aprendizagem”, de acordo com Luckesi (2011), passou a ser utilizado em 1930, pelo educador norte-americano Ralph Tyler. Apesar do uso de nova nomenclatura, as práticas avaliativas observadas nesse período de mudança do termo, não sofreram grandes alterações, continuando com fortes atributos das provas e exames, originados na escola moderna e organizados por volta do século XVI, na sociedade burguesa e muito presente nas instituições escolares até os dias atuais (Luckesi, 2011).



Em uma sociedade na qual a avaliação é vista pelo seu valor de troca e de uso (Guerra, 2009), sendo utilizada de maneira mais recorrente para a classificação e a obtenção de notas e aprovações, é cada vez mais urgente a necessidade de que as avaliações sejam construídas de maneira significativa, formativa e contextualizada, considerando o estudante como participante e membro ativo no processo de ensino e de aprendizagem. Tendo como base que “[...] a avaliação é parte do ensino e da aprendizagem.” (Moretto, 2014, p. 117), sua utilização deve ser diagnóstica, refletindo aprendizagens significativas para os estudantes, a fim de que consigam orientar “[...] nossas intervenções para a melhoria dos resultados desejados.” (Luckesi, 2011, p. 240).

O processo avaliativo, apesar de, boa parte das vezes, ser compreendido em sua perspectiva reducionista no sistema educativo, que focaliza de forma mais evidente o seu valor de troca, é muito mais complexo e profundo. A avaliação, nesse contexto, não pode ser considerada como um fim em si mesma, mas deve ser vista de forma articulada a um projeto educativo e de sociedade, como nos lembra Luckesi (2011).

Quando a avaliação da aprendizagem assume a função seletiva e classificatória, que cria um ambiente de tensão e receio, os processos avaliativos tornam-se fontes de angústia, ansiedade e pânico, podendo afetar negativamente tanto o desempenho acadêmico dos estudantes quanto a sua própria motivação e auto estima, problema que pode se reverberar por toda a vida escolar e pessoal do aluno, deixando, como apontado por Guerra (2009), “tatuagens na alma”.

Nesse sentido, Luckesi (2011) também levanta discussões acerca dos papéis que a avaliação da aprendizagem tem assumido na sociedade atual, com fortes resquícios das práticas dos séculos passados. O autor destaca que muitas vezes a avaliação é utilizada como forma de castigos, provocando nos educandos medo, autopunição, angústia e culpabilidade (Luckesi, 2011). A avaliação perde nesse processo, suas funções primordiais, sendo elas, o diagnóstico para fornecer direcionamentos mais assertivos acerca das práticas educativas, a auto compreensão do ensino e da aprendizagem e a motivação (Luckesi, 2011).

Em contraponto a essa perspectiva, alguns sistemas de ensino utilizam a avaliação da aprendizagem como um importante fator de auxílio nas etapas de

aquisição de conhecimentos e para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Diante da importância que as avaliações da aprendizagem possuem, tanto no sistema educativo quanto nas diferentes abordagens que podem assumir, é necessário pensar em estratégias para que melhorias de fato ocorram, de forma a gerar aprendizagens significativas e contextualizadas. Dessa forma, buscamos compreender: como as avaliações da aprendizagem podem se apresentar como estratégias de promoção da autonomia e da autorregulação da aprendizagem pelos estudantes e levá-los a aprendizagens mais significativas?

O presente trabalho tem como objetivo mapear e analisar os estudos realizados na área da avaliação da aprendizagem relacionados com as categorias autonomia e autorregulação da aprendizagem. Procura-se entender como e quando as avaliações da aprendizagem se configuram como prática significativa aos estudantes e como as categorias citadas ligadas às avaliações podem contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens.

Para a realização do estudo foi feita uma pesquisa qualitativa, descritiva e analítica, visando analisar os significados que participantes das pesquisas já desenvolvidas, selecionadas no mapeamento, atribuem ao campo da avaliação educacional e às categorias a ele relacionadas, como autorregulação da aprendizagem e autonomia. Para o presente artigo, serão discutidos os resultados encontrados associados a essas duas categorias.

O trabalho está dividido em quatro seções, sendo: 1. Referencial Teórico, a fim de discutir como a avaliação educacional vem sendo tratada nos diferentes tempos e espaços e pelos diferentes autores estudiosos da área; 2. A realização do Estado da Arte, seção que objetiva apresentar o processo metodológico de realização do levantamento dos trabalhos analisados; 3. Algumas análises dos trabalhos mapeados, sessão dividida em dois sub-tópicos, na qual ocorrerá a análise de dados, apresentando os principais resultados que puderam ser levantados com base nos trabalhos mapeados e analisados e 4. Considerações Finais, a fim de retomar alguns pontos discutidos, refletindo o que se pode considerar a partir dos resultados encontrados.

1. Referencial Teórico



O processo de avaliação da aprendizagem passou ao longo dos anos, por muitas modificações e alterações significativas em sua concepção, que aos poucos tornou-se mais complexa e abrangente (Marinho; Fernandes; Leite, 2014). Uma das referências sobre os exames atribui à burocracia chinesa o seu nascimento, aproximadamente em 1.200 a.C como forma de controle social, chegando, nas instituições de ensino como práticas avaliativas, somente a partir do século XIX (Santos, 2008).

Já na primeira metade do século XX as avaliações procuravam “diagnosticar a inteligência e as aptidões dos alunos” (Fernandes, 2009, p.14), sendo que, na segunda metade desse mesmo século, o termo “avaliação” passou a ser usado para substituir a expressão “testes psicológicos”, amplamente usados para verificar o *Quoeficiente Intelectual* (Q.I) dos alunos (Santos, 2008). No período de pós Segunda Guerra Mundial, têm início as análises sociológicas, que envolvem teorias como as da Reprodução Social, que analisam de maneira mais crítica, os processos educacionais, dentre os quais estão os processos avaliativos. Atualmente, os discursos que envolvem a avaliação ligam-se muito mais a perspectivas econômicas, que ganham, na sociedade, muito destaque (Fernandes, 2009).

