

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Patrícia Cecilia da Silva

**AUTOAVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO MÉDIO:
DOCUMENTOS, INSTRUMENTOS E PROCESSOS**

**São Caetano do Sul - SP
2025**

PATRÍCIA CECILIA DA SILVA

**AUTOAVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO MÉDIO:
DOCUMENTOS, INSTRUMENTOS E PROCESSOS**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia

**São Caetano do Sul - SP
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

SILVA, Patrícia Cecília da.

Autoavaliação das aprendizagens no Ensino Médio: documentos, instrumentos e processos

116p.

Orientador: Prof. Paulo Sérgio Garcia

Dissertação (Mestrado) – USCS. Universidade de São Caetano do Sul.
Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado Profissional, 2025.

Autoavaliação das aprendizagens. 2. Avaliação no Ensino Médio. 3.
Autoavaliação no Ensino Médio 4. Gestão da autoavaliação 5. Gestão escolar

I. Garcia, Paulo Sérgio. II Título. IV Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-Graduação em Educação
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 21 / 06 /2025 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia (Orientador - USCS)

Prof. Dr. Carlos Alexandre Fabrício Brito (USCS)

Profa. Dra. Sandra Lúcia Ferreira (UNICID)

Dedico este trabalho ao meu companheiro de vida, Pedro Henrique Pereira, que trabalha ao meu lado como educador e me incentivou a recomeçar a pós-graduação. Também dedico aos profissionais de saúde que estiveram ao meu lado no último ano e me auxiliaram no enfrentamento das dores crônicas, sejam elas físicas ou mentais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores de Ciências da Natureza do colégio USCS que me incentivaram a realizar este mestrado, principalmente à professora Andrea Ferrari que esteve ao meu lado quando, na pandemia, não pude concluir o trabalho que havia iniciado anteriormente em outra universidade.

Ao professor Paulo Sérgio Garcia que me acolheu como orientanda e me auxiliou a ver a importância da avaliação para as aprendizagens dos estudantes, além de me ajudar na escolha do meu projeto de pesquisa e em todos os passos da elaboração deste trabalho.

Meus agradecimentos aos professores que tive no decorrer do curso, que, com suas aulas, fizeram com que me apaixonasse novamente por ser professora. Agradeço aos colegas que participaram desta pesquisa: vocês foram fundamentais para que eu conseguisse elaborá-la.

)

"A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirania da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva."

(Luckesi, 2000, p. 1)

RESUMO

O presente estudo aborda a autoavaliação das aprendizagens no Ensino Médio, etapa essa que passa por diversas mudanças curriculares nos últimos anos, desde a implementação da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio. O objetivo deste estudo foi compreender como tem sido realizado o processo de autoavaliação da aprendizagem em uma escola de Ensino Médio, com base nos documentos referenciais escolares, instrumentos utilizados e nas concepções dos professores envolvidos no processo. Utilizamos a abordagem qualitativa com base na análise dos documentos escolares (Projeto político pedagógico e regimento escolar), além de um grupo focal com 11 professores que lecionam no colégio. Utilizou-se a análise de conteúdo categorial, proposta por Bardin e tivemos auxílio do software Atlas.ti para organização das categorias. A fundamentação teórica abordou diversos autores que exploraram temas-chave sobre a autoavaliação das aprendizagens. Destacam-se: Luckesi e sua compreensão sobre o ato de avaliar, além dos usos que podem ser feitos da avaliação; Fernandes e sua teorização sobre a Avaliação Formativa Alternativa, que procura combinar os aspectos das tradições francesa (focada na regulação da aprendizagem) e anglo-saxônica (focada no *feedback*) sobre a avaliação formativa; Andrade, que organiza a autoavaliação da aprendizagem através de uma tipologia que diferencia os objetos da autoavaliação, além dos seus usos formativos e somativos; e Harris e Brown, que discutem as finalidades da autoavaliação, como ela pode ocorrer durante um ciclo de avaliação formativa e qual o papel dos educadores durante um processo autoavaliativo. Os resultados indicaram que, embora a autoavaliação da aprendizagem seja reconhecida por seu potencial formativo, sua implementação em uma escola de Ensino Médio ocorreu de forma predominantemente intuitiva e pouco sistematizada. Os documentos institucionais carecem de orientações claras, critérios definidos e instrumentos pedagógicos adequados, além de não preverem formação específica para os docentes. As concepções dos professores sobre a autoavaliação são diversas, porém marcadas por improvisações e desafios, como o desinteresse dos alunos, a falta de tempo para feedback individualizado e a centralidade nos conteúdos em detrimento das habilidades reflexivas. Essas lacunas evidenciam a necessidade de políticas formativas e de um esforço institucional articulado, que promova fundamentação teórica, cultura avaliativa e alinhamento com os objetivos educacionais, a fim de consolidar a autoavaliação como uma prática significativa, formativa e promotora da autorregulação discente. Como produto final foi elaborada uma formação para professores e gestores com instruções sobre as principais dificuldades para realização da atividade com os estudantes, além dos desafios que precisam ser enfrentados para a eficácia da prática.

Palavras-chave: autoavaliação das aprendizagens; avaliação do ensino médio; desafios da autoavaliação; gestão escolar; autoavaliação.

ABSTRACT

This study addresses the practice of self-assessment of learning in Brazilian upper secondary education—a stage that has undergone several curricular changes in recent years, particularly following the implementation of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and the New High School reform (Novo Ensino Médio). The objective of this study was to understand how self-assessment of learning is carried out in a high school setting, based on school reference documents, the instruments employed, and the conceptions of the teachers involved in the process. To achieve this, we used qualitative approach. We conducted an analysis of institutional documents (namely the Projeto Político-Pedagógico and the school's regulations), in addition to a focus group involving 11 teachers from the school. The methodological approach was based on categorical content analysis as proposed by Bardin, supported by the use of Atlas.ti software for data organization. The theoretical framework draws upon a range of scholars who have contributed to the field of learning self-assessment. Notably, Luckesi's perspective on the act of assessment and its various uses; Fernandes's theorization of Alternative Formative Assessment, which integrates elements from both the French tradition (focused on learning regulation) and the Anglo-Saxon tradition (centered on feedback); Andrade's typology that differentiates the objects and formative/summative uses of self-assessment; and Harris and Brown's discussions on the purposes of self-assessment, its place in a formative assessment cycle, and the role of educators in facilitating the process. The results indicate that, although self-assessment is acknowledged for its formative potential, its implementation in the observed high school occurs in a predominantly intuitive and unsystematic manner. Institutional documents lack clear guidelines, defined criteria, and appropriate pedagogical tools, and they do not provide for teacher training specific to self-assessment practices. Teachers' conceptions of self-assessment vary, but are often characterized by improvisation and challenges, including student disengagement, lack of time for individualized feedback, and a strong emphasis on content over the development of reflective skills. These gaps highlight the urgent need for coherent institutional policies and teacher training programs that offer theoretical grounding, foster an evaluative culture, and align practices with educational objectives—so as to consolidate self-assessment as a meaningful, formative, and autonomy-enhancing practice. As a final product, a training program was developed for teachers and school leaders, offering guidance on the main difficulties encountered in implementing self-assessment with students, as well as on the challenges that must be addressed to ensure its effectiveness.

Keywords: Self-assessment of learning; assessment in high school; challenges of self-assessment; school management; self-assessment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Autoavaliação na avaliação formativa	56
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre autoavaliação da aprendizagem na Educação Básica	28
Quadro 2 – Uma taxonomia de autoavaliação.....	59
Quadro 3 – Perfil dos professores participantes	88
Quadro 4 – Categorias e subcategorias de análise	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abep	Associação Brasileira de Empresas e Pesquisa
AFA	Avaliação Formativa Alternativa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GF	Grupo Focal
HTPC	Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IRQ	Indicadores Reversos de Qualidade
NEM	Novo Ensino Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
QI	Quociente de Inteligência

SUMÁRIO

MEMORIAL	16
1 INTRODUÇÃO	23
1.1 Justificativa	27
1.2 O estudo	33
2 AVALIAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	36
2.1 O que é avaliação? As quatro gerações	36
2.2 Uma diferenciação necessária: diferenciando a avaliação escolar de seus usos	39
2.3 Finalidades da avaliação no processo de ensino e aprendizagem	42
2.4 Avaliação formativa em questão	44
2.5 Avaliação formativa alternativa	49
3 AUTOAVALIAÇÃO: IDEIAS E SENTIDOS	51
3.1 Por que autoavaliar?	51
3.2 O que é a autoavaliação?	54
3.3 Tipologias de autoavaliação da aprendizagem	57
3.4 Os professores no processo de autoavaliação	61
4 MÉTODOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	65
4.1 Classificação da pesquisa	65
4.2 Métodos	66
4.2.1 Primeira etapa da coleta de dados: documentos	67
4.2.2 Segunda etapa da coleta de dados: grupo focal	69
5 ANÁLISE DE DADOS	75
5.1 A escola, a gestão e a avaliação	77
5.2 O processo de avaliação e de autoavaliação no PPP	80
5.3 A avaliação e a autoavaliação no Regimento Escolar	84
5.4 Sintetizando os resultados dos documentos	86
5.5 O grupo focal: os professores e a autoavaliação da aprendizagem	87
5.5.1 Concepções de autoavaliação	89
5.5.2 Como a autoavaliação da aprendizagem é realizada	93
5.5.3 Os desafios na implementação da autoavaliação	98
5.5.4 Alternativas para melhor o processo de autoavaliação	102
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105

7	PRODUTO EDUCACIONAL	109
	REFERÊNCIAS.....	111
	APÊNDICE A – FORMULÁRIO RESPONDIDO PELOS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL	117
	APÊNDICE B – ROTEIRO UTILIZADO NO GRUPO FOCAL	118

MEMORIAL

Refletir e escrever sobre si mesmo não é uma tarefa fácil, mas é um exercício autoavaliativo extremamente importante a fim de repensar as escolhas feitas durante a vida e aquelas que virão, além de ser um processo de autoconexão terapêutico (algo que minha psicóloga sempre recomenda). Portanto, nas linhas que seguem, trarei um breve panorama sobre a minha trajetória escolar, como professora e pesquisadora.

Como boa parte dos jovens do ABC paulista, nasci numa família de migrantes nordestinos. Meus pais vieram de Altinho, sertão pernambucano, para trabalhar no polo petroquímico que cresceu em torno da Refinaria em Mauá. Em Pernambuco, minha mãe se formou no magistério e lecionava para crianças pequenas, na alfabetização e, portanto, foi a responsável por me ensinar a ler e escrever antes que eu entrasse na educação infantil (que chamávamos de pré-escola). Sempre sonhando que eu tivesse acesso a condições melhores de vida do que eles tiveram, me incentivaram desde muito cedo a estudar e foi também cedo que decidi seguir pelas ciências da natureza.

Com uma infância difícil, não tive acesso a várias coisas que os meus colegas de sala tinham durante a infância: consoles de videogame, aulas de balé ou de línguas, entre diversas outras coisas. As duas únicas coisas a que tinha acesso e me apeguei eram os livros (doados e do colégio) e a televisão. Foi na TV que descobri a TV Escola, canal que me prendia com seus documentários sobre artes e ciências. Foi durante a minha infância que tive, também, o meu primeiro contato com o ofício de lecionar, já que as mães da vizinhança me chamavam para ajudar seus filhos, menores que eu ou da mesma idade, para ajudá-los com as dúvidas de matemática e ciências.

Quando finalizei o ensino fundamental, resolvi alçar um voo um pouco mais alto e prestar o vestibulinho para a Etec Júlio de Mesquita (chamada naquele tempo ainda de Ete), em Santo André, na qual resolvi realizar o técnico de química e onde me encontrei de modo mais direto com as Ciências da Natureza: as horas de pesquisa em laboratório, o tempo na biblioteca dedicado ao estudo, a escrita de relatórios, a beleza dos processos naturais. Após o término do técnico, prestei vestibular e entrei no curso de Química na Faculdade Oswaldo Cruz. O curso era muito conceituado, mas também muito distante da minha casa (1h30 de trem e metrô). Isso me fez

prestar, ao final do ano, mais uma vez vestibular. Assim ingressei na Universidade Federal do ABC.

Meu ano de ingresso na Universidade Federal do ABC foi em 2011, no Bacharelado em Ciência e Tecnologia. Uma formação de caráter obrigatório, introdutório e interdisciplinar nas ciências naturais, a partir da qual era possível acessar os cursos específicos em ciências da natureza e engenharia. Claramente desejava a química, mas também me sentia atraída por engenharia de materiais e neurociência. Cursar o BC&T, como chamamos, não foi uma tarefa fácil e a questão não eram apenas as matérias de cálculo que faziam que eu estudasse horas a fio nos finais de semana, ou as linguagens de programação C++ e Java, mas também o fato de que eu era uma estudante trabalhadora. Durante esse período, compartilhava as horas de estudo com o emprego de agente administrativo na Prefeitura de Mauá, no qual organizava as prestações de contas das obras do PAC (programa de aceleração do crescimento) responsável, entre outras coisas, pela urbanização do Jardim Oratório, região muito carente da cidade de Mauá. Foi aí que, pela primeira vez, aflorou-me o desejo de ter uma profissão que contribuísse de algum modo para a transformação da sociedade.

Ainda realizando o BC&T, realizei durante um ano um estágio em uma distribuidora de produtos químicos, a Bandeirante Química. Trabalhava no laboratório de qualidade realizando análises quantitativas e elaborando fichas de informações de produtos químicos. Basicamente, o meu campo era a pesquisa da periculosidade: quais danos os produtos distribuídos poderiam trazer para os seres humanos e o meio natural? Em caso de um derramamento, o que deveria ser feito? E em caso de incêndio? Como o produto deveria ser armazenado e em qual temperatura?

Sem perspectivas de contratação após o término do estágio, saí da indústria e abracei outra oportunidade de estágio, uma que mudaria para sempre minha carreira: monitora de química em uma escola particular de São Caetano do Sul. Foi lá que, pela primeira vez, me vi como uma futura educadora. No colégio, era responsável pela organização do laboratório didático, elaboração de práticas experimentais, acompanhamento das aulas de química e, principalmente, plantões de dúvidas que aconteciam no contraturno. Entrei em contato com os outros educadores e conheci as suas rotinas, práticas pedagógicas, jeitos de conversar e estimular os estudantes, e a forma como elaboravam e aplicavam seus instrumentos avaliativos. Foi nesse local que senti o desejo de ser professora e poder contribuir para a formação de cidadãos

conscientes e responsáveis, que vissem as ciências da natureza não apenas como um conjunto de conhecimentos a serem cobrados no vestibular, mas um meio para analisar o mundo em que vivem, compreenderem os fenômenos que os cercam, e utilizar esses saberes para a construção de um mundo mais sadio, em que nossa espécie possa viver de modo mais harmonioso com o meio natural, em um contexto de mudanças climáticas gritantes.