Esses três principais discursos que analisam as avaliações sob lentes diagnósticas, sociais e econômicas, não são excludentes, mas complementares, dando “origem a diferentes modalidades e práticas de avaliação” (Fernandes, 2009, p. 14, 15), uma vez que o estilo de avaliação adotado está ligado às concepções de sociedade e de educação que os agentes envolvidos em seu processo possuem. Apesar das práticas avaliativas já existirem há muito tempo, a utilização do termo “avaliação” é recente (Santos, 2008). A preocupação com os processos avaliativos escolares e com o desempenho de seus alunos, em todos os níveis de ensino, surge apenas no final da década de 1980 (Gatti, 2014).

Considerando todas as mudanças pelas quais as avaliações da aprendizagem passaram, é possível observar quatro principais gerações nas quais elas são interpretadas. A *primeira geração* relaciona-se com as avaliações sendo vistas como medida da aprendizagem; na *segunda* ela é considerada como descrição; na *terceira*, ela é visualizada como juízo de valor e na *quarta e última geração* da avaliação, ela é

considerada um processo de negociação e construção, sendo o *feedback* um importante aliado para aprendizagens significativas (Marinho; Fernandes; Leite, 2014). É importante salientar, entretanto, que todos esses processos não se excluem, pois as avaliações ainda enfrentam, na atual sociedade, grande dualidade entre uma concepção com viés mais tradicional - pontual e focalizada em resultados e uma concepção com viés mais alternativo - contínua e racional (Marinho; Fernandes; Leite, 2014).

A avaliação é um processo necessário, que acompanha “[...] praticamente todas as atividades humanas, explicitamente ou não, é na educação e, sobretudo, na escola elementar, que ela se exerce de maneira obrigatória e universal.” (Ludke, [s.d.], p. 44). Ela é importante para todos os agentes envolvidos no processo de aprendizagem, das esferas governamentais, aos professores, aos alunos e suas famílias. Ademais, permite verificar como está a aquisição de conhecimentos pelos educandos e se as metodologias de ensino escolhidas pelo professor estão sendo adequadas ao público a que se destina (Jesus, s.d.).

O processo de avaliação é um momento de tomada de decisões, assumindo um “[...] papel estruturador dos processos de ensino-aprendizagem e do trabalho dos professores e dos alunos.” (Marinho; Fernandes; Leite, 2014, p. 151). As avaliações são, portanto, processos relacionais que precisam considerar, conforme apontado por Fernandes (2009), tanto o seu contexto quanto o seu conteúdo social para que possam ser compreendidas. Entendendo- se seus diferentes tipos e funções, é possível que ela seja utilizada de forma mais justa para que auxiliem os alunos na aquisição de suas aprendizagens e que possam atuar de maneira mais democrática no contexto social em que vivem.

A maneira tradicional de organização de alguns sistemas de ensino faz com que a avaliação seja vista de forma repressiva, “obrigando” os alunos a buscarem meios para conseguirem se sair bem nos processos avaliativos, por exemplo, utilizando trapaças e a “decoreba” de conteúdos (Moretto, 2014). Nesse modelo tradicional, encontramos frases típicas, como: “Se não ficarem calados, vou fazer uma prova surpresa”; ‘Já que vocês não param de falar, considero matéria dada e vai cair na prova” (Moretto, 2014, p. 116).

Dessa maneira, a avaliação acaba sendo utilizada como forma para obrigar os



alunos a estudarem, não sendo, assim, vista como momento de aprendizagem, pois gera tensão, insegurança e repressão (Moretto, 2014). Nessa perspectiva, o erro é considerado ruim, gerando classificação, julgamento, castigos e culpa, além do medo e de uma certa submissão que vai sendo internalizada pelos sujeitos (Luckesi, 2011).

Entretanto, é necessário que o olhar sobre a avaliação vá além dessa perspectiva tradicional e se volte para uma maneira de promover aprendizagens significativas. Luckesi (2011) comprehende a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, uma vez que, para o autor, ela “[...] inclui o educando no seu curso de aprendizagem, cada vez com qualidade mais satisfatória, assim como na medida em que o inclui entre os bem-sucedidos, devido ao fato de que esse sucesso foi construído ao longo do processo de ensino-aprendizagem [...]” (Luckesi, 2011, p. 208) e que precisamos considerar “[...] o acolhimento como condição necessária do ensino e da aprendizagem” (Luckesi, 2011, p. 201)

Para que os processos de avaliação da aprendizagem sejam melhorados, é necessário, de acordo com Moretto (2014), que haja uma reelaboração e ressignificação desses instrumentos em uma perspectiva pedagógica nova. Nesse sentido, para que se consiga alcançar a democratização no ensino, permitindo que todos aprendam (Perrenoud, 1999), a avaliação formativa se apresenta como uma alternativa, pois possui

[...] natureza eminentemente formativa caracterizada a atenção que prestam aos processos de interação nas salas de aula e de aprendizagem dos alunos, à integração plena da avaliação no processo de ensino-aprendizagem ou à autoavaliação, à metacognição e a autorregulação. (FERNANDES, 2009, p.26)

Dessa maneira, a regulação da aprendizagem aparece como um processo intencional visando melhorá-la (Fernandes, 2009). Nesse processo, as dificuldades são consideradas como não permanentes e as habilidades de cada um, consideradas como plenamente desenvolvíveis (Gomes; Boruchovitch, 2019). O processo de autorregulação da aprendizagem refere-se ao “processo pelo qual os indivíduos ativam, orientam, monitoram e se responsabilizam pela sua própria aprendizagem.” (Gomes; Boruchovitch, 2019, p.9). Dessa maneira, de acordo com Freire (2009), “[...] os alunos devem ser capazes de refletir, pensar e abstrair a partir dos conteúdos e

atividades curriculares, aplicar o conhecimento às novas situações, sendo os maiores responsáveis e podendo controlar suas próprias aprendizagens." (p. 280).

Para esse fim, a avaliação formativa possibilitaria que os alunos conseguissem atribuir significado às suas aprendizagens, conseguindo utilizá-las em seu cotidiano (Moretto, 2014). Nesse tipo de avaliação, destinada ao aprendizado dos estudantes, o feedback, em suas várias formas, é fundamental, pois ele permitirá que os alunos percebam e vençam as suas dificuldades, melhorando a sua motivação e permitindo que consigam regular sua aprendizagem durante o processo e não ao final dele (Fernandes, 2009).

Uma avaliação que tenha como base esses pressupostos, contribui também, para os processos motivacionais e para o desenvolvimento da autonomia, uma vez que os alunos seriam detentores de maior liberdade e controle de suas aprendizagens. As avaliações que propiciam maior autonomia, dão aos alunos condições de buscarem, por si mesmos, o aperfeiçoamento de seus resultados e refinamento de suas aprendizagens. É importante salientar, entretanto, que

[...] promover e apoiar a autonomia não consiste em simplesmente em se propiciar liberdade para quaisquer escolhas, de modo que, nessa condição, o aluno pudesse escolher até entre fazer ou não fazer uma determinada tarefa, ou selecionar apenas os mais fáceis. Aliás, em nenhum estudo que focalizou este constructo, o ambiente promotor da autonomia apareceu como permissivo ou sem qualquer estruturação. (BZUNECK; GUIMARAES, 2010, p. 62).

As avaliações formativas podem contribuir também para a motivação dos alunos, envolvendo-os de maneira significativa nos processos de aprendizagem, pois com os resultados obtidos eles podem buscar o aperfeiçoamento de seus resultados, motivar-se a melhorá-los e a sempre buscarem mais conhecimento, uma vez que, como destaca Guimarães e Boruchovitch (2004), os estudantes motivados se envolvem mais ativamente no processo de aprendizagem.

Discutindo-se a avaliação formativa alternativa, na perspectiva construtivista, Fernandes (2009) a vê como um indicador localizado e situado das aprendizagens dos alunos, como uma prática contextualizada, que reconhece a interferência de professores e alunos no processo, que enfatiza a compreensão, a comunicação e o uso de diversas estratégias avaliativas. Por meio de avaliações transparentes,

coerentes, contextualizadas e que permitam a interconexão dos saberes, os alunos têm maior possibilidade de alcançarem aprendizagens significativas e que contribuem para sua atuação na sociedade como cidadãos críticos e responsáveis. Além disso, a partir dessas avaliações que estimulem a criticidade, os educandos conseguem desenvolver, também, a autonomia e a autorregulação de suas aprendizagens.

2. A realização do Estado da Arte

Utilizamos, neste estudo, a abordagem qualitativa de pesquisa, descritiva e analítica, uma vez que buscou-se analisar e descrever os significados que participantes de pesquisas, já desenvolvidas atribuem ao campo da avaliação educacional e às categorias a ela relacionadas, como autorregulação da aprendizagem e autonomia. Inicialmente, consideramos como ponto de partida, a realização de uma revisão de literatura e posteriormente realizamos um Estado da Arte.

A fim de realizar a sistematização dos conhecimentos, que foram produzidos em diferentes áreas educacionais, dentre elas a área da avaliação em educação, popularizou-se no Brasil, a partir de 1980, estudos conhecidos como “Estado da Arte”, estruturados, inicialmente, no século XIX nos Estados Unidos (Borges; Calderón, [s.d.]). O Estado da Arte permite “[...] um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e aponte os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes” (Romanowski; Ens, 2006, p. 38).

Estudos realizados dessa maneira permitem de forma descritiva e analítica que os conhecimentos já produzidos sobre um tema sejam levantados e revisados (Romanowski; Ens, 2006), possibilitando aos pesquisadores, em sua sensação de não conhecer a totalidade de um conhecimento, buscar discutir uma área com produções sobre ela, presentes em diferentes campos (Ferreira, 2002). O Estado da Arte foi estruturado por Romanowski e Ens (2006, p. 43), da seguinte forma:

1. Definição dos descritores para direcionar as buscas;
2. Localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações;
3. Estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõem o corpus do estado da arte;
4. Levantamento de teses e dissertações catalogadas;
5. Coleta do material de pesquisa;



6. Leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar;
7. Organização do relatório de estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados;
8. Análise e elaboração das conclusões preliminares.

Portanto, nos valemos do Estado da Arte a fim de analisar as produções científicas produzidas sobre a área das avaliações educacionais, com foco nos conceitos de autonomia e de autorregulação da aprendizagem. Buscamos realizar um levantamento dessas produções e identificar as contribuições, referenciais teóricos, proposições sobre a temática e os temas abordados (Romanowski; Ens, 2006).

Visando mapear e analisar a literatura que trabalha com a avaliação educacional e estudos que articulem o tema à autorregulação e autonomia, foram utilizados artigos pesquisados nos periódicos da Scientific Eletronic Library Online – Scielo e nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes.