Já cursando a licenciatura de química na UFABC, entrei como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID, no qual fiquei entre agosto de 2015 e junho de 2017. Sob orientação da professora Maisa Helena Altarugio, o subprojeto de química contemplava discentes dos cursos do BC&T e Química, além de dois professores do componente curricular que atuavam nas escolas públicas estaduais EE Padre Alexandre Grigoli, em São Caetano do Sul, EE Amaral Vagner, em Santo André.

Essas também eram as escolas em que desenvolvíamos nossas atividades, que incluíam o planejamento anual escolar, sequências didáticas, atividades experimentais, além de ajudarmos os educandos com suas dúvidas diárias acerca dos conteúdos estudados. O foco principal do nosso grupo era o desenvolvimento de atividades lúdicas como jogos, dinâmicas e *quizes* que facilitassem os processos de ensino e aprendizagem. Foram dois anos de atividades intensas, com reuniões semanais de orientação na universidade e acompanhamento dos educandos em suas atividades escolares. E, claro, esse período também se mostrou como um tempo importante de aprendizagem para mim, no qual entrei em contato com outras realidades, muito distintas em relação àquela do colégio particular em que realizei meu primeiro estágio e ao mesmo tempo tão similares àquela em que cursei o ensino fundamental: instituições com poucos recursos, laboratórios de ciências sendo usados como depósitos de livros ou trabalhos de outras disciplinas, móveis, janelas e ventiladores quebrados, falta de bibliotecas e salas de informática com equipamentos insuficientes ou desatualizados. Principalmente no período noturno, me deparei com a realidade da evasão escolar, o grande número de alunos com defasagem de aprendizagem e a falta de motivação para aprender química, que apresenta conceitos tão abstratos.

Apesar de todos os problemas, nas escolas do PIBID pude colocar em prática, ao menos parcialmente, os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e algumas vezes constatar a dificuldade de fazê-lo. Hoje, como educadora, reflito como

poderíamos ter desenvolvido mais habilidades durante o PIBID, inclusive na área de avaliação que hoje me dedico a estudar. Nunca nos envolvemos diretamente em um momento de avaliação, seja na elaboração de um instrumento, na sua aplicação ou ainda nos julgamentos posteriores.

No decorrer do curso de licenciatura em química, cheguei a cursar uma disciplina chamada “Avaliação no Ensino de Química”, em que entramos em contato com diversos conceitos de avaliação, diferentes técnicas que podem ser usadas no ensino de ciências, taxonomias, e criamos alguns instrumentos, porém não os aplicamos. E não tivemos a oportunidade de ver instrumentos criados por professores que já lecionavam. Assim, o PIBID poderia ter sido mais uma oportunidade de formação de um professor avaliador, o que não se concretizou. Futuramente, se eu voltar a participar desse projeto tão importante, dessa vez como professora, gostaria de propor que os licenciandos tivessem contato com todo o processo de avaliação, desde a elaboração do plano de ensino, a transformação dos objetivos de ensino em objetivos de aprendizagem, a definição dos critérios de avaliação, a elaboração dos instrumentos, correção e a autoavaliação da aprendizagem. Algo como um estágio em avaliação.

Paralelamente ao PIBID, entrei também no mundo da pesquisa em química orgânica, uma das subáreas da química com que mais me identifico e que julgo mais importante, já que as pesquisas nessa área são fundamentais para o desenvolvimento da sociedade, como elaboração de medicamentos, aditivos alimentares, combustíveis, plásticos etc. No laboratório de biologia química da Universidade Federal do ABC, participei de uma pesquisa, sob orientação do professor Márcio Santos, na qual realizei a síntese e a caracterização, utilizando a técnica de Ressonância Magnética Nuclear, de amino fosfonatos derivados de selênio. O trabalho resultou em uma publicação na renomada revista *European Journal of Organic Chemistry*.

Esse período foi importantíssimo para o meu aperfeiçoamento em técnicas laboratoriais (muito importantes para o meu trabalho como docente em química) e o contato direto com a pesquisa científica. Porém, a exposição a compostos orgânicos perigosos e as horas sem fim de sínteses (semanas para fazer um composto com reações químicas que duravam dias e que várias vezes não funcionavam) acabaram por me afastar da área da pesquisa laboratorial.

Em 2018, após sair do PIBID e já formada na licenciatura de química, resolvi entrar no mestrado em Ensino e História das Ciências na Universidade Federal do ABC, formação que acabei não concluindo, mas que, como tudo na vida, me trouxe uma quantidade imensa de aprendizados. No mestrado, me tornei, durante um ano, professora da Escola Preparatória da Universidade Federal do ABC, um cursinho preparatório para o ENEM e direcionado para os alunos de colégios públicos da região.

Nesse cursinho, o meu maior desafio foi, de longe, o trabalho com os alunos surdos. Apesar de ter cursado a disciplina de Libras na universidade, o trabalho de elaboração de sequências didáticas que incluíssem todos os meus alunos exigiu muita dedicação e horas de pesquisa. No mesmo ano, participei do 3º Seminário de Federalismo e Políticas Educacionais, no Espírito Santo, no qual apresentei um trabalho denominado “a Base Nacional Comum Curricular e o Novo Participacionismo Social” que consistia em um recorte da minha pesquisa até então realizada. Neste, analisei o processo de Consulta Pública que levou à elaboração da primeira etapa da Base Nacional Comum Curricular.

Ainda em 2018, iniciei o exercício da função de professora de química na Etec Jorge Street, em São Caetano do Sul, no qual permaneci durante dois anos como profissional contratada por tempo determinado. Ou seja, retornei à Etec, mas desta vez como docente, o que muito me orgulha. Lecionei para as turmas dos cursos de Eletrônica, Mecânica, Administração e Informática.

Durante o tempo em que permaneci no colégio, me dediquei sobretudo à estruturação do laboratório de ciências (que estava inativo) e à implementação de uma rotina de atividades práticas, além do trabalho de sala de aula. Foi a primeira vez que assumi turmas de Ensino Básico sozinha e entrei em contato com as dificuldades de uma professora iniciante: insegurança frente a uma sala cheia, dificuldade de lidar com a indisciplina, o relacionamento com coordenação e direção, reunião de pais e adequação ao sistema de avaliação proposto pela escola.

No início de 2020, fui convocada para trabalhar como professora de química do Colégio Universitário da Universidade São Caetano do Sul (USCS), após realização de concurso público. Comecei lecionando para a 1ª série do ensino médio e, logo em março, eu, como todos no momento, fui surpreendida pelo início da pandemia de Covid-19. Após um mês de aulas presenciais, os alunos foram enviados para as suas casas e tivemos que nos adaptar a uma nova rotina de estudos à distância.

Foi necessário o aprendizado de novas ferramentas que propiciassem o contato entre professores e educandos, como o *Google Classroom*, o *Jamboard*, o *Google Meet*, o *Kahoot*, entre outras ferramentas úteis ao ensino remoto. Um período muito difícil, que suscitava questões: como saber se o estudante, do outro lado da tela em sua casa, estava realmente aprendendo? Como garantir produções autorais por parte dos discentes, desestimulando o plágio? Como realizar a avaliação? Como seria o retorno destes educandos? O retorno à presencialidade só voltaria a acontecer em meados de 2021, quando foi implantado o ensino híbrido. Parte dos alunos acompanhava em sala de aula, do colégio, e outra continuava acompanhando remotamente as aulas. Além de ser professora, me tornei algo como apresentadora de TV, onde era necessário me posicionar corretamente para a câmara, usar microfone, e, de alguma forma, “entreter” todo o “público”, independentemente de onde estivesse.

Em 2022, retornamos totalmente à presencialidade e, na metade desse mesmo ano, aceitei o convite para ser coordenadora do itinerário de ciências da natureza. Minhas funções incluíam a observação de aulas dos professores, auxílio na elaboração das provas, reuniões de área com os docentes da área e, principalmente, o processo de elaboração do currículo do itinerário.

Todas essas atribuições eram bem trabalhosas, mas a última tinha uma dificuldade especial, já que as diretrizes que regiam o Novo Ensino Médio mudavam recorrentemente. Brincamos que, deste então, temos elaborado anualmente o “novo Ensino Médio”. Apesar dos obstáculos, contei com uma equipe de professores muito qualificada e colaborativa, bem como com colegas da coordenação e da direção que contribuíram significativamente para o meu aprendizado nesse cargo. Mas tantos desafios também me impulsionaram a voltar a estudar. E foi no intuito de dar continuidade ao meu aprimoramento profissional e de também qualificar minha capacidade de contribuir com o aprimoramento de meus colegas que procurei realizar o presente mestrado profissional em educação.

Hoje sou uma pesquisadora do campo da avaliação, que, junto com currículo, é área de maior disputa no meu local de trabalho. Muitas são as opiniões e discussões sobre como devem ser feitos os instrumentos, a existência ou não das provas e se estas devem ser aplicadas em apenas uma semana, se as notas advindas são suficientes para retenção dos alunos e como devem ser efetuadas as recuperações.

E, dentro da avaliação da aprendizagem, me interessei, particularmente, pela autoavaliação da aprendizagem, que já era efetuada no colégio, e como esta poderia contribuir (ou não) para a aprendizagem dos meus alunos, o que estará descrito com maiores pormenores na introdução desta dissertação.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa se propõe a investigar elementos associados à autoavaliação das aprendizagens com base em documentos e nas percepções de professores sobre um processo institucionalizado e implementado em um colégio público de Ensino Médio em São Caetano do Sul, no qual sou docente há 5 anos como professora de química e outras disciplinas da área de Ciências da Natureza.

O início de 2020 foi marcado pela pandemia de Covid-19, processo em que as aulas foram suspensas e os professores passaram a trabalhar em suas casas. O trabalho da escola foi reorganizado para a dinâmica remota e o colégio instituiu a autoavaliação da aprendizagem, que passaria a integrar um dos grupos de notas que compunham o processo de avaliação da escola. O processo foi instituído, na época, sem que ocorresse qualquer formação para os professores, dando aos docentes a liberdade para criarem um instrumento da maneira que desejassem, desde que fosse realizado em um formulário do Google (*Google Forms*).

A autoavaliação logo trouxe algumas questões. A principal delas: de acordo com os docentes, os educandos a utilizavam não como um momento de reflexão, mas para complementar as suas notas, situação que já foi descrita na literatura (Harris; Brown, 2023). Estudantes que não tinham um rendimento satisfatório nas disciplinas, se atribuíam a nota máxima.

Esse processo causou pressão dos professores para que a autoavaliação da aprendizagem fosse abandonada. Por outro lado, os discentes não queriam que a modalidade fosse extinta. Tal situação criou um impasse. No meio de 2022, fui colocada para administrar esse conflito, já que passei a ser coordenadora do Itinerário de Ciências da Natureza (com o intuito de organizar o currículo do Novo Ensino Médio) e estive na reunião que planejou o processo avaliativo do ano seguinte. Nela, optamos por manter a autoavaliação, mas diminuir a sua contribuição para a nota final do aluno.

Naquele período, uma série de indagações irromperam sobre o instrumento da autoavaliação: estamos a realizando de modo correto? Qual o objetivo da autoavaliação da aprendizagem? Como os professores estão desenvolvendo o processo de autoavaliação com os seus alunos? Quais instrumentos utilizam? Aconteceu um descompasso entre o que a coordenação pedagógica idealizou e o que

realmente ocorreu com a autoavaliação? A autoavaliação de aprendizagem pode auxiliar as aprendizagens dos alunos?

Nesse contexto, vivenciando o desafio citado anteriormente, ao entrar no curso de mestrado na Universidade de São Caetano do Sul, procurei me fundamentar, para que pudesse estudar o tema no campo da avaliação da aprendizagem. Tal situação seria importante, pois me permitiria aprofundar conhecimentos teóricos e práticos sobre metodologias de avaliação, além de eu poder contribuir para ampliar o conhecimento sobre a avaliação, o que de fato penso ter ocorrido.

Avaliar é uma ação inerente e indissociável das demais ações humanas. A todo tempo, emitimos julgamentos sobre as situações e sujeitos à nossa volta, independentemente da qualidade particular desses julgamentos. No entanto, é através dessa ação de avaliar que podemos refletir sobre as nossas decisões e buscar formas de aperfeiçoar os nossos comportamentos, aprendizagens e práticas. Assim, trata-se de uma abordagem importante para o desenvolvimento pessoal e coletivo, orientando-nos em direção a uma compreensão mais justa e equitativa do mundo ao nosso redor.

No campo da educação, Perrenoud (1999) indicou que a avaliação em um sistema tradicional de ensino pode se constituir como uma espécie de “chantagem”, que antagoniza professores e alunos, impedindo a sua cooperação. Assim, uma alternativa seria a avaliação formativa. No entanto, avaliação no entendimento comum ainda é tratada como prova e durante as aulas professores a utilizam para ameaçar os alunos com “anote isso, vai cair na prova”, “se sua nota não for suficiente, você irá reprovar” e outras afirmações semelhantes.

De forma mais explícita, para Lukas Mujika e Santiago Etxeberria (2009, p. 91-92), a avaliação:

[...] é o processo de identificação, levantamento e análise de informação relevante de um objeto educacional – que poderá ser quantitativa ou qualitativa –, de forma sistemática, rigorosa, planejada, dirigida, objetiva, crível, fidedigna e válida para emitir juízo de valor baseado em critérios e referências preestabelecidos para determinar o valor e o mérito desse objeto a fim de tomar decisões que ajudem a otimizá-lo.

Ela consiste em uma conceitualização abrangente que envolve coleta e análise de informações de maneira sistemática e objetiva, baseada em critérios para a emissão de um juízo de valor.

A avaliação, como área de estudo, é formada por várias subáreas: avaliação de políticas, currículos, docentes, institucional, de desempenho, entre outras. A

avaliação educacional, como um campo da avaliação, envolve uma grande área de estudos e de intervenções práticas, formado por subáreas, com múltiplas características: avaliação de sistemas educacionais, da aprendizagem, institucional, autoavaliação, de desempenho em sala de aula, entre outras (Gatti, 2002).