Os materiais foram selecionados em duas etapas. Na primeira delas, foi realizada a seleção dos textos utilizando descritores de busca comuns a todas as plataformas usadas, e um filtro de 10 anos de produção (trabalhos publicados entre 2012 e 2022). Os descritores utilizados para as buscas nas bases de dados consultadas e anteriormente citadas, foram “Avaliação da Aprendizagem”; “Avaliação da aprendizagem e autonomia”; “Avaliação da aprendizagem e autorregulação” e “Os processos avaliativos em educação”. Entretanto, para o presente artigo, será apresentado e discutido somente aqueles trabalhos diretamente relacionados as avaliações nas categorias da autorregulação e autonomia.

O recorte temporal utilizado foi definido a partir das tendências da metodologia escolhida, uma vez que muitos trabalhos realizados no Estado da Arte utilizam o recorte temporal de 10 anos, a fim de localizar o maior número de produções possíveis para que seja realizada uma investigação aprofundada da temática proposta, possibilitando análises mais atuais.

Para análise mais aprofundada do tema e das suas categorias, optou-se, nessa fase, pela seleção apenas de artigos que iam ao encontro dos critérios estabelecidos. Os descritores utilizados foram escolhidos com base na temática



proposta e nos principais pontos que precisavam ser analisados juntamente a ela a fim de melhor compreendê-la. Todos os artigos que correspondiam a esses critérios iniciais foram selecionados para a segunda etapa.

Foram utilizados, também, filtros específicos para cada plataforma, de acordo com a necessidade, uma vez que a utilização somente dos descritores de busca, forneceria resultados muito amplos que não estariam diretamente ligados ao interesse da presente investigação. Dessa forma, na busca realizada no Scielo os descritores utilizados, além do recorte temporal, foram filtrados por: “artigo”, “ciências humanas”, “área educacional”.

Na consulta aos periódicos da Capes foram utilizados filtros específicos para cada descritor, devido ao volume das obras encontradas. Dessa forma, além do recorte temporal estabelecido (2012 - 2022) utilizou-se para o descritor “Avaliação da Aprendizagem e autonomia” os filtros: artigo na língua portuguesa e os assuntos delimitados foram: “educação” e “educação e pesquisa”. Para o descritor “Avaliação e autorregulação” foram utilizados os filtros: artigo na língua portuguesa, entre os assuntos: “educação”, “educação e pesquisa”, “estudos”, “ensino”, “aprendizagem”, “metacognição” e “autorregulação”.

A seleção das produções foi realizada dessa forma para que elas pudessem ser analisadas, a fim de que houvesse uma identificação de suas principais abordagens e pluralidade dos enfoques, demonstrando as perspectivas de destaque sobre as quais o fenômeno estudado vem sendo analisado por diferentes autores (Romanowski; Ens, 2006), sem entretanto, desvincilar da temática do estudo.

Para maior refinamento dos resultados, uma segunda etapa foi desenvolvida. Foi realizada a análise inicial do título e das palavras-chave dos artigos, selecionando-se aqueles que mais se encaixavam na temática. Desses, foi realizada a leitura posterior do resumo, o que permitiu a seleção mais específica daqueles que mais se aproximaram dos nossos objetivos. Após a seleção prévia dos materiais, foi realizada uma análise crítica de cada um deles, visando identificar suas principais contribuições para a temática. Por meio da leitura, análise e construção de sínteses dos materiais encontrados, foi possível a elaboração de conclusões preliminares.

Os trabalhos selecionados passaram por uma fase de pré-análise,



categorização (Franco, 2005), análise e formulação das conclusões preliminares. Os dados selecionados para análise foram aqueles considerados os mais relevantes para o entendimento da temática dentro da categoria proposta. Dessa forma, observou-se, dentro de cada um dos trabalhos selecionados, como o tema era desenvolvido pelos autores a partir das discussões por eles estabelecidas e pelos autores mobilizados em seus trabalhos. A partir das leituras, estabeleceu-se relações e distanciamentos entre os principais pontos discutidos pelos autores, analisando-se as tendências da temática proposta.

Apesar das arbitrariedades que podem ser encontradas em relação a seleção realizada, uma vez que os filtros utilizados, seleção dos dados a serem discutidos e recorte temporal estabelecido foram definidos por critérios próprios do pesquisador, o objetivo foi analisar os estudos que possuem temáticas de estudos próximas e que reúnem uma área do conhecimento sob diferentes aspectos e perspectivas. O trabalho contou, também, para sua realização, com bases teóricas de importantes nomes na área da Avaliação Educacional, como Domingos Fernandes (2009), Cipriano Carlos Luckesi (2011), Vasco Pedro Moretto (2014), Bernadete Angelina Gatti (2014), Miguel Ángel Santos Guerra (2009), que contribuíram para a fundamentação da discussão e melhor análise dos artigos mapeados.

Após realizadas estas duas fases de seleção, anteriormente descritas, os trabalhos foram organizados em quadros, explorados mais adiante. Foram identificados nos trabalhos, suas tendências temáticas e analisados para elaboração das conclusões preliminares (Romanowski; Ens, 2006). Para análise, os trabalhos foram organizados de acordo com os descriptores utilizados.

3. Algumas análises dos trabalhos mapeados

O mapeamento e análise dos trabalhos selecionados teve como propósito dar visibilidade à temática em estudo, a fim de compreender o que as pesquisas já realizadas informam sobre o assunto, bem como proporcionar uma visão geral de como essa temática é estudada. Para isso, foram selecionados trabalhos que tratassem da avaliação da aprendizagem relacionada com a autonomia e autorregulação da aprendizagem. Para consolidar o mapeamento, as temáticas pesquisadas foram estruturadas a partir de dois descriptores: “Avaliação da



aprendizagem e autonomia” e “Avaliação da autonomia e autorregulação”. Em seguida, foi feita a pesquisa de cada um dos descritores nas bases de dados, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1- Trabalhos encontrados e selecionados segundo as buscas nos periódicos da Scielo e da CAPES

Base de Dados	Descriptor	Trabalhos	Trabalhos
		Encontrados	Selecionados
	Avaliação da Aprendizagem e autonomia	8	1
Scielo (periódicos)	Avaliação da Aprendizagem e autorregulação	5	2
	Avaliação da Aprendizagem e autonomia	16	1
CAPES (Periódicos)	Avaliação da Aprendizagem e autorregulação	114	4
Total de Artigos Encontrados/Selecionados	4 descritores de busca	143	8

Fonte: Elaborado pelas autoras

O mapeamento e análise inicial dos artigos permitiu a seleção, de acordo com os dois descritores de busca utilizados, de 3 trabalhos nos periódicos da Scielo e 5 trabalhos nos periódicos da Capes, totalizando 8 trabalhos, conforme demonstrado no quadro 1. A partir desse ponto, é possível analisarmos os principais enfoques tratados nos trabalhos de cada uma das categorias. É importante destacar que, conforme pontuado por Setton e Bozzetto (2020), por mais que possa haver arbitrariedades na classificação utilizada, a intenção era de reunir os trabalhos que possuíssem focos de análise semelhantes, a fim de analisar as suas principais tendências, distanciamentos e proximidades nas discussões, para melhor compreender a temática em estudo. A seguir, procuramos mostrar o que dizem os trabalhos selecionados no mapeamento, em cada uma das áreas temáticas, explorando o conteúdo abordado em cada um dos artigos.



3.1 Avaliação da aprendizagem e autonomia

Quadro 2- Artigos mapeados e selecionados com base no descritor “Avaliação da aprendizagem e autonomia”

Artigo	Autor (es)	Palavras-Chave	Ano de Publicação
Concepções e Estratégias da Aprendizagem Participativa na Educação à Distância (EaD): Contribuição das práticas Dialógicas e Comunicacionais para autonomia discente	Marcelo Sabbatini.	Educação a distância; tecnologia educacional; aprendizagem participativa; autonomia; dialogia.	2014
Avaliar, para quê? Formação de educadores avaliadores	Helena Machado de Paula Albuquerque.	Avaliação institucional; prática docente; formação de professores; aprendizado.	2019

Fonte: Elaborado pelas autoras

Quando se pensa em como a avaliação da aprendizagem pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, é necessário, inicialmente, definir-se autonomia ligada à aprendizagem. Brito e Guilherme (2019) embasadas na obra de Holec (1981) definem a autonomia como uma habilidade presente naqueles sujeitos que se responsabilizam pelo seu aprendizado, conseguindo definir objetivos e técnicas de aprendizagem, além de monitorar a aquisição de sua aprendizagem e a avaliar. De acordo com as autoras que trazem à referência a obra desse autor, a autonomia é uma característica adquirida e desenvolvida ao longo da aprendizagem (Brito; Guilherme, 2019).

Dessa maneira, podemos considerar que “[...] a autonomia é constituída por meio do processo de aprendizagem e é um exercício de ativação do poder por meio dos conhecimentos e a capacidade de utilizá-los na atualidade.” (Alves; Oliveira; Melo, 2022, p. 3). Ou seja, ela pode ser desenvolvida nos alunos. Nessa categoria, analisamos como as obras que discutem a autonomia ligada a avaliação da aprendizagem veem essa relação.



Os artigos mapeados e analisados nessa categoria concordaram com a ideia de que a autonomia se desenvolve com a participação ativa dos estudantes nos processos de aprendizagem, quando eles desenvolvem em conjunto habilidades de discussões, atribuições de sentido e participação. A autonomia se desenvolve, assim, no ambiente no qual os professores consideram as dificuldades e potencialidades de seus alunos e permitem que eles estejam engajados na construção de seus conhecimentos, tanto em um ambiente de sala de aula, como demonstrado por Sabbatini (2014) quanto nas avaliações, como discutido por Albuquerque (2019).

Sabbatini (2014) discutiu em seu trabalho a autonomia dos alunos na educação a distância, trazendo a investigação do conceito de aprendizagem participativa e as práticas de comunicação na interatividade dos ambientes tecnológicos como uma forma de engajamento dos alunos em seu próprio processo de ensino e aprendizagem. O autor apontou que tanto alunos quanto professores enfrentam desafios na educação a distância. Para ilustrar essa situação, ele se reportou às discussões de Souza, Sartorini e Roesler (2008). Já para trabalhar a utilização dos equipamentos tecnológicos na modalidade EaD, o autor se apoiou no trabalho de Manderdach et al. (2014). Por meio de suas pesquisas, Sabbatini (2014) afirmou que, por mais que a EaD tenha bases progressistas, o que mais vemos em sua realização é a predominância de uma educação bancária. Acrescentou ainda, que não é apenas o acesso ao recurso que garante a aprendizagem. É necessário e fundamental que o professor realize a mediação e atividades estruturadas para tal.

Albuquerque (2019), trouxe em seu trabalho uma pesquisa realizada com estudantes do curso de Pedagogia de uma instituição paulista em relação as avaliações. Evidenciou que grande parte das vezes os estudantes não possuem clareza a respeito das avaliações e não sabem o que fazer diante delas e de seus resultados. A fim de discutir as diferentes concepções de avaliação, a autora fez referência a autores como Sordi e Ludke (2009); Cocco e Sudbrack (2012) e Saul (1998). Para discutir a importância do clima social da escola, Albuquerque (2019) abordou o trabalho de Brunet (1992).