O processo de autoavaliação está inserido, entre outras finalidades, na avaliação formativa, dentro de uma interação cotidiana entre aluno e professor, com o objetivo de regular a aprendizagem (Garcia *et al.*, 2024). É considerada formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e se desenvolver, ou seja, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento dentro de um projeto educativo (Black; William, 1998).

De fato, é essencial compreender como a avaliação formativa contribui para o aprendizado do aluno e quais mediações influenciam os processos de aprendizagem. Trata-se de um processo contínuo, que visa não apenas verificar o desempenho, mas orientar o estudante em direção à progressão de sua aprendizagem. Para isso, é necessário considerar as estratégias de *feedback*, os contextos socioculturais e as práticas pedagógicas que promovem o engajamento ativo e reflexivo do aluno.

A avaliação formativa deve conduzir a uma observação mais atenta, individualizada e sistemática dos alunos, permitindo ao professor propor situações didáticas que otimizem as aprendizagens. Com essa abordagem, deve ser possível avaliar o caminho percorrido por cada estudante em direção a uma “trajetória ótima” e o “quanto falta” para alcançá-la, em um processo definido como “regulação ativa”. A regulação da aprendizagem se refere ao “conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio (Black; William, 1998, p. 90).

No processo de avaliação formativa, a autoavaliação, segundo Panadero, Brown e Strijbos (2016, p. 804, tradução nossa), pode ser definida como “uma ampla variedade de mecanismos e técnicas através dos quais os alunos descrevem (ou seja, avaliam) e possivelmente atribuem mérito ou valor às qualidades de seus próprios processo e produtos”. De acordo com McMilan e Hearn (2008), o processo envolve o monitoramento e a avaliação da qualidade do pensamento e do comportamento do estudante enquanto aprendem. Nesse sentido, “a autoavaliação ocorre quando o aluno avalia o seu próprio trabalho para melhorar o seu desempenho, identificando as discrepâncias entre o atual e o desejado” (McMilan; Hearn, 2008, p. 47, tradução nossa).

Trata-se da avaliação realizada pelos alunos, permitindo que eles reflitam sobre suas aprendizagens e progresso, promovendo autoconhecimento e autonomia, ajudando os jovens a identificarem os seus pontos fortes e fracos, além de incentivar uma postura mais ativa no aprendizado.

O processo envolve a reflexão crítica sobre o próprio trabalho, auxiliando os alunos a reconhecerem as suas habilidades e as áreas que necessitam de melhorias. Esse processo não apenas aumenta a responsabilidade do aluno sobre o próprio aprendizado, mas também promove a metacognição, a capacidade de pensar sobre o próprio pensamento, essencial para o desenvolvimento cognitivo.

Nesse processo, os professores desempenham um papel relevante, pois atuam guiando os alunos, fornecendo estratégias para uma autoavaliação eficaz. Isso pode incluir questionários reflexivos, diários de aprendizado e discussões em grupo, além de rubricas de avaliação que permitem aos alunos compartilharem suas percepções e receber *feedback* construtivo dos colegas e educadores.

A autoavaliação também oferece oportunidade para os professores conhecerem as percepções e as necessidades dos estudantes. Com essas informações, eles podem ajustar as suas práticas pedagógicas para melhor atender às demandas individuais dos alunos, criando um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz (Garcia *et al.*, 2024).

A prática regular da autoavaliação pode contribuir para a formação de um ciclo contínuo de melhoria. Ao refletirem periodicamente sobre suas ações e resultados, os alunos podem estabelecer metas de aprimoramento pessoal, monitorar seu progresso e realizar os ajustes necessários para alcançar seus objetivos.

Porém, essa abordagem representa uma mudança no modelo educacional, em que o aluno deixa de ser um “receptor” passivo de conhecimento e passa a ser um agente ativo em seu processo de aprendizado. De fato, para Marxreiter e Bresolin (2021), a autoavaliação possui desafios que podem dificultar a sua implementação.

Considerando a importância da autoavaliação na aprendizagem do aluno, desenhamos o seguinte problema de pesquisa:

Problema de pesquisa

Como tem sido realizado o processo de autoavaliação da aprendizagem em uma escola de Ensino Médio, com base nos documentos, nos instrumentos utilizados e nos relatos dos professores envolvidos no processo?

Objetivo geral

Partindo da problemática apresentada anteriormente, o objetivo deste trabalho foi delineado:

Descrever e analisar como tem sido realizado o processo de autoavaliação da aprendizagem em uma escola de Ensino Médio, com base nos documentos referenciais escolares e nos relatos dos professores envolvidos no processo.

Objetivos específicos

Para atingir esse objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender como o processo de autoavaliação da aprendizagem aparece nos documentos referenciais da escola (Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular, Regimento Escolar);
- Compreender como o processo de autoavaliação ocorre no colégio por meio dos relatos dos professores com base em um grupo focal;
- Propor, como produto ao final do mestrado, como um produto educacional, uma formação para gestores e professores sobre a autoavaliação das aprendizagens.

1.1 Justificativa

Os documentos que norteiam a educação básica, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio visam, de acordo com as redações dadas aos textos das políticas, a formação de sujeitos autônomos.

A BNCC para o Ensino Médio, apesar de certas controvérsias em sua elaboração, inclui a competência de número dez: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Brasil, 2018). Uma vez que o aluno, ao se autoavaliar, é implicado de maneira ativa e reflexiva em sua própria aprendizagem, a autoavaliação pode ser uma etapa importante para o desenvolvimento da competência anteriormente referida.

Porém, para que os objetivos de inclusão do aluno em seu processo avaliativo e desenvolvimento de autonomia em relação a seu aprender sejam atingidos, é preciso qualificar o processo de autoavaliação, para que não se torne apenas mais um protocolo escolar sem efetividade, mas uma possibilidade de reflexão por parte do educando, com vistas à melhoria contínua do seu desempenho acadêmico. É nesse

contexto que esta pesquisa se insere, afinal, “de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças” (Freire, 1996, p. 3). Apesar dos conhecimentos que gestores e professores possam apresentar sobre a autoavaliação da aprendizagem, é preciso saber se esses são efetivamente aplicados nessa atividade.

Além das justificativas apontadas acima para a pesquisa, destacamos a existência de poucos trabalhos que tratam sobre a autoavaliação na Educação Básica, em geral, e no Ensino Médio, em particular. Em pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações, 198 trabalhos apresentam a palavra “autoavaliação” e/ou “ensino médio” em seu título e destes, 27 têm como alvo a Educação Básica. Mas, neste último grupo, apenas 13 dissertações e teses se debruçam sobre a autoavaliação da aprendizagem (outros 11 se preocupam em estudar a avaliação institucional em escolas e 3, autoavaliação docente). E, por fim, apenas 5 se relacionam parcialmente ou integralmente com o Ensino Médio.

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre autoavaliação da aprendizagem na Educação Básica

Título	Autor	Ano
Autoavaliação na aprendizagem de língua inglesa: limites e possibilidades para a autorregulação	Punhagui, Giovana Chimentão	2012
Autoavaliação em matemática: uma experiência com alunos das séries finais do ensino fundamental	Costa, Daniel dos Santos	2013
O portfólio na autoavaliação da aprendizagem: em foco, a educação infantil	Correia, Larissa Costa	2015
Autoavaliação: uma aliada no processo de construção do conhecimento entre alunos e professores	Silva, Maria Amélia da	2016
Avaliação e autoavaliação da produção escrita de alunos do 7º ano: avanços, tensões e desafios	Schnorr, Lucilene Aparecida Spielmann	2016
Autoavaliação: uma proposta para a aprendizagem de língua inglesa no ensino médio	Paiva, Vitória Maria Avelino da Silva	2017
Propostas de autoavaliação e autorregulação em livros didáticos de Espanhol como língua estrangeira	Velástegui, Débora Aline Camargo	2018
Autoavaliação na educação de jovens e adultos em uma escola pública do Paranoá-Distrito Federal: diferentes concepções que se entrecruzam	Lopes, Reijane da Silva	2019
Uma Proposta de Autoavaliação e Avaliação por Pares em Modelagem na Educação Matemática	Padilha, Rodrigo Tomaz	2020

Título	Autor	Ano
Princípios, diretrizes e estratégias para a autoavaliação do aluno jovem dos anos finais da educação básica	Marxreiter, Vivian Lely Fasolo	2020
Orientações para professores avaliadores em línguas estrangeiras: uma proposta de instrumento de autoavaliação para elaborar e selecionar atividades de ensino e de avaliação	Bragança, Vanessa Agostinho Coutinho	2020
Uso das rubricas na autoavaliação e na avaliação por pares: contribuições e desafios	Padilha, Rodrigo Tomaz	2021
Diálogos docentes sobre a prática pedagógico-avaliativa: o caso da autoavaliação na educação física escolar	Lima, Leonardo da Silva	2021

Fonte: Elaboração da autora, 2024

O estudo apresentado por Giovana Chimentão Punhangui com o título: *Autoavaliação na aprendizagem de língua inglesa: limites e possibilidades para a autorregulação* focou no uso da autoavaliação da aprendizagem no ensino da língua inglesa. A pesquisa foi realizada em um colégio da cidade de Londrina, no Paraná, com estudantes da oitava série e a questão problema que a norteou foi “Quais os limites e as possibilidades da utilização da autoavaliação na autogestão do erro e autorregulação da aprendizagem, no ensino de língua inglesa?” Para a coleta de dados, utilizou-se de análise documental, observação participante, questionários e entrevistas (realizados com os alunos que participaram da pesquisa). Punhangui desenvolveu, ao longo de um semestre, uma série de atividades de autoavaliação, em conjunto à professora responsável pelo ensino do idioma, e entrevistou educandos que as realizaram. Constatou-se, ao final da pesquisa, que as atividades autoavaliativas realizadas constituíram-se como base efetiva para autorreflexão dos educandos, mas que a intervenção do professor foi preponderante para que a autorregulação ocorresse, agindo, principalmente, como motivador do processo.

A pesquisa *Autoavaliação em matemática: uma experiência com alunos das séries finais do ensino fundamental*, realizada por Daniel dos Santos Costa em sua dissertação de mestrado (e posteriormente publicada como um livro), teve como objetivo “analisar as percepções dos estudantes acerca das potencialidades da autoavaliação como um processo avaliativo”, com foco na estratégia da autocorreção. Foi realizada em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do Distrito Federal e a coleta de dados foi composta pela observação da sala nas aulas de matemática, análise documental dos registros dos estudantes no

instrumento construído pelo pesquisador (denominado caderno de autoavaliação) e entrevista final realizada com os participantes. Em suas conclusões, de acordo com as análises dos dados coletados, a experiência se mostrou válida já que os discentes puderam conhecer “sua real situação em relação aos saberes matemáticos” e propor mudanças de atitudes que beneficiaram o seu aprendizado na disciplina, além do processo possibilitar autonomia e responsabilidade do educando em relação a sua própria aprendizagem. Para os alunos, o desenvolvimento da autoavaliação também se mostrou válido porque contribuiu para o aumento da nota na disciplina de matemática.

Já o trabalho *O portfólio na autoavaliação da aprendizagem: em foco, a educação infantil* buscou compreender os limites e as possibilidades do uso do portfólio como instrumento da autoavaliação da aprendizagem. Participaram da pesquisa 20 crianças, com idades entre cinco e seis anos de idade. O levantamento de dados envolveu a recolha documental (dos documentos desenvolvidos pelas crianças com a temática “seres vivos”), entrevistas e observação. Para análise dos dados, foi utilizada a análise conteúdo temática. Como conclusão, a autora aponta que o portfólio se mostrou um instrumento autoavaliativo na medida que propiciou às crianças um espaço para que acompanhassem suas próprias dificuldades, superações e aprendizagem.

Na dissertação de mestrado: *Autoavaliação: uma aliada no processo de construção do conhecimento entre alunos e professores*, Maria Amélia da Silva realizou uma análise sobre o rendimento escolar em Ciências da Natureza, preocupação da unidade escolar pesquisada. Depois, realizou entrevistas com educadores sobre a avaliação da aprendizagem e propôs, como produto, um minicurso para formação continuada no qual aborda elementos sobre a avaliação formativa e a autoavaliação da aprendizagem.

A dissertação de Lucilene Aparecida Spielmann Schnorr, *Avaliação e autoavaliação da produção escrita de alunos do 7º ano: avanços, tensões e desafios*, utilizou a metodologia qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico, do tipo pesquisa-ação, e se centrou em uma escola pública estadual no Oeste Paranaense. Seu objetivo foi analisar o efeito da aplicação de instrumentos (tabela de diagnósticos e listas de controle) para avaliação e autoavaliação das produções escritas dos alunos do 7º ano. Como conclusão, a autora aponta que os instrumentos auxiliaram o professor que participou da pesquisa a compreender melhor como estava ocorrendo

a aprendizagem dos elementos de produção textual, além de melhorar o desempenho dos estudantes na temática.

O trabalho de Vitória Maria Avelino da Silva Paiva buscou implementar a autoavaliação da aprendizagem nas aulas de língua inglesa de 26 estudantes de uma escola pública de Natal, no Rio Grande do Norte e analisar os impactos dessa autoavaliação como estratégia para promover a aprendizagem do idioma. Utilizou como metodologia a pesquisa-ação. Como resultado, a pesquisadora afirma que a autoavaliação se mostrou uma estratégia eficaz para auxiliar os alunos na aprendizagem do idioma, uma vez que pode propiciar indicativos se esta ocorreu ou não, além de promover a participação estudantil no processo de regulação.

A dissertação *Propostas de autoavaliação e autorregulação em livros didáticos de Espanhol como língua estrangeira* traz um trabalho que teve como objetivo analisar as atividades de autoavaliação presentes em livros didáticos de Língua Espanhola (como língua estrangeira), verificando se esses materiais promovem a avaliação formativa. Como resultado, verificou-se que a maior parte das atividades divergem das concepções formativas, não contribuindo para a autorregulação da aprendizagem ou oferecendo suporte aos professores no uso de estratégias metacognitivas que poderiam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

O estudo de Reijane da Silva Lopes, denominado *Autoavaliação na educação de jovens e adultos em uma escola pública do Paranoá-Distrito Federal: diferentes concepções que se entrecruzam* teve como objetivo analisar as contribuições para as aprendizagens dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Durante a pesquisa, o processo avaliativo da escola na EJA foi analisado. Foram desenvolvidas atividades de autoavaliação e, através da metodologia da pesquisa-ação, estudantes, professores e gestores foram entrevistados sobre o processo. Como resultado, Lopes afirma que, apesar de a autoavaliação ter se mostrado importante para a aprendizagem, havia uma incoerência entre as concepções teóricas e a prática de educadores e educandos em relação a essa modalidade de avaliação.