De forma geral, Albuquerque (2019) demonstrou que as concepções predominantes de avaliação eram as que a consideravam como exames, como

maneiras de classificar e selecionar, e que os estudantes reproduziam as formas de avaliar as quais foram submetidos. Além disso, a autora apontou que a maioria das escolas usa as avaliações como forma de classificação e exame, não discutindo os resultados obtidos com os alunos e, muitas vezes, com falta de clareza, dos próprios docentes sobre os significados das avaliações (Albuquerque, 2019).

Sabbatini (2014) evidenciou em seu trabalho, o professor comunicador com o importante papel de desenvolver habilidades autônomas nos alunos, por meio da aprendizagem participativa. Albuquerque (2019) reconheceu a importância de se conhecer os objetivos e significados das avaliações e de seus resultados, podendo-se utilizar para isso da avaliação formativa, que contribuirá para a autonomia e aprendizagens significativas.

Podemos verificar, de acordo com as análises realizadas dos estudos, que ambos consideraram que a autonomia dos alunos é desenvolvida, entre outros meios, pela participação. O professor tem um papel fundamental nesse processo, uma vez que ao atribuir sentido às avaliações e as suas práticas docentes, consegue propiciar aos alunos espaços que incentivem a participação, a interação e o diálogo e, consequentemente, a sua autonomia.

3.2 Avaliação da aprendizagem e autorregulação

Quadro 3- Artigos mapeados e selecionados com base no descritor “Avaliação da aprendizagem e autorregulação”

Artigo	Autor (es)	Palavras-Chave	Ano de Publicação
Avaliação: te olhei por um monóculo e enxerguei a prova	Juliana Camila Barbosa Mendes; Rita de Cássia Prazeres Frangella.	Avaliação. Qualidade. Política curricular. Prova.	2014
Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora	Geisa do S. C. V. Mendes; João Caramelo; Lisete R. G. Arelaro; Manuela Terrasêca; Mara R. L. de Sordi; Sonia M. P.	Avaliação Institucional Participativa; Políticas públicas; Autoavaliação;	2015



	Kruppa.	Qualidade Negociada.	
Eu sei o que tenho que fazer: a conquista da autorregulação	Claudia Leme Ferreira Davis; Marina Muniz Rossa Nunes.	Aprendizagem. Autorregulação. Avaliação da aprendizagem. Psicologia sócio- histórica.	2016
A autorregulação, avaliação e promoção da aprendizagem por meio da prática de recuperação da memória	Letícia Horn Oliveira; Lilian Milnitsky Stein.	Avaliação; aprendizagem; memória.	2018
Atividades de ensino que desenvolvem a autorregulação da aprendizagem	Fabiane Puntel Basso; Maria Helena Menna Barreto Abrahão.	Autorregulação. Atividade de ensino. Aprendizagem.	2018
Para uma avaliação emancipatória: a mediação pelo diálogo	Teresa de Jesus Correia Paulino dos Santos; Maria Palmira Alves.	Projeto. Avaliação. Ensino Básico.	2020

Fonte: Elaborado pelas autoras

Além de estar ligada a autonomia, a avaliação da aprendizagem também se relaciona a uma outra categoria, a autorregulação. Autores como Zimmerman e Schunk (2011) definem o processo da autorregulação da aprendizagem como aquele no qual o aluno além de conseguir estruturar o seu aprendizado, também o monitora e o avalia. Esses mesmos autores, demonstraram que quanto mais autorregulado é o aluno, melhor é o seu processo de aprendizagem, assim como a motivação para estudar também é maior (Schunk; Zimmerman, 2008).

Os trabalhos mobilizados e discutidos nessa categoria realizaram, de forma geral, análises de atividades e práticas avaliativas que contribuem para o desenvolvimento da autorregulação das aprendizagens nos estudantes, como foi muito



trabalhado no artigo de Basso e Abrahão (2018); Mendes e Fragella (2014); Oliveira e Stein (2018) e Davis e Nunes (2016), por exemplo.

Davis e Nunes (2016) discutiram em seu trabalho que a autorregulação da aprendizagem é construída por meio de atitudes ativas dos docentes que colocam os discentes como protagonistas de suas aprendizagens e valorizam um ambiente participativo e dialógico (Davis; Nunes, 2016). Concordando com esses autores, Basso e Abrahão (2018) defenderam em seu trabalho o uso de atividades que estimulem tomadas de decisões pelos alunos, a fim de desenvolver a autorregulação. Também, em concordância com essa ideia, Santos e Alves (2020) defenderam o uso de ambientes formativos que envolvam os alunos e se ajustem a realidade de cada um deles.

Basso e Abrahão (2018) discutiram no trabalho, a ideia de se buscar desenvolver as aprendizagens e a autorregulação com os alunos de forma cognitiva, metacognitiva e também motivacional (Basso; Abrahão, 2018). Esses aspectos também foram desenvolvidos por Oliveira e Stein (2018) quando afirmaram que o uso das estratégias metacognitivas contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (Oliveira; Stein, 2018).

Além das estratégias e atividades que contribuem para o desenvolvimento da autorregulação dos estudantes discutidas nos trabalhos dessa categoria, Oliveira e Stein (2018) e Santos e Alves (2020) destacaram o fundamental papel do *feedback* fornecido pelos professores aos estudantes nesse processo de desenvolvimento de sua autorregulação da aprendizagem. Mendes et al. (2015) nas discussões realizadas em seu trabalho, evidenciou a necessária reflexão crítica que precisa ocorrer sobre as avaliações, desenvolvendo a ideia da busca por uma avaliação emancipatória. Em seu trabalho, ele realizou a reflexão sobre a questão da qualidade educacional, ponto também abordado no trabalho de Mendes e Fragella (2014).

No desenvolvimento das reflexões acerca da autorregulação ligada as avaliações, Basso e Abrahão (2018) discutiram que todos os alunos possuem certo grau de autorregulação, concordando com Davis e Nunes (2016) que os educadores possuem um importante papel no desenvolvimento da autorregulação dos estudantes. Entretanto, para que as práticas educacionais e avaliativas consigam desenvolver capacidades regulatórias da aprendizagem com os estudantes, de acordo com



Mendes et al. (2015) e Santos e Alves (2020), essas práticas precisam visar a emancipação.

De forma geral, nessa categoria de análise, os autores consideraram a autorregulação como um processo que pode ser desenvolvido por todos os alunos, uma vez que todos eles possuem essa capacidade. Nesse processo, o professor tem fundamental importância, ao selecionar atividades que contribuam para tomada de decisões por parte dos alunos e reforcem sua autonomia, fornecendo feedbacks construtivos. Apesar disso, os autores reconheceram também, cada um à sua maneira, que a dinâmica das avaliações da aprendizagem é cheia de tensões (Mendes; Fragella, 2014) e de desafios, pois envolve tanto o ambiente escolar de aprendizagem quanto o próprio sistema de ensino e suas formas de avaliação externa.

Os autores inseridos nessa categoria reconheceram que os alunos conseguem melhorar sua aprendizagem com auxílio dos professores e desenvolverem a autorregulação de suas aprendizagens. Além disso, os autores demonstraram nos trabalhos desenvolvidos a necessidade de se buscar reflexões críticas sobre os processos educacionais e as práticas avaliativas. Apesar disso, Davis e Nunes (2016) apontaram que apesar de considerarem de fundamental importância o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem pelos estudantes, muitos profissionais ainda não sabem como potencializar esse desenvolvimento com seus alunos (Davis; Nunes, 2016).

4. Considerações finais

Quando se pensa nos processos da avaliação da aprendizagem, é necessário ter em mente o longo processo pelo qual a história das avaliações foi constituída. Entre as idas e vindas dessa trajetória, elas foram se complexificando e modificando a sua lógica, de acordo com cada período histórico. Nesse sentido, é preciso que se reconheça que a maneira como as avaliações são vistas hoje, na maioria das vezes, como ameaçadoras, causadoras de traumas e inseguranças, se deve a toda sua trajetória histórica e a maneira e objetivos com a qual é interpretada.

O trabalho desenvolvido no estudo das avaliações da aprendizagem e nas categorias a ela relacionadas, permitiu identificarmos que essa temática vem sendo trabalhada de maneira crescente no campo da educação. Pelo estudo realizado, foi



possível perceber que os diferentes autores consideram as avaliações como fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ela pode ser utilizada como um diagnóstico e como um acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

Entretanto, para que essa visão formativa seja alcançada, para que as avaliações da aprendizagem sejam vistas como possibilidade de melhoria e avanço e como um instrumento mais justo de aprendizagem, é necessário que seus diferentes tipos e funções sejam reconhecidos. Para que a avaliação cumpra o seu papel formativo e para que consiga desenvolver a autonomia e autorregulação da aprendizagem nos alunos, é necessário que ela os tenha como foco.

Nesse processo, os professores precisam propiciar aos alunos espaços para que eles sejam protagonistas de suas próprias aprendizagens, em um ambiente de comunicação ativa, cooperativo e participativo, que contenha atividades contextualizadas e que reconheça a importância da avaliação durante cada um dos seus processos e não apenas em seu resultado, a nota. Nesse contexto, o professor tem um papel primordial de mediador das aprendizagens.

Para que as avaliações sejam significativas, segundo o mapeamento e a análise realizada, é necessário que o erro seja interpretado como uma oportunidade de crescimento, uma vez que identifica uma lacuna de uma aprendizagem que ainda não foi consolidada e que precisa ser melhorada. Nesse espaço construtivo, o professor, com seu papel crítico, torna-se cada vez mais mediador, participandoativamente, junto aos seus alunos, de todo o processo de ensino e aprendizagem e buscando práticas que auxiliem na conquista da emancipação.

Nesse sentido, considerando as avaliações da aprendizagem como fundamentais nas práticas educativas e reconhecendo a potencialidade dessas avaliações desenvolverem sujeitos autônomos e com a aprendizagem autorregulada, necessitamos retomar o convite feito por Luckesi (2011) para que levemos as nossas práticas avaliativas de forma amorosa, a fim de contribuir com o desenvolvimento de nossos alunos utilizando práticas que sejam significativas as suas aprendizagens, visando a emancipação e a própria melhoria das nossas práticas educativas enquanto educadores.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, H. M. de P. Avaliar, para quê? Formação de educadores avaliadores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 75, p. 800–830, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/5941/3906>. Acesso em: 21 mai. 2023.

ALVES, J. C.; OLIVEIRA, M. L. A. M.; MELO, S. P. de A. L. Uma reflexão sobre a importância da construção da autonomia no processo educativo. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 30, 16 de agosto de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/30/uma-reflexao-sobre-a-importancia-da-construcao-da-autonomia-no-processo-educativo>. Acesso em: 20 mai. 2023.

BASSO, F. P.; ABRAHÃO, M. H. M. B. Atividades de ensino que desenvolvem a autorregulação da aprendizagem. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n.2, p. 495-512, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tZXc5Ymj6FdyjScfSbXrYz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BORGES, R. M.; CALDERÓN, A. I. **A avaliação educacional: O que dizem as revistas científicas brasileiras?** [s.d.], p. 1-13. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0450.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2022.