No texto intitulado *Uma Proposta de Autoavaliação e Avaliação por Pares em Modelagem na Educação Matemática*, o objetivo principal foi investigar a aplicação de uma proposta de Autoavaliação e Avaliação por Pares (PSA) por professores familiarizados com a Modelagem Matemática. Através de entrevistas com os docentes, a pesquisa buscou compreender como esses professores utilizaram essa proposta avaliativa em suas práticas. Com o auxílio do software Atlas t.i., a pesquisa

culminou em duas categorias que evidenciaram o potencial da proposta, além das dificuldades da aplicação.

O estudo *Princípios, diretrizes e estratégias para a autoavaliação do aluno jovem dos anos finais da educação básica* teve como objetivo geral analisar princípios e estratégias necessárias para a implementação da autoavaliação nos anos finais do Ensino Médio. Após a análise da literatura e validação de um especialista e oito professores de Ensino Médio, a dissertação propõe elementos para a autoavaliação, respeitando as dimensões de aprendizagem e a autonomia do aluno, assim como o papel do professor. São apresentados sete princípios, dezessete diretrizes e vinte e três estratégias distribuídas em três dimensões principais. Para os alunos jovens, isso significa desenvolver autonomia e responsabilidade no processo de aprendizagem e autoanálise do desempenho. Para os professores, oferece subsídios para aplicar a autoavaliação em sala de aula, motivando os alunos durante o processo educativo. Além disso, auxilia tanto alunos quanto professores no planejamento, acompanhamento e avaliação dos resultados de ensino e aprendizagem.

Na pesquisa denominada *Uso das rubricas na autoavaliação e na avaliação por pares: contribuições e desafios*, o autor realiza a análise de artigos internacionais recentes que tratam sobre o uso das rubricas na autoavaliação e na autoavaliação por pares, identificando as vantagens e indicando aspectos relevantes para o uso desse instrumento por professores do Ensino Básico. Além das vantagens, o estudo aponta algumas dificuldades do uso das rubricas, como a falta de familiaridade dos professores e alunos e o tempo que deve ser dedicado para a preparação e a utilização delas em aula.

Por último, temos a pesquisa *Diálogos docentes sobre a prática pedagógico-avaliativa: o caso da autoavaliação na educação física escolar*. O estudo visa compreender como os professores de Educação Física percebem sua prática avaliativa, especialmente refletindo sobre a inserção da autoavaliação nesse processo, com base na Educação Libertadora de Paulo Freire. Após a análise dos dados, o pesquisador encontrou fragmentos de propostas autoavaliativas nos diálogos entre professores e alunos, promovendo um viés emancipatório construído nas trocas coletivas.

Na maior parte dos trabalhos listados no Quadro 1, as pesquisas estão focadas no desenvolvimento de instrumentos que estimulam a autoavaliação, na aplicação destes instrumentos e na análise dos resultados. Não há, porém, casos de

investigação de processos autoavaliativos já implementados, como ocorre no colégio em que esta mestranda trabalha.

1.2 O estudo

A presente dissertação está estruturada em seções que dialogam diretamente com os objetivos delineados para o estudo. A primeira seção corresponde à introdução, na qual são apresentados o percurso que conduziu à escolha do tema, a delimitação do problema de pesquisa, os objetivos propostos e a justificativa da investigação.

Essa seção busca contextualizar a relevância do estudo no campo educacional e indicar suas contribuições teóricas e práticas. Além disso, procura-se evidenciar o vínculo entre o tema e as lacunas identificadas na literatura científica. Ressalta-se também a importância da pesquisa diante dos desafios contemporâneos da formação docente. Por fim, delimitam-se os contornos teórico-metodológicos que orientam a condução do trabalho.

Na segunda seção, denominada “Avaliação: considerações iniciais”, buscamos, primeiramente, conceituar o que é avaliação e como as diferentes abordagens evoluíram ao longo do tempo, passando pelos focos: mensuração, descrição, julgamento e negociação. Depois, discutimos alguns elementos introdutórios importantes em relação à avaliação das aprendizagens, como a diferenciação entre a avaliação e os seus usos, mostrando como esses podem ser formativos ou classificatórios.

Ainda na mesma seção, buscamos apresentar a avaliação formativa, já que a autoavaliação da aprendizagem, quando realizada com foco na autorregulação das aprendizagens, se insere neste âmbito. Mostramos resumidamente como a avaliação formativa se configura de acordo com as tradições francófonas e anglo-saxônicas, além de apresentar as elaborações de Fernandes (2008) que buscam unir essas tradições em uma proposta focada, ao mesmo tempo, nos processos mentais envolvidos na aprendizagem (ênfase da tradição francófona) e na importância do *feedback* direcionado (alvo da tradição anglo-saxônica).

Na terceira seção, exploramos definições de autoavaliação da aprendizagem, discutindo seus usos somativos e formativos, além dos objetos que podem ser alvos da autoavaliação: competências, processos e produtos. Também discutimos a

importância dos professores na elaboração e implementação das atividades de autoavaliação e no envolvimento dos educandos no processo.

Evidenciamos como a autoavaliação pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da autorregulação e do pensamento crítico dos estudantes. Apresentamos diferentes estratégias pedagógicas que favorecem a autoavaliação, como o uso de rubricas, portfólios e registros reflexivos. Analisamos, ainda, os desafios enfrentados pelos docentes na promoção de uma cultura avaliativa centrada na participação ativa dos alunos. Essa seção visa, portanto, ampliar a compreensão sobre o papel formativo da autoavaliação e seus desdobramentos no cotidiano escolar. Por fim, ressaltamos a necessidade de formação docente específica para que a autoavaliação seja conduzida de forma intencional, ética e pedagógica.

Na quarta seção, apresentamos os métodos e procedimentos seguidos durante a elaboração da pesquisa, incluindo a sua classificação e como foi realizada a coleta e análise dos dados. Utilizamos a análise de documentos e um grupo focal como técnicas de investigação qualitativa, visando compreender em profundidade as percepções dos participantes sobre os temas abordados.

A escolha por uma abordagem qualitativa se justifica pela natureza interpretativa da investigação, voltada à compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto de estudo. Descrevemos detalhadamente os critérios de seleção dos participantes, o contexto institucional em que a pesquisa foi conduzida e os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Além disso, abordamos os procedimentos éticos adotados, conforme as diretrizes da pesquisa com seres humanos.

A análise dos dados foi orientada por categorias temáticas emergentes, estabelecidas com base no referencial teórico e na leitura aprofundada dos registros. Essa abordagem permitiu a construção de inferências consistentes sobre os sentidos atribuídos pelos participantes às práticas de avaliação analisadas. Por fim, explicitamos as limitações metodológicas e as estratégias adotadas para garantir a confiabilidade e a validade da pesquisa.

Na quinta seção, estruturada em diferentes títulos e subtítulos, apresentam-se as análises dos resultados obtidos na pesquisa, que contemplam tanto os documentos institucionais da escola quanto os depoimentos dos professores participantes do grupo focal. A organização dessa seção visa articular os dados empíricos ao

referencial teórico, permitindo uma leitura crítica e fundamentada das evidências coletadas.

Inicialmente, discutimos os significados atribuídos à avaliação nos documentos oficiais, destacando suas concepções, diretrizes e implicações práticas. Em seguida, são exploradas as vozes docentes, revelando percepções, desafios e potencialidades associadas às práticas de autoavaliação, ao julgamento avaliativo e à integração de tecnologias digitais nos processos formativos.

As análises foram conduzidas por meio de categorias temáticas previamente definidas, mas abertas à emergência de novos sentidos a partir das falas dos participantes. Essa abordagem permitiu captar nuances importantes sobre como os professores compreendem, experimentam e ressignificam a avaliação em seus contextos de atuação. Por fim, são discutidas as tensões e deslocamentos conceituais evidenciados ao longo do processo investigativo, com vistas a contribuir para a formação crítica e reflexiva de educadores.

Por último, apresentamos as considerações finais sobre a pesquisa, nas quais retomamos os principais objetivos do estudo e os resultados alcançados ao longo da investigação. Essa seção busca sintetizar os achados à luz do referencial teórico e das análises desenvolvidas, destacando as contribuições da pesquisa para a compreensão da autoavaliação e do julgamento avaliativo no contexto da formação docente.

Também são discutidas as implicações pedagógicas e institucionais identificadas, bem como os possíveis caminhos para o aprimoramento das práticas avaliativas em cursos de licenciatura. As limitações do estudo são reconhecidas, apontando a necessidade de aprofundamento em futuras investigações. Além disso, propomos sugestões de continuidade para o desenvolvimento de pesquisas que explorem, de forma colaborativa, as potencialidades formativas da avaliação no ensino superior. Por fim, enfatizamos a relevância de fomentar políticas e ações formativas que incentivem práticas avaliativas mais éticas, dialógicas e emancipadoras.

2 AVALIAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A avaliação é um processo pedagógico essencial que vai além da mera atribuição de notas, configurando-se como uma prática reflexiva e contínua voltada para a promoção da aprendizagem. Ela permite identificar avanços, dificuldades e necessidades dos estudantes, orientando o planejamento docente e a tomada de decisões pedagógicas. Quando concebida de modo formativo, contribui para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da autorregulação dos alunos. Para isso, é fundamental que os instrumentos avaliativos estejam alinhados aos objetivos de aprendizagem e aos contextos socioculturais dos educandos. Assim, a avaliação torna-se uma ferramenta ética e democrática de mediação do conhecimento.

2.1 O que é avaliação? As quatro gerações

A avaliação apresenta várias definições, sendo ela intrínseca à humanidade como espécie. O ser humano entra em contato com os fenômenos (naturais e sociais), e avalia-os para tomar ou não decisões através dos resultados dessas avaliações.

Não existe, dessa forma, ato humano, simples ou complexo, que não seja precedido por um ato avaliativo, ocorra de modo intencional ou consciente ou de modo comum e habitual. Como também não existe nada que nos cerque que não seja objeto de um juízo axiológico (avaliativo) de nossa parte (Luckesi, 2018, p. 25).

A avaliação educacional, a partir do início do século XX, atravessou ao menos quatro gerações que se diferenciam pela forma com que a avaliação é concebida e praticada (Guba; Lincoln, 2011). Como as práticas pedagógicas refletem um conjunto de influências políticas, econômicas, culturais e epistemológicas predominantes em um determinado período, a avaliação educacional de uma época também os reflete. Descreveremos de modo sucinto, a seguir, cada uma dessas gerações.

A primeira das gerações foi adotada pelos sistemas educativos no início do século XX e se inspirou nos testes desenvolvidos pelo psicólogo Alfred Binet, destinados a medir as inteligências e aptidões. A avaliação, nesse caso, era concebida como uma medida e acreditava-se que testes bem construídos seriam capazes de medir, com precisão, as aprendizagens dos alunos. O teste mais conhecido é o de quociente de inteligência (QI), amplamente utilizado em escolas estadunidenses nesse período (Guba; Lincoln, 2011). Observamos que, nesse caso,

o foco da avaliação recai sobre o que o aluno consegue fazer e não no desenvolvimento de suas aprendizagens. O erro não apresenta uma importância informativa sobre a dificuldade dos educandos (ele apenas contribui para o resultado final). E o destaque é a nota: busca-se quantificar os resultados em busca da objetividade, como se o avaliador fosse totalmente neutro.

Na segunda geração, surge um termo que passamos a nos acostumar como educadores: os objetivos de ensino. O papel do avaliador passa a ser descrever tais objetivos para avaliar em que medida estes foram ou não atingidos. Destacam-se nesse período (anos de 1940) os trabalhos de Tyler com o fim de aprimorar os currículos norte-americanos, que passaram a ser organizados em torno dos objetivos de aprendizagem (Guba; Lincoln, 2011). Observa-se, pela primeira vez, uma função pedagógica da avaliação, já que a comparação do desempenho do estudante com o que foi preconizado pelos educadores no início pode ter uma função reguladora, orientando tomadas de decisões. Porém, ainda há uma ênfase nos resultados finais dos estudantes.

A terceira geração da avaliação educacional é marcada pelo julgamento. Nela, o avaliador assume o papel de juiz, e a subjetividade ganha destaque na avaliação qualitativa (não apenas quantitativa como ocorria na primeira geração). Dessa forma, o julgamento se torna central na avaliação, ultrapassando a simples medição e descrição para abranger uma análise de todas as dimensões do objeto avaliado, incluindo seus próprios objetivos. No contexto dessa geração a avaliação pode facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens (Guba; Lincoln, 2011).

Pesquisadores como Luckesi e Hadji, que elaboraram estudos sobre a avaliação nos anos 1990 no contexto da terceira geração de avaliação, a definem como a investigação da qualidade da realidade, o que orienta, posteriormente, as ações a serem tomadas; a emissão de um juízo de valor sobre determinado objeto e, para a emissão de tal, é necessário o confronto entre duas séries de dados: aqueles que dão forma ao fato em si, que será alvo da avaliação; e os dados ideais, isto é, as expectativas que existem acerca da realidade avaliada e que servirão de padrão de comparação (Hadji, 2001).

Nesse sentido, Luckesi (2018) apresenta como passos metodológicos para uma investigação avaliativa intencional (inclusive a escolar): a definição do objeto de investigação e o padrão de qualidade (critérios); a produção da descrição da realidade

(coleta de dados); e a atribuição de qualidade à realidade anteriormente descrita. No primeiro passo, planejamento, o avaliador deve identificar quais são as variáveis que serão analisadas, essenciais para determinar a qualidade do objeto de estudo, além de definir recursos técnicos para viabilizar a coleta de dados (instrumentos adequados ao objeto de investigação, tais como provas, questionários, protocolos de observação, portfólios) e estabelecer os critérios usados para comparação com os dados coletados. O segundo passo, a coleta de dados e a descrição do objeto de estudo, demanda um especial cuidado metodológico, a fim de que a avaliação atenda aos princípios de validade e confiabilidade, sob o risco de que enganos sejam cometidos. Por último, ocorre a comparação da realidade descrita com os critérios de qualidade estabelecidos *a priori*, a fim de qualificar a realidade investigada (ou seja, dizer o quanto o bom é bom). No caso de uma sala de aula, os critérios devem ser definidos com base nos conteúdos curriculares.