BRITO, C. C. de P.; GUILHERME, M. de F. F. Revisitando o conceito de autonomia: (im)possíveis diálogos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. In: HASHIGUTI, Simone Tiemi; BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; RIBAS, Fernanda Costa. **Escuta crítica: formação docente em Letras presencial e a distância** [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 14-32. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/kt2gz/pdf/hashiguti-9786586084245-02.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2023.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (orgs.) **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CASTRO, J. X.; MIRANDA, G.; LEAL, E. Estratégias de Aprendizado de estudantes motivados. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 080–097, 2016. Disponível em: <https://asaa.anpcont.org.br/index.php/asaa/article/view/258>. Acesso em: 09 fev. 2022.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R. Eu sei o que tenho que fazer: a conquista da autorregulação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 10-35, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3673/3164>. Acesso em: 20 abr. 2023.



FEEDBACK. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/feedback/>. Acesso em: 28 Jun. 2023.

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

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/ 2002, p. 257-272.

FRANCO, M. L. P. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2º edição: Liber Livro Editora, 2005. 79p.

FREIRE, L. G. L. Auto-regulação da aprendizagem. **Ciências e Cognição**, v. 14. n. 2. Rio de Janeiro, p. 276-286, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v14n2/v14n2a19.pdf>. Acesso em: 09 Abr. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GATTI, B. A. Avaliação: Contexto, História e Perspectivas. **Olh@res**, Guarulhos, v.2, n.1, p. 08-26. Maio, 2014.

GATTI, B. A. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação**: Revista da Avaliação em Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 373-384, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/bbJ9b8YpTbBsSVdQ57MwxJv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2023.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Compreensão autorregulada da leitura: como promovê-la em estudantes de educação básica? In: BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. (orgs.) **Aprendizagem autorregulada**: como promovê-la no contexto educativo? Petrópolis: Vozes, 2019.

GUERRA, M. Á. S. Almas tatuadas. Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência. **Sísifo/ Revista de Ciências da Educação**. N°9. Maio/ Ago. 2009. P. 101-113.

GUIMARÃES, S. É. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas externas em sala de aula. Em: Evely Boruchovitch, & José Aloyseo Bzuneck (Orgs.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea (pp. 37-57), 2009. Petrópolis: Vozes.

GUIMARÃES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2004, pp.143-150. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/DwSBb6xK4RknMzkf5qqpZ6Q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 Fev. 2022.

HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.



JESUS, T. R. S. de. **Avaliação da aprendizagem:** uma abordagem crítica. [s.d.], [s.l.]. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_04-1.pdf. Acesso em: 20 Maio. 2022.

LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem escolar: um ato amoroso. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. (org). **Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições.** 22 ed. – São Paulo: Cortez, 2011. P. 201-213.

LUCKESI, C. C. Estudar tudo para quê, se os professores não levam tudo em consideração?. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. (org). **Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições.** 22 ed. – São Paulo: Cortez, 2011. P. 235-242.

LUCKESI, C. C. O individual e o coletivo na avaliação da aprendizagem. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org). **Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições.** 22 ed. – São Paulo: Cortez, 2011. P. 261-266.

LUCKESI, C. C. Prática escolar: Do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. (org). **Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições.** 22 ed. – São Paulo: Cortez, 2011. P. 189-200.

LUDKE, M. **A caminho de uma sociologia da avaliação escolar.** [s.l.]; [s.d.]. p. 43-49. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/137.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

MARINHO, P.; FERNANDES, P.; LEITE, C. A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. **Acta Scientiarum. Education.** Maringá, v. 36, n.1, p. 151-162, Jan.-Jun., 2014.

MENDES, G. do S. C. V.; CARAMELO, J.; ARELARO, L. R. G.; TERRASÊCA, M.; SORDI, M. R. L. de; KRUPPA, S. M. P. Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1283-1298, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/5NxyPns5KjQL6NpzxrmSjJz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MENDES, J. C. B.; FRANGELLA, R. de C. P. Avaliação: te olhei por um monóculo e enxerguei a prova. **Roteiro**, Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 331-346, 2014. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/4278/pdf_43. Acesso em: 03 abr. 2023.

MORETTO, V. P. **Prova:** um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9. Ed. I. reimpr. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

OLIVEIRA, L. H.; STEIN, L. M. A autorregulação, avaliação e promoção da aprendizagem por meio de recuperação da memória. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 55-62, 2018. Disponível em: scielo.br/j/pee/a/jQZfmHL5v3PqLpw8kNG8FtM/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20



abr. 2023.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas; tradução Patrícia Chittoni Ramos – Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R.T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.6, n. 19, p. 37-50, set./ dez. 2006.

SABBATINI, M.. Concepções e Estratégias da Aprendizagem Participativa na Educação à Distância (EaD): Contribuição das práticas Dialógicas e Comunicacionais para autonomia discente. **XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Foz do Iguaçu, 2014. Disponível em:
<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2014/resumos/R9-0429-1.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2023.

SANTOS, J. G. dos. **História da avaliação**: do exame à avaliação diagnóstica. Universidade Federal de Uberlândia. 4° Semana do Servido e 5° Semana Acadêmica. 2008 – UFU 30 anos. Disponível em:
<https://noctuam.files.wordpress.com/2018/11/sa08-20949.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SANTOS, T. de J. C. P. dos; ALVES, M. P. Para uma avaliação emancipadora: a mediação pelo diálogo. **RIAEE-Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n.3, p.1374-1388, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13808/9174>. Acesso em: 05 mai. 2023.

SCHUNK, D. H; ZIMMERMAN, B. J. **Motivation and Self-Regulated Learning**: Theory, Research, and Applications. Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. **Handbook of self-regulation of learning and performance**. Routledge/Taylor & Francis Group, 2011.