Já a quarta geração da avaliação é marcada pela negociação: o poder não deve estar apenas na mão dos educadores, mas ser partilhado com alunos e outros intervenientes. Visa-se promover um processo de negociação para estabelecer decisões, análises e acordos de forma coletiva e consensual. O avaliador e os demais envolvidos procuram obter informações, de várias fontes, para promover discussões com vistas a realizar melhorias (no caso da escola, melhorar os processos de aprendizagem). Essa geração é a que mais se aproxima de uma perspectiva construtivista da educação, onde a prática educativa é vista como ato político de conscientização e transformação da própria realidade (Guba; Lincoln, 2011).

A autoavaliação das aprendizagens se insere dentro da quarta geração da avaliação, uma vez que os alunos são chamados a participar do processo avaliativo e refletir sobre o seu próprio desempenho, o que pode se refletir em melhorias em suas aprendizagens. Essa perspectiva rompe com a lógica tradicional e unilateral da avaliação, valorizando o estudante como sujeito ativo e corresponsável por seu percurso formativo.

Ao desenvolver a capacidade de analisar criticamente suas ações, estratégias e resultados, o aluno amplia sua consciência sobre o próprio processo de aprender. Além disso, a autoavaliação favorece o desenvolvimento da autonomia, da metacognição e da responsabilização individual. Para que esse processo seja significativo, é fundamental que os professores ofereçam orientações claras, critérios previamente estabelecidos e um ambiente acolhedor para a reflexão. Assim, a

autoavaliação assume um papel formativo, ético e emancipador, contribuindo para a construção de práticas avaliativas mais democráticas e participativas.

2.2 Uma diferenciação necessária: diferenciando a avaliação escolar de seus usos

Embora as avaliações devam orientar decisões posteriores, aqui cabe afirmar que a tomada de decisão, com base nos resultados da avaliação, não pertence ao ato de avaliar, mas é consequência deste. Para Luckesi (2018), apesar de o autor não ter essa visão anterior a esta publicação, a investigação avaliativa tem seu fim quando a “qualidade da realidade” é evidenciada. As ações subsequentes, como a formulação de uma política pública ou a reprovação de um aluno, são de responsabilidade dos gestores, que, nos casos exemplificados, podem ser uma secretaria de educação ou o conselho de classe, respectivamente.

Na sala de aula, o gestor é o próprio professor. Cabe a ele, após uma avaliação, tomar decisões acerca de quais métodos utilizar para reorientar a aprendizagem dos educandos. Porém, não se pode confundir a não responsabilidade pela tomada de decisão, pela parte do avaliador, com neutralidade, uma vez que, ao formular a avaliação, é necessário o estabelecimento de critérios que podem estar carregados com as preferências pessoais do responsável (como o docente que, ao redigir as questões de uma prova, seleciona os conteúdos com os quais mais se identifica) (Luckesi, 2018).

De acordo com o autor supracitado, a avaliação da aprendizagem pode ser definida como o processo de acompanhamento do desempenho dos educandos em relação aos objetivos de aprendizagem preestabelecidos, a fim de reorientar o ensino, engajar o estudante e atuar no processo de certificação. Uma vez realizada, cabe ao professor, como gestor da ação, definir os seus usos.

O ritual da avaliação da aprendizagem do estudante tem por objetivo essencial permitir ao educador, como gestor da sala de aula, tomar decisões no seu acompanhamento e na sua orientação e, ainda, se necessário, na reorientação da sua aprendizagem (Luckesi, 2018, p. 72).

Em geral, são os usos da avaliação, mais especificamente das notas, que geram preocupações aos estudantes, pais e educadores, já que podem levar à reprovação e até ao abandono escolar. Bowers (2019), ao realizar uma revisão sistemática da literatura, descreve que as notas atribuídas aos estudantes (que não devem ser confundidas com o processo avaliativo em si, como destacaremos adiante)

têm reflexos diretos não apenas na reprovação do estudante, mas em muitos casos também na sua permanência na escola.

No contexto brasileiro, observa-se a predominância de uma concepção probatória e seletiva da avaliação educacional. De modo geral, as escolas refletem os valores da sociedade moderna de base burguesa, na qual a educação é concebida como um instrumento de exclusão e seletividade social. Nesse cenário, as práticas pedagógicas e seus usos assumem um papel funcionalista, atuando como mecanismos de reprodução e manutenção da ordem social vigente (Luckesi, 2018).

Para Gatti (2002, p. 17):

Mesmo em momentos nos quais aparecem propósitos de democratização das escolas e os primeiros debates sobre a expansão do sistema de ensino, a cultura que dá forma aos processos avaliativos na escola é a que tem como referência critérios altamente seletivos, associados a padrões ditos rigorosos, mas sempre pouco claros.

De acordo com essa autora, a cultura que se desenvolveu nos processos avaliativos escolares no Brasil foi a de reprovação em massa, principalmente dos estudantes de baixa renda. As “avaliações rigorosas” e o abandono escolar não foram discutidos até o início dos anos de 1970. Essa mesma cultura, que se desenvolveu em torno dos chamados “exames escolares”, perdura até hoje, deixando uma marca na representação do que as pessoas chamam de avaliação.

O uso seletivo da avaliação se apresenta no cotidiano escolar de várias maneiras, como na aplicação de exames pontuais nos quais o educando deve revelar o que aprendeu de uma vez, não importando se, em outros momentos, demonstrou tê-lo feito (Luckesi, 2018). A constante aplicação de exames escolares (provas), como é feito na maior parte das instituições, pode restringir os investimentos processuais na aprendizagem dos estudantes ao longo do período letivo.

São tantos os exames, aplicados de forma tão recorrente, e tanto tempo despendido na elaboração e correção desses testes, que o educador, em geral, mal consegue saber o que está sendo aprendido por cada um dos alunos entre uma prova e outra e como ele pode atuar para auxiliar aqueles que estão com dificuldades. É como se a responsabilidade pela aprendizagem “recaísse” totalmente sobre os estudantes, cabendo ao educador apenas dar aulas e corrigir provas.

Outros aspectos do uso seletivo da avaliação são a atribuição de uma nota que, em geral, não pode ser futuramente alterada ou totalmente substituída, mesmo após

um processo de recuperação das aprendizagens, e o uso dos resultados apenas como critério de reprovação ou promoção ao final do ciclo (Luckesi, 2018).

Além disso, esse uso “produz” um sistema de ranqueamento, em que os alunos que apresentam melhores resultados “encontram-se no topo da pirâmide, enquanto aqueles que não se adaptam a tal sistema permanecem na base” (Monteiro, 2015, p.33). Esse tipo de comparação tem impactos significativos na motivação dos estudantes. Pesquisas recentes indicam que os jovens tendem a demonstrar maior confiança e motivação quando percebem que estão progredindo em sua própria aprendizagem, em vez de experimentarem sentimentos de fracasso ou derrota decorrentes da comparação com colegas considerados mais bem-sucedidos (Stiggins, 2001, *apud* Earl; Katz, 2006).

Nesse contexto, de discussão da avaliação da aprendizagem e seus usos, algumas questões necessitam de maior detalhamento. É preciso, inicialmente, diferenciar prova (ou exame/teste) e avaliação. A primeira, seja composta por questões alternativas ou dissertativas, é um instrumento de coleta de dados e, como já apresentado, serve apenas para realizar uma descrição da realidade (da aprendizagem do estudante sobre determinado conceito/conteúdo/desenvolvimento de determinada habilidade). O julgamento da qualidade dessa realidade, no caso dos professores da educação básica, será a avaliação.

Diferenciada a avaliação do instrumento prova, é preciso diferenciar também a avaliação da nota. De acordo com Bowers (2019), a nota pode até ser preditora do sucesso escolar e do desempenho dos estudantes nos processos seletivos de ingresso das universidades, mas é apenas um registro ou uma marca dos resultados obtidos. Muitas vezes, professores não definem bem os critérios que levaram à nota do estudante, ou ainda ela não é representativa de seu aprendizado, já que critérios não cognitivos (comportamento, assiduidade, esforço, motivação, entre outros), frequentemente, são considerados na avaliação final do aluno.

Ao situar em uma mesma nota elementos cognitivos (proficiência, competências, habilidades, conhecimentos) e não cognitivos fragiliza-se a interpretação final, uma situação que pode se caracterizar com um Indicador Reverso de Qualidade (Garcia, 2025).

O autor explica que um indicador representa uma informação específica que pode se manifestar como uma categoria de representação ou de compreensão da realidade. Ele pode estar associado a um conjunto de critérios fundamentados em

evidências quantitativas e qualitativas, as quais, quando articuladas, revelam particularidades da realidade social. No caso dos Indicadores Reversos de Qualidade (IRQ), as práticas avaliativas geram resultados que, em muitos casos, apresentam informações ambíguas ou inexistentes, dados de interpretação complexa e, por vezes, até mesmo enganosos. Tais características comprometem a clareza necessária para subsidiar encaminhamentos e dificultam a tomada de decisões pós-avaliação.

Um indicador reverso de qualidade caracteriza-se por oferecer informações imprecisas e fragmentadas, frequentemente de difícil assimilação, o que pode desorientar professores e gestores escolares. Em vez de esclarecer, tende a obscurecer, criando percepções equivocadas dos resultados. Por isso, é fundamental reconhecer as sutilezas envolvidas nesse tipo de indicador, a fim de evitar interpretações incorretas que possam comprometer o planejamento pedagógico e a gestão educacional.

Por fim, como um último exemplo em relação aos usos da avaliação, em outro contexto, Luckesi (2018) nos traz a seguinte questão em seu livro *Avaliação em Educação: questões epistemológicas e práticas*: considere-se a situação de um educando que, inicialmente, obteve nota 10 no conteúdo de adição, na disciplina de Matemática, mas que, posteriormente, recebeu nota 2 no conteúdo de subtração. O professor, ao adotar o procedimento de cálculo da média aritmética simples para determinar o desempenho do estudante no período, atribuiu-lhe a nota final 6. O que esse valor/símbolo significa? Nesse caso, de acordo com o autor, ocorreu uma quantificação inadequada, quando o que deveria ser analisado é a qualidade da aprendizagem do estudante. O mesmo vale para outras notações, valores e até conceitos que são atribuídos aos educandos. É preciso que sejam claros para que os seus significados sejam compreensíveis.

2.3 Finalidades da avaliação no processo de ensino e aprendizagem

A avaliação, como parte integral do processo educacional, desempenha várias funções essenciais, cada uma adaptada a diferentes contextos, necessidades e momentos do ciclo de aprendizagem. As finalidades da avaliação podem ser amplamente categorizadas em três tipos principais: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa, cada uma desempenhando um papel específico no apoio tanto ao ensino quanto à aprendizagem.

A avaliação diagnóstica, frequentemente referida como prognóstica, é fundamental no início de qualquer processo educacional, pois serve para mapear o conhecimento prévio e as competências dos aprendizes antes da implementação de um novo módulo de ensino. Essa avaliação é estratégica para identificar tanto as áreas de proficiência quanto as deficiências nos conhecimentos e habilidades dos estudantes.

O entendimento detalhado da avaliação diagnóstica permite aos educadores não apenas “customizar” o currículo ou ajustar o programa do curso para maximizar a eficácia do ensino, mas também selecionar metodologias e recursos pedagógicos que se harmonizem com o nível atual e as necessidades específicas dos alunos. Dessa forma, trata-se de uma “ferramenta” indispensável para otimizar o processo educativo, garantindo que a aprendizagem seja acessível, relevante e desafiadora, o que, por sua vez, facilita uma experiência educacional mais engajadora e produtiva.

A avaliação somativa, também conhecida como avaliação cumulativa ou das aprendizagens, desempenha um papel crucial no sistema educacional, servindo como um dispositivo-chave para verificar os aprendizados consolidados ao longo de um curso ou unidade curricular. Tipicamente aplicada no final do processo de formação, essa abordagem funciona como um balanço abrangente, permitindo tanto aos educadores quanto aos alunos medir efetivamente o que foi aprendido e quão bem os objetivos educacionais foram alcançados.

Além de sua função avaliativa, ela frequentemente serve como um mecanismo de certificação, validando competências e conhecimentos adquiridos e garantindo que os alunos atendam aos padrões educacionais necessários para progressão ou conclusão. Esse tipo de avaliação é essencial para as instituições educacionais, pois oferece uma medida objetiva de eficácia do ensino e dos resultados de aprendizagem, fundamentando decisões futuras sobre currículos, métodos pedagógicos e desenvolvimento profissional dos educadores (Hadji, 2001).

Já a avaliação formativa situa-se no centro da ação de formação e a descreveremos com mais atenção adiante, visto que a autoavaliação da aprendizagem, tema desta dissertação, pode se situar dentro do arcabouço dessa modalidade. Na próxima seção, mostraremos como essa é uma abordagem fundamental para a aprendizagem. Esse tipo de avaliação, centrado no processo educacional, é essencial para monitorar o progresso dos alunos de forma contínua e interativa, proporcionando *feedback* imediato que tanto os educadores quanto os

estudantes podem usar para ajustar suas estratégias e métodos de aprendizado em tempo real.

É importante frisar que a avaliação formativa e a somativa desempenham papéis distintos, mas complementares, no processo de aprendizagem. A formativa, contínua e integrada ao ensino, visa monitorar o progresso do aluno, identificar dificuldades e fornecer *feedback* para ajustes no processo de ensino e aprendizagem. Já a somativa, realizada ao final de um período, tem como objetivo de certificar o aprendizado alcançado. Ela resume o desempenho do aluno e serve para decisões como aprovação ou progressão. Ambas são importantes: a formativa para guiar o aprendizado e a somativa para verificar o resultado final.

2.4 Avaliação formativa em questão

A avaliação formativa foi primeiramente descrita por Scriven, em 1967, mas a expansão do termo ocorreu com os trabalhos de Bloom, se destacando o *Manual da Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*, em 1971, escrito em coautoria com Thomas Hastings e George Madaus (Pinto; Rocha, 2011).

Esses primeiros escritos e manuais sobre a Avaliação Formativa se focavam principalmente em apresentar técnicas de avaliação em uma perspectiva comportamentalista, assentada em uma teoria de aprendizagem marcada pelo behaviorismo (Fernandes, 2005). A partir das décadas de 1980 e 1990, o conceito foi retomado e reformulado por alguns autores, agora dentro de uma perspectiva construtivista de aprendizagem, de tradição francófona e sociocultural e também por outros de tradição anglo-saxônica.

Na tradição francófona, a avaliação formativa é vista como um processo de acompanhamento do ensino e aprendizagem, visando primordialmente compreender o funcionamento cognitivo do aluno diante de situações específicas. Seu foco não está na simples correção dos resultados, mas sim na interpretação que busca compreender os processos mentais envolvidos (Santos, 2008).

Para Fernandes (2008, p.352), “nesta perspectiva, interessa sobretudo estudar como é que os alunos aprendem, a partir das teorias que se conhecem, para que se utilize uma avaliação formativa que os ajude a regular autonomamente a aprendizagem”. Nesse contexto, apesar de o *feedback* ser considerado importante, se reconhece que ele não garante, por si só, a adequada orientação das aprendizagens, e outros aspectos são considerados importantes, como os processos

de regulação de professores e alunos e a natureza das atividades. Além disso, o foco está nos alunos: eles que precisam se autorregular, auxiliados pelos educadores (Fernandes, 2008).

Já na tradição anglo-saxônica, a avaliação formativa é abordada como um processo orientado e controlado pelos professores, destinado a melhorar as aprendizagens dos alunos. O *feedback* tem papel central, pois é por meio dele que os alunos são comunicados em relação às aprendizagens e às orientações para superar suas dificuldades de aprendizagem. Há uma relação explícita entre a avaliação formativa e um referencial curricular bem determinado, onde os professores assumem o controle de várias incumbências, como a identificação de domínios do currículo e a seleção de tarefas e estratégias de avaliação (Fernandes, 2008).

A seguir, trazemos algumas contribuições de Perrenoud (1999) e Hadji (2001), dois autores de tradição francófona sobre a avaliação formativa. Ambos se propõem a trazer uma teoria descritiva sobre o que é a avaliação formativa. Depois, apresentamos as contribuições de Fernandes (2008), que acrescentou o termo “alternativa”, estabelecendo assim a Avaliação Formativa Alternativa, cujo propósito é unir os contributos das diferentes tradições teóricas (francófona e anglo-saxônica) em torno de uma teoria pela melhoria das aprendizagens.

Perrenoud, em seu livro *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*, indica que pode ser considerada como formativa “toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação de ensino” (Perrenoud, 1999, p. 78). Tais avaliações contínuas devem contribuir para a regulação das aprendizagens durante o período escolar.

A avaliação formativa se inscreve na relação diária entre o aluno e professor e objetiva a regulação da aprendizagem.

É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. Tal é à base de uma abordagem pragmática. Importa claro, saber como a avaliação formativa ajuda o aluno a aprender, por que mediações ela retroage sobre os processos de aprendizagem. Todavia, no estágio da definição, pouco importam as modalidades: a avaliação formativa define-se por seus efeitos de regulação dos processos de aprendizagem. Dos efeitos buscar-se-á a intervenção que os produz e, antes ainda, as observações e as representações que orientam essa intervenção (Perrenoud, 1999, p.4).

Ela deve conduzir a observação de forma mais atenta, individualizada e sistemática dos educandos, levando o educador a propor situações didáticas que otimizem as aprendizagens. Com ela, deve ser possível avaliar qual o caminho percorrido por cada estudante em direção a uma “trajetória ótima” e o quanto falta para alcançá-la, em um processo definido como “regulação ativa” (Perrenoud, 1999).

A regulação da aprendizagem se refere ao “conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio” (Perrenoud, 1999, p. 90).

Os processos de regulação da aprendizagem dependem de fatores como: coleta de dados suficientes e confiáveis que subsidiem os julgamentos; agilidade do processamento dos dados; identificação das operações que devem ser realizadas pelos professores e que sejam realmente favoráveis ao processo de regulação; assimilação dos alunos dos *feedbacks* e sugestões dadas pelos educadores, entre outras questões.

Perrenoud (1999) salienta que não é fácil a implementação desse modelo ideal de regulação pelo professor dentro de uma sala de aula, não apenas devido a fatores mais fáceis de identificar como a falta de formação ou ao número excessivo de educandos, mas devido a outros fatores listados nos parágrafos a seguir.

Primeiro, o apego a uma lógica que privilegia o conhecimento em detrimento do processo de aprendizagem. Na época em que Perrenoud escreveu o seu livro, década de 1990, os currículos formais enfatizavam mais os conteúdos a ensinar. Hoje, no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular enfatiza as habilidades e competências que os educandos devem construir ao longo do processo educativo em detrimento do conteúdo, porém, dentro da sala de aula, lógicas antigas ainda imperam. Portanto, em situações normais de trabalho, ao organizar suas intervenções, o professor tende a focar em quais conteúdos devem ser ensinados e não nos objetivos de aprendizagem que devem ser alcançados.

Segundo, a não compreensão de como os alunos aprendem. Existem pesquisas na área de química, por exemplo (onde atuo), voltadas a como os educandos aprendem conceitos como átomos, reações químicas ou pilhas. Um exemplo é o trabalho de Mortimer e Miranda (1995), que aponta a dificuldade de os educandos reconhecerem padrões em fenômenos químicos que apresentam aspectos perceptivos diferenciados, além de confundirem a produção de um produto

gasoso com uma mudança de estado físico. Sem esse conhecimento “fino” de como esse processo ocorre, sem saber se um aluno está se guiando, por exemplo, por uma concepção alternativa do saber ou incorrendo em erro usual e já conhecido na literatura, as atividades propostas pelos professores para ajudar na regulação se mostram muito globais e pouco efetivas.

Terceiro, o estabelecimento de regulações inacabadas por falta de tempo ou organização. Dentro de uma sala de aula são numerosas as tarefas que devem ser realizadas: ouvir os estudantes, motivá-los, fazer a chamada, ocupar-se de um problema particular de alguém, manter as tarefas em andamento (hoje em dia, garantir que o celular não seja utilizado o tempo todo). Toda essa dispersão afeta a qualidade das regulações que podem até ser iniciadas por um aluno ou grupo de alunos, mas que são interrompidas, às vezes em momentos importantes para a aprendizagem, devido às outras demandas da sala de aula.

Quarto, as regulações das tarefas no lugar de regulações das aprendizagens. “A regulação é permanente em aula, mas se atém primeiramente às atividades e à progressão nas tarefas e não às aprendizagens subjacentes. O que não é a mesma coisa!” (Perrenoud, 1999, p. 84). Frequentemente os alunos com mais dificuldades são auxiliados para que tenham suas tarefas concluídas, mas de modo inconveniente, isto é, com orientações passo a passo sem que tenham a oportunidade de errar, ultrapassar obstáculos e tomar decisões, o que é oposto da construção do saber pela atividade autônoma do sujeito. A exigência do término da tarefa não propicia aos educandos, sobretudo àqueles com mais dificuldades, o tempo necessário para construir conhecimentos e competências conforme o seu ritmo.

Perrenoud destaca, ainda, a autorregulação da aprendizagem como via promissora para a avaliação formativa. Isto é, formar o aluno para a regulação dos seus próprios processos de aprendizagem.

Para Hadji (2001), em seu livro *Avaliação desmistificada*, a avaliação formativa tem como característica principal a informação: informa o professor sobre os efeitos reais do seu trabalho pedagógico e o aluno sobre como anda o seu aprendizado, quais são as suas dificuldades, e, na melhor das hipóteses, o que deve fazer para superá-las. Além disso, ela deve ser contínua, integrada ao cerne do processo educativo, garantindo uma conexão eficaz e constante entre a coleta de informações e a implementação de medidas corretivas. A necessidade de tais medidas corretivas implica o educador variar constantemente suas práticas:

Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa! (Hadji, 2001, p. 21).

Assim como Perrenoud, Hadji aponta dificuldades para implementação de uma avaliação formativa. O primeiro obstáculo seria a existência de representações inibidoras do que é a avaliação, isto é, os usos sociais dominantes do que é uma atividade avaliativa (seu uso para seleção e ranqueamento, a necessidade da atribuição de uma nota, etc.). Assim seria necessária uma mudança da mentalidade, por parte dos educadores, do que é uma avaliação e dos seus usos. O segundo está associado à pobreza atual dos saberes necessários para compreender como o aluno aprende e, assim, propiciar uma regulação da aprendizagem eficiente. O terceiro liga-se ao medo dos professores que não ousam imaginar remediações:

Se o diagnóstico orienta a busca de uma remediação, esta sempre deve ser inventada. Ela depende da capacidade do professor para imaginar e pôr em execução remediações. Assim, não há relação de causalidade linear e mecânica entre o diagnóstico e a remediação. De modo que o que falta frequentemente é ou a vontade de remediar (porque, por exemplo, não se acredita mais na possibilidade de melhora do aluno), ou a capacidade de imaginar outros trabalhos, outros exercícios (Hadji, 2001, p. 24).

Um dos estudos mais marcantes, e que deu origem a vários outros, foi o de Black e Wiliam (1998), que sintetizaram três resultados importantes de pesquisas empíricas sobre a avaliação formativa:

- alunos expostos à avaliação formativa aprendem mais e melhor do que aqueles que participam de aulas onde a avaliação é predominantemente somativa;
- estudantes com dificuldades de aprendizagem são os que mais se beneficiam da aplicação sistemática da avaliação formativa;
- jovens em ambientes de avaliação formativa obtêm melhores resultados em exames externos comparados aos colegas cujas aulas utilizam principalmente a avaliação somativa (Black; Wiliam, 1998).

Esse estudo representa um marco fundamental no campo da avaliação educacional ao evidenciar, com base em pesquisas empíricas, os impactos positivos da avaliação formativa sobre a aprendizagem. Seus achados demonstram que os estudantes submetidos a práticas avaliativas contínuas, voltadas ao acompanhamento e à melhoria do processo de aprendizagem, apresentam desempenho superior àqueles expostos majoritariamente à avaliação somativa.

Destaca-se, ainda, o efeito particularmente benéfico da avaliação formativa para alunos com maiores dificuldades, contribuindo para a equidade educacional. Além disso, os autores mostraram que, paradoxalmente, a ênfase na avaliação formativa se reflete em melhores resultados em exames externos, indicando que essa abordagem não apenas favorece a aprendizagem processual, mas também fortalece o desempenho em avaliações tradicionais. Esses achados reforçam a necessidade de repensar a cultura avaliativa vigente nas escolas, promovendo práticas mais formativas, inclusivas e comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes.

2.5 Avaliação formativa alternativa

Fernandes (2008) acrescenta o termo “alternativa” a sua elaboração teórica e define a Avaliação Formativa Alternativa (AFA). Essa formulação procura combinar os aspectos da tradição francesa (focada na regulação da aprendizagem) e da anglo-saxônica (focada no *feedback*).

De acordo com Fernandes (2005, p. 82):

Em geral costumamos designar por avaliação alternativa a avaliação que se baseia em princípios que decorrem do cognitivismo, do construtivismo, da psicologia social e das teorias socioculturais e sociocognitivas. Trata-se de uma avaliação mais humanizada, mais situada nos contextos vividos por professores e alunos, mais centrada na regulação e melhoria das aprendizagens, mais participada, mais transparente e integrada nos processos de ensino e de aprendizagem. Ou seja, uma avaliação que é eminentemente formativa nas suas formas e nos seus conteúdos.

São características da AFA (Fernandes, 2008):

- A avaliação planejada para que o *feedback* aos educandos seja regular e de alta qualidade. A importância do *feedback* reside na ativação dos processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, os quais, com bases nessas informações, podem monitorar e regular a sua aprendizagem;
- A comunicação entre professores e alunos é extremamente importante, já que aqueles podem construir pontes entre o que deve ser aprendido e o mundo complexo dos alunos;
- Os envolvimento ativos dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, sendo incentivados a assumir responsabilidade por suas próprias aprendizagens;

- As atividades a serem desenvolvidas com os estudantes devem ser diversificadas, aliadas ao currículo, devem ativar os processos mais complexos de pensamento (como avaliar, criar);
- A construção de um ambiente focado em uma cultura positiva de sucesso, baseada no princípio de que todos os educandos são capazes de aprender.

Observa-se que a AFA pressupõe um compartilhamento das responsabilidades entre professores e educandos acerca da aprendizagem e avaliação. Os professores apresentam um papel importante de formular as tarefas, mas também de oferecer *feedback* contínuo aos educandos e estes, na autorregulação e autoavaliação (Fernandes, 2005).

3 AUTOAVALIAÇÃO: IDEIAS E SENTIDOS

A autoavaliação constitui uma prática pedagógica que permite ao estudante refletir criticamente sobre seu próprio processo de aprendizagem, reconhecendo avanços, dificuldades e estratégias utilizadas.

Essa prática favorece o desenvolvimento da autonomia, da autorregulação e do pensamento crítico, ao deslocar o aluno de uma posição passiva para uma postura ativa e consciente. Mais do que um instrumento de controle, a autoavaliação assume um papel formativo ao promover o diálogo interno e a responsabilização pelo próprio percurso. Seus sentidos, portanto, transcendem a simples atribuição de valor, contribuindo para a construção de uma cultura avaliativa mais participativa e emancipadora. Ao ser incorporada de forma intencional e orientada, torna-se uma aliada fundamental para o ensino e a aprendizagem significativa.

3.1 Por que autoavaliar?

A autoavaliação realizada pelos alunos pode ser um componente essencial no processo educacional, permitindo que os estudantes reflitam sobre suas aprendizagens. Realizada já no início do Ensino Fundamental, tem um papel importante ao demonstrar, para os estudantes, quais são as expectativas sobre o desempenho educacional, isto é, o que se espera deles. Além disso, o processo envolve uma reflexão crítica sobre o próprio trabalho, ajudando-os a reconhecerem suas habilidades e áreas que precisam de melhorias (Dann, 2002).

Uma das principais razões para que os professores promovam a autoavaliação em sala de aula é que ela consiste em uma parte integral da aprendizagem autorregulada. A autorregulação das aprendizagens consiste no engajamento consciente do indivíduo no estabelecimento de metas para as suas aprendizagens, seleção de estratégias para atingi-las, controle ambiental (como a definição de local e horários de estudo) e o controle cognitivo, isto é, o monitoramento para saber se as estratégias adotadas estão sendo eficazes (Zimmerman, 2002; Harris; Brown, 2023). O processo, portanto, tem uma grande dependência da tomada de consciência, por parte dos estudantes, de seus pontos fortes e a melhorar, e é nesse espaço que a autoavaliação se insere.

Os estudos realizados por Panadero, Alonso-Tapia e Huertas (2012) e Kostons, Van Gog e Paas (2012) demonstram que a autoavaliação pode, efetivamente, contribuir para a aprendizagem autorregulada. Os primeiros autores analisaram a contribuição de duas diferentes ferramentas de autoavaliação (rubricas e roteiros), na autorregulação e aprendizagem dos estudantes. Concluiu-se que esses instrumentos aumentaram o desempenho dos jovens. O segundo estudo indicou que as habilidades autoavaliativas aumentam a quantidade de conhecimento que os alunos podem obter com a aprendizagem autorregulada, na qual eles escolhem suas próprias tarefas de aprendizagem.

Alunos que desenvolvem as habilidades metacognitivas necessárias para autorregulação da aprendizagem tendem a ser mais motivados e a ter mais sucesso, não só acadêmico, mas também fora da escola, como no ambiente de trabalho (Zimmerman, 2002).

Professores podem, também, implementar a autoavaliação com propósitos pedagógicos claros: aprofundar o aprendizado do conteúdo e habilidades da disciplina que lecionam. Nesse contexto, a autoavaliação surge como uma abordagem para que o aluno identifique e se engaje em seus erros (Harris; Brown 2023). O erro pode desempenhar um papel crucial na aprendizagem: ele sinaliza que um conceito não foi aprendido ou uma habilidade não foi dominada. Ao analisar seus erros, os alunos podem identificar onde é necessário investir mais esforço e tempo, bem como solicitar auxílio do seu professor.

A autoavaliação pode ser utilizada, também, como uma estratégia para incluir os estudantes na avaliação, incentivando-os a desenvolver uma mentalidade mais positiva em relação aos instrumentos, além de lhes proporcionar uma compreensão melhor sobre como os resultados são gerados (Harris; Brown, 2023).

Receber uma nota baixa pode desencorajar o educando a continuar seus estudos em uma determinada disciplina, já que este pode se julgar incapaz de aprendê-la. Ele pode entender que o 3 que “tirou” em química, por exemplo, é irrecuperável e, portanto, não vale mais a pena se dedicar aos estudos dessa área. Ou ainda, uma nota ruim pode aumentar a sua aversão em relação a um instrumento específico, como uma prova ou um teste. É comum vermos, em sala de aula, educandos que apresentam sintomas de ansiedade antes e durante o período de provas, o que os leva a ter um desempenho não desejado devido à dificuldade em se concentrar para responder as atividades. Isto também é um reflexo da incompreensão

do educando sobre o objetivo da atividade avaliativa e seus resultados: afinal, por que eu tirei um 3? O que isso significa? O que eu não sei fazer de acordo com essa nota? Quais serão as implicações para a minha vida?

Ao realizar uma autoavaliação, o educando pode compreender melhor como são feitos os julgamentos, por parte dos avaliadores, durante as correções e como os resultados são gerados. Isso é acentuado se ele participar, ativamente, da construção do instrumento autoavaliativo, como definir, junto ao professor e seus colegas, quais conteúdos e habilidades serão avaliados e quais serão os critérios utilizados. Ademais, o processo de se autoavaliar pode levar ao desenvolvimento de uma competência importante e que traz mais segurança ao indivíduo durante a sua vida acadêmica: a aquisição de uma noção clara sobre o que precisa ser feito para melhorar. Não é preciso, como no exemplo apresentado no parágrafo anterior, abandonar os estudos de química: é possível identificar o que não foi aprendido e, assim, estabelecer estratégias para recuperar o que passou e desenvolver habilidades necessárias para aprender o que virá.

Outro ponto importante que pode levar ao uso das autoavaliações em sala de aula é oferecer um *feedback* mais imediato das atividades realizadas e reduzir a carga de trabalho dos professores (Brown; Harris; 2023). Por exemplo: ao finalizar, em sala, uma lista de exercícios cujas questões são do tipo alternativa, pode ser oferecido ao aluno o gabarito e que ele realize uma autoavaliação apontando o que errou, por que cometeu esses erros e o que seria interessante estudar. Se os alunos a realizarem, receberão um *feedback* quase instantâneo. Por outro lado, sem essa atividade, o educador precisaria levar todas as listas para casa e corrigi-las, o que demandaria dias de trabalho (retirando um tempo que poderia ser gasto com planejamento) e atrasaria o retorno para os estudantes.

Para Brown e Harris (2023), o uso da autoavaliação para auxiliar a logística do *feedback* demanda que os instrumentos sejam simples e objetivos. Formas mais complexas exigirão um apoio mais significativo do professor.

A autoavaliação também oferece oportunidades para os professores conhecerem as percepções e as necessidades dos estudantes. Com essas informações, eles podem ajustar suas práticas pedagógicas para melhor atender às demandas individuais dos alunos, criando um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz.

Porém, como veremos adiante, os educadores desempenham um papel fundamental ao orientar os alunos nesse processo, fornecendo ferramentas e estratégias para uma autoavaliação eficaz. De acordo com a revisão de literatura realizada por Panadero, Brown e Strijbos (2016), supor que a autoavaliação é uniformemente benéfica para todos os alunos e que sua implementação é isenta de desafios constitui um mito recorrente na pesquisa educacional sobre o tema. Faz-se necessário contar com evidências sólidas de que o formato e os instrumentos utilizados estejam alinhados aos objetivos pretendidos com a autoavaliação — sejam eles o estímulo à autorregulação, a promoção de finalidades pedagógicas claras, a inclusão ativa dos estudantes no processo avaliativo ou a oferta de *feedback* imediato e significativo.

3.2 O que é a autoavaliação?

No campo dos conceitos, existem muitas definições do que pode ser considerado autoavaliação das aprendizagens. Essas se diferenciam de acordo com o objeto alvo da avaliação dos alunos: competências, processos e/ou práticas (Andrade, 2019).

Para Panadero, Brown e Strijbos (2016), a autoavaliação pode ser definida como uma ampla variedade de mecanismos e técnicas pelos quais os alunos descrevem e possivelmente atribuem mérito ou valor às qualidades de seus próprios processos e produtos. Para Brown e Harris (2013), ela se define como um ato descritivo e avaliativo realizado pelo aluno em relação ao seu próprio trabalho e habilidades acadêmicas. Já segundo McMillan e Hearn (2008), ela compreende o monitoramento e a avaliação da qualidade do pensamento e comportamento dos estudantes enquanto aprendem.

As definições de Panadero, Brown e Strijbos (2016) e de Brown e Harris (2013) comportam uma avaliação da interioridade do estudante e também dos resultados exteriorizados. Já para McMillan e Hearn, a autoavaliação se situa no campo dos processos exclusivamente internos.

Assim como são várias as definições de autoavaliação, na vasta literatura desenvolvida desde o trabalho de Boud (1995) sobre autoavaliação da aprendizagem, também são diversos os instrumentos e práticas descritos como autoavaliativos, que podem servir aos fins somativos e formativos.

O primeiro caso, dos fins somativos, envolve a autonotação, isto é, a autoatribuição de uma nota, marca, conceito ou classificação para um período ou tarefa específica (Brown; Andrade, 2016). De acordo com Hadji (2001), a autonotação já é uma oportunidade para o aluno repensar como foi o processo de aprendizagem durante um período, mas ocorre somente através de um autobalço, isto é, quanto a ação já está terminada, o que, para ela, acaba se distanciando da autoavaliação da aprendizagem que tem como característica uma autorregulação contínua. Além dessa crítica de Hadji, outros problemas relacionados à eficácia da autonotação como autoavaliação foram constatados, como nos exemplos a seguir.

Tejeiro *et al.* (2012, *apud* Brown; Andrade, 2019) realizaram uma pesquisa sobre autoavaliação somativa na qual 122 estudantes atribuíram notas ao final do curso. Os pesquisados foram divididos em dois grupos: para um deles, o resultado contava como uma porcentagem da nota final, para outro, não. Todos os participantes atribuíram notas mais altas a si próprios do que as dadas pelos professores e as discrepâncias foram ainda maiores nos casos em que a atividade contava para a nota final.

Outro exemplo é o trabalho realizado em um curso de formação de professores, no qual Molinari e Prieto (2013) analisaram instrumentos avaliativos aplicados pela professora de uma das disciplinas do curso de pós-graduação: “Formação de professor em Língua Materna e Língua Estrangeira – Inglês” de uma Universidade Paranaense.

Os instrumentos consistiam em duas atividades (um trabalho criativo, um trabalho final na forma de artigo) seguidos de uma autoavaliação ao final da disciplina. Os critérios de autoavaliação deveriam ser construídos pelos próprios participantes, sendo quatro no total, porém, precisariam ser justificados na forma de um texto escrito e valer até um ponto cada. Verificou-se no estudo que os alunos escolheram critérios para se autoavaliar nos quais teriam melhor desempenho, deixando de lado aqueles que revelariam suas fragilidades, sendo estas que deveriam ser o seu alvo principal.

Sobre a fragilidade da autoatribuição de notas, Molinar e Prieto (2013, p.9) salientam que:

[...] a autoatribuição de notas apresenta algumas fragilidades, como propiciar a estagnação do conhecimento, pois, ao se atribuir uma nota, o aluno descompromete-se com a aprendizagem e o aprimoramento. Quando os números são suficientes à aprovação, não é mais preciso que o aluno dedique-se com afinco à busca da nota para diminuir o prejuízo, pois não é mais necessário reduzir as distâncias entre o real e o desejado.

A autoavaliação formativa, por outro lado, ou autoavaliação com objetivos formativos, ocorre durante o processo de aprendizagem e tem como objetivo propiciar

aos educandos subsídios para que revisem suas tarefas e reaprendam (Andrade, 2010). Obter *feedback* durante o processo de aprendizado é altamente relevante, pois proporciona a chance de o aluno adquirir informações com antecedência suficiente para implementar melhorias, enquanto realizam suas atividades (Harris; Brown, 2023).

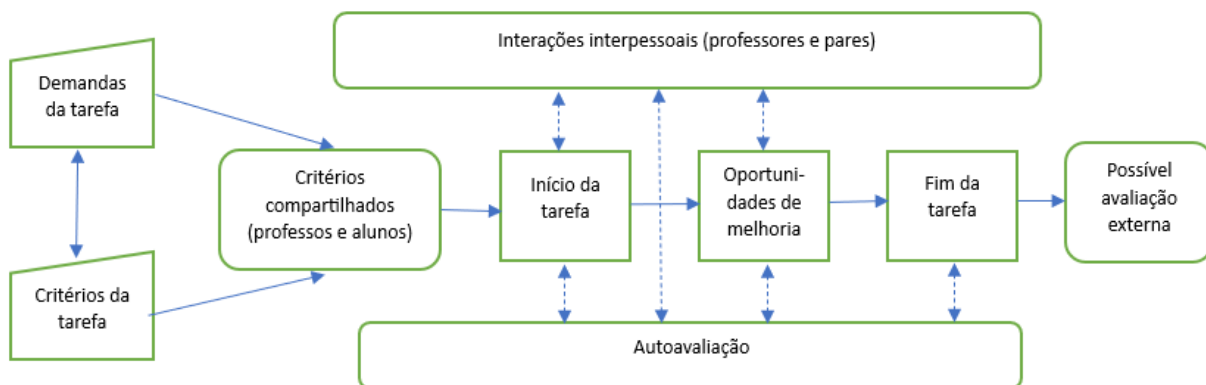
Para Andrade (2016), essa abordagem pode exigir caracterizações do processo de autoavaliação mais aprofundadas:

A autoavaliação formativa tende a necessitar de descrições e reflexões mais complexas e possivelmente multidimensionais sobre a qualidade do trabalho do que as autoavaliações somativas, que são muitas vezes reduzidas a julgamentos holísticos (Andrade, 2016, p. 320).

Portanto, enquanto a abordagem somativa da autoavaliação tem como ênfase o balanço final do trabalho concluído, um julgamento do resultado com um todo ao final do processo de aprendizagem, a formativa enfatiza a análise de cada parte do processo de aprendizagem, em que a contínua verificação dos estudantes sobre seus pontos fortes e fracos favorece a autorregulação durante o processo.

Harris e Brown (2023), ao analisarem as relações entre autoavaliação e avaliação formativa, elaboraram a Figura 1, mostrando como autoavaliação se enquadra num ciclo de aprendizagem de acordo com a avaliação formativa. Na imagem, as setas contínuas indicam as características da tarefa que são mais facilmente observáveis, como a definição e o compartilhamento de critérios para que esta seja executada e a avaliação externa (feita pelo professor ou outro avaliador). Já as setas tracejadas se referem aos processos menos visíveis: autoavaliação, *feedback* do professor, *feedback* dos pares e a interação entre esses atores.

Figura 1 – Autoavaliação na avaliação formativa



Fonte: Adaptada de Harris; Brown (2023)

No contexto apresentado na Figura 1, a autoavaliação envolve relacionar o trabalho durante o desenvolvimento da tarefa com os critérios estabelecidos inicialmente, o que pode ocorrer com o auxílio de materiais de apoio, como rubricas ou *feedback* (Harris; Brown, 2023). Assim, o estudante teria vários momentos para reflexão: no início da tarefa, avaliando se suas habilidades e conhecimentos são suficientes para que possa realizá-la a contento ou se é necessário aprimorá-los e ampliá-los.

Por exemplo: um aluno precisa realizar uma atividade de cálculo estequiométrico em química, mas descobre lacunas em seu conhecimento sobre variáveis diretamente proporcionais e regra de três (saberes indispensáveis para uma realização bem-sucedida do seu trabalho). Portanto, nesse caso, será necessário consultar materiais didáticos e questionar o professor ou os colegas a fim de sanar essa dificuldade. Já durante a realização do trabalho, em contato com o docente, os pares do estudante e os critérios definidos no início da atividade, ele pode verificar que não está atingindo os padrões de qualidade preestabelecidos.

Nesse caso, uma mudança de rota se faz necessária. O aluno precisará rever as estratégias que tem utilizado para abordar o problema: fazer uma releitura, se atentar a outras variáveis presentes no texto, descrevê-las de acordo com o que foi combinado previamente com o professor, utilizar novas estratégias de resolução etc. Estabelecida a mudança de percurso, o estudante alcançará a etapa final da atividade, sua conclusão e entrega. Assim, é possível realizar uma avaliação do que foi produzido, verificando a adequação aos parâmetros iniciais e os sucessos e/ou insucessos alcançados.

3.3 Tipologias de autoavaliação da aprendizagem

Muitas são as descrições do que pode ser considerado como autoavaliação da aprendizagem. Como o objetivo deste trabalho é analisar como o processo ocorre em uma escola, é importante caracterizar algumas tipologias acerca do assunto.

Panadero, Brown e Strijbos, em um artigo publicado em 2016, descrevem cinco estudos que se destacaram na literatura anglo-saxônica após décadas de pesquisa sobre o tema: Boud e Brew (1995), Tan (2001), Taras (2010), Alonso-Tapia e Panadero (2010) e Brown e Harris (2013).

Após análise dessas tipologias, os autores afirmam que o campo da autoavaliação concorda que ela não é um processo unidimensional e apontam

elementos essenciais que mudam significativamente o que ela é em sua multidimensionalidade: o meio da autoavaliação, o tempo em que esta é realizada (próxima ou não da atividade instrucional), as expectativas do educando sobre o tipo e o propósito da avaliação, e o estabelecimento prévio ou não de critérios (Panadero; Brown; Strijbos, 2016).

Nesse sentido, ainda segundo Panadero, Brown e Strijbos (2016), essas tipologias divergem em pontos centrais sobre o que é, como é feita e para que é feita a autoavaliação. Os autores destacam, numa análise geral das tipologias, quais os principais elementos conflitantes: o balanço de poder entre professor e aluno na construção do instrumento e, diretamente relacionado a isso, o grau de transparência para o estudante sobre os objetivos e critérios da autoavaliação; o uso e a presença de critérios de autoavaliação; processo e implicações psicológicas (isto é, qual o papel da autoavaliação nos processos internos de aprendizagem e quais as implicações dela nesses mesmos processos); como deve ocorrer a participação dos estudantes; os objetivos e métodos de autoavaliação; e, por fim, como deve ocorrer o suporte instrucional. Além disso, os pesquisadores defendem a necessidade de desenvolver uma perspectiva curricular da autoavaliação, isto é, essa deve se relacionar com os objetivos de aprendizagem, conteúdos e habilidades definidos pelas instituições educacionais e seus agentes.

Podemos concluir que, para os autores, o propósito, o método e a presença de critérios das diferentes formas de autoavaliação precisam ser levados em consideração de maneira mais cuidadosa na formulação de uma tipologia abrangente, o que, a nosso ver, foi realizado por Andrade (2019), como veremos em breve.

Panadero, Brown e Strijbos (2016) também trazem direcionamentos para futuras pesquisas na área: a necessidade de um consenso entre as terminologias utilizadas (alguns termos, apesar de similares, apresentam significados completamente distintos de acordo com a tipologia); mais informações sobre as condições em que cada formato de autoavaliação promove (ou dificulta) a aprendizagem, de maneira a compreender o impacto de cada um deles nesta; elucidação de quais fatores pedagógicos estimulam a aquisição de competências para uma autoavaliação consciente¹ a relação entre os tipos de autoavaliação e os

¹ Para os autores, a autoavaliação pode ocorrer de modo interno ao sujeito, sem que este tome consciência de que a realiza, mas sem que essas ações sejam tornadas conscientes, a autoavaliação

instrumentos que podem ser utilizados (como rubricas, escalas de autoavaliação), além da relação entre os instrumentos de autoavaliação e instrumentos de avaliação.

Andrade (2019), em resposta às indicações de Panadero, Brown e Strijbos (2016) em relação às tipologias e após a revisão de 76 estudos empíricos entre 2013 e 2018, organizou uma taxonomia abrangente com foco no objeto da autoavaliação, na sua finalidade e em como ela ocorre, que reproduzimos no Quadro 2.

Quadro 2 – Uma taxonomia de autoavaliação

	Competências	Processos		Produtos	
		Padrões		Padrões	
		Sim	Não	Sim	Não
Formativa	Classificações de autoeficácia em tarefas específicas	Julgamento do progresso direcionado a objetivos específicos	Faróis de trânsito Verificação de compreensão Automonitoramento; metacognição Escrita de diário reflexivo	Rubrica ou autoavaliação referenciada em um checklist Autoteste	Crítica aberta sobre o próprio trabalho ou entendimento
Somativa	Julgamento de habilidades baseadas em performance após a tarefa		Julgamentos da eficácia dos procedimentos após a tarefa	Autonotação	Autonotação

Fonte: Adaptada de Andrade (2019)

dificilmente pode ser considerada autorreguladora. Assim, devem ser consideradas como competência da autoavaliação aquelas que explicitam o processo de autoavaliação para o indivíduo.

A primeira coluna descreve os objetivos da autoavaliação da aprendizagem, que podem ser formativos ou somativos. Já as colunas posteriores se referem aos objetos da autoavaliação: competências, processos e/ou produtos. É importante salientar que a autora coloca no quadro apenas alguns exemplos de métodos e técnicas de autoavaliação, mas que esses são inesgotáveis.

Nessa taxonomia, no âmbito da autoavaliação formativa, os alunos podem avaliar sua competência a partir da autoeficácia, isto é, verificar se possuem as capacidades necessárias para executar com sucesso uma tarefa (Bandura, 1997, *apud* Andrade, 2019). Já no âmbito da avaliação somativa, Andrade aponta que não faz sentido realizar julgamentos sobre a autoeficácia para realizar uma tarefa com sucesso, pois estes só podem ser feitos antes ou durante a realização da tarefa.

Outra dimensão que pode ser avaliada, nessa taxonomia, é o processo de realização de uma ou mais tarefas, o que, dentro do âmbito da avaliação formativa, se relaciona intimamente com a aprendizagem autorregulada. Na avaliação somativa, a autoavaliação do processo é realizada retrospectivamente, analisando a qualidade dos métodos, processos mentais e ações executadas. Além disso, a autoavaliação de processos é subdividida pela autora entre as que apresentam ou não padrões de análise objetivos, isto é, se há ou não critérios claros predefinidos, explícitos, sejam eles criados em conjunto com os alunos ou não. Um exemplo de método em que não há critérios explícitos, bem definidos, para os estudantes é o de faróis de trânsito (*traffic lights*), no qual as cores convencionais do semáforo são usadas para indicar o nível de progresso percebido pelo aluno em relação à compreensão: vermelho significa que o estudante não compreendeu; amarelo, que ocorreu entendimento parcial; e verde indica total entendimento. A simplicidade da escala é um ponto positivo, porém os julgamentos são aproximados, já que não têm critérios claros predefinidos que subsidiam a escolha dos alunos (Harris; Brown, 2023).

A última das dimensões autoavaliadas é o produto final, isto é, aquilo foi realizado pelo estudante pressupondo aquisição de aprendizagens, como uma prova, redação, resolução de um problema, seminário etc. A mesma subdivisão ocorre em relação aos métodos de autoavaliação dos produtos, que podem apresentar ou não padrões de análise explícitos. Como exemplo de padrões de análise explícitos Andrade (2019) cita o uso de rubricas.

Com base na tipologia proposta por Andrade (2019), podemos considerar que existem muitas formas de realizar a autoavaliação da aprendizagem, que pode ser

feita com objetivos formativos e somativos, sendo que a autoavaliação formativa se destaca ao propiciar mais momentos de reflexão para os estudantes. Além disso, os objetos autoavaliados podem ser diversos (competências, processos e produtos), cabendo ao professor escolher os métodos e instrumentos que utilizará para que estes atendam aos objetivos da atividade. Por fim, com a finalidade de aumentar a eficácia, é importante que os padrões de análise sejam explícitos para os estudantes, o que diminui a subjetividade da avaliação.

3.4 Os professores no processo de autoavaliação

O papel dos professores no processo de autoavaliação é multifacetado e importante para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos. Ele envolve a facilitação, a orientação e o apoio durante o processo, garantindo que a autoavaliação seja eficaz e significativa.

De acordo com Harris e Brown (2023), uma série de desafios devem ser superados por esses profissionais: o compartilhamento da responsabilidade sobre a avaliação com os educandos; o esclarecimento dos objetivos de aprendizagem de modo que possam ser avaliados pelos alunos; a construção de um ambiente em que a atividade seja realizada de forma honesta; a melhora da precisão e validade das autoavaliações; e o estímulo para que os alunos executem ações que melhorem seu aprendizado com base nos dados da autoavaliação. A seguir, vamos expor cada um desses desafios de modo mais minucioso.

Geralmente, espera-se que o professor seja o responsável por todo o processo de avaliação do educando, o que inclui a elaboração dos critérios, seleção dos instrumentos a serem utilizados, frequência das avaliações, comunicação dos resultados e *feedback*. Porém, a autoavaliação da aprendizagem demanda que o educando seja corresponsável pelo processo e se sinta apto a fazê-lo.

Harris e Brown (2023) apontam três fatores que podem dificultar esse exercício: o sentimento, por parte dos alunos, de que a avaliação da aprendizagem é apenas atribuição do educador, ou que esta é feita para eles e não com eles (ou por eles); a falta de encorajamento dos educandos que não são vistos como capazes de dar um *feedback* acadêmico sobre o seu próprio trabalho (como se apenas os professores apresentassem conhecimento e autoridade para fazê-lo); e a resistência em despende um tempo de trabalho extra no exercício de se autoavaliar. O currículo e

as avaliações externas podem levar o docente a evitar compartilhar essa responsabilidade, já que fazê-lo demanda tempo:

É muito “mais fácil” para o professor dar uma resposta do que exigir que os alunos a resolvam por si próprios. Da mesma forma, é mais rápido testar os alunos do que pedir-lhes que julguem o seu próprio trabalho e que leiam ou ouçam as justificativas das suas autoavaliações. Assim, os professores podem achar mais seguro fornecer respostas e feedback, especialmente em ambientes onde existem grandes expectativas dos pais e das partes interessadas sobre o desempenho dos alunos (Harris; Brown, 2023, tradução nossa).

Assim, é necessário o incentivo para que todos sejam corresponsabilizados pela avaliação. Para tal, é preciso que se crie uma parceria com os alunos, trabalhando em conjunto para definir objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação, tornando o processo mais participativo e significativo. Essa colaboração fortalece a relação entre os envolvidos, promove a corresponsabilidade pelo aprendizado e melhora a motivação e o engajamento. Sobre a questão da falta de tempo apresentada anteriormente, é necessário que seja implementada uma cultura de autoavaliação contínua. Isso pode ser feito integrando a autoavaliação nas práticas pedagógicas diárias, em vez de tratá-la como uma atividade isolada. Sobre esse ponto, Dann afirma que:

O desenvolvimento de estratégias de autoavaliação na sala de aula não pode ser visto isoladamente de outras atividades e práticas em sala de aula. O papel ativo que os alunos precisam assumir durante a autoavaliação também deverá ser evidente em outros aspectos da experiência na sala de aula. As competências necessárias para ser eficaz na autoavaliação precisam ser apoiadas e desenvolvidas ao longo do currículo (Dann, 2002, p. 126, tradução nossa).

Em segundo lugar, aqueles que executarão a autoavaliação devem ser orientados de como fazê-lo, o que inclui o ensino de ferramentas que os ajudem a refletir criticamente sobre seu próprio processo de aprendizagem e/ou trabalho (como questionários reflexivos, rubricas de avaliação, diários de aprendizagem e discussão em grupos) e de critérios de qualidade usados em cada um desses instrumentos. Os critérios podem ser construídos e compartilhados pelos professores, ou elaborados em parceria com os alunos. Harris e Brown (2023) apontam que, para que os educandos compreendam como utilizá-los, podem ser apresentados exemplos de trabalhos avaliados a partir desses critérios.

Outro aspecto importante é a criação de um ambiente psicologicamente seguro para que as autoavaliações sejam realizadas de maneira honesta. Os professores devem proporcionar um espaço acolhedor onde os alunos se sintam à vontade para

refletir sobre seu próprio desempenho sem medo de julgamentos. Este é um requisito fundamental: todo o processo de autoavaliação precisa ser baseado em um sentimento de confiança. “Os alunos devem sentir que os julgamentos que fazem e as ideias que partilham serão utilizados positivamente pelos professores” (Dann, 2002, p. 127, tradução nossa).

Caso sintam que os apontamentos que realizaram durante o processo tiveram consequências que julgam negativas, é pouco provável que voltem a demonstrar os aspectos que precisam melhorar (Dann, 2002). Uma das modalidades do instrumento *traffic lights*, por exemplo, é o uso do polegar para cima e para baixo indicando o entendimento ou não do assunto estudado. Se for realizado na frente da sala, o aluno pode se sentir intimidado em apontar sua incompreensão frente aos demais colegas (Harris; Brown, 2023). Ou ainda, caso tenha evidenciado em um instrumento de avaliação que não entendeu determinado assunto e, como consequência, o professor indique a refação de um trabalho ou uma lição extra para casa, o educando pode interpretar como uma punição e, por isso, pode não ser mais honesto sobre suas dificuldades em futuras autoavaliações (Dann, 2002).

Nesse sentido, Harris e Brown (2023) apontam que o ambiente escolar deve ser tal que permita aos estudantes expressarem suas dificuldades e que cometer erros seja algo considerado normal.

Em situações como esta, em que os alunos não acreditam que toda a verdade, incluindo a divulgação de fraquezas e falhas no seu trabalho, será bem recebida, a autoavaliação torna-se um exercício de mentira ou pelo menos de proteção ao ego. Assim a autoavaliação perde qualquer benefício potencial de aprendizagem para alunos e professores (Harris; Brown, 2023, p. 48).

Outro desafio apontado por Harris e Brown (2023) é a melhora da precisão e validade das autoavaliações. Para os autores, “a precisão e a validade na autoavaliação são entendidas de forma mais útil como o grau de realismo ou veracidade da avaliação” (Harris; Brown, p. 51, tradução nossa). Isto é, o processo deve ser realizado de forma que os estudantes se atenham aos critérios e padrões previamente acordados, utilizando-os para descrever, com a maior precisão possível, a qualidade do objeto avaliado (seja competência, processo ou produto, como já vimos na subseção anterior).

Aqui é importante destacar que professores podem discordar quanto aos resultados o que, para Harris e Brown, pode ocorrer por diversas causas como a valorização de aspectos diferentes do trabalho realizado, como o esforço despendido

para a realização para determinada tarefa, que pode ser algo estimado pelo aluno e não pelo professor.

Daí a importância de que os critérios sejam bem estabelecidos e utilizados da forma mais rigorosa possível. Mas se autoavaliar é, também, um processo de aprendizado e cabe ao professor fornecer ao educando um *feedback* construtivo durante a autoavaliação, essencial para validar as percepções dos alunos.

Por último, temos o estímulo que deve ser dado aos educandos para que executem ações que melhorem seu aprendizado com base nos resultados da autoavaliação. Como já discutimos anteriormente, é importante que a autoavaliação apresente um caráter formativo, influenciando na aprendizagem dos estudantes por meio de processos de autorregulação. Para tanto, é importante que, os alunos desenvolvam competências para avaliar o seu trabalho e determinar os próximos passos da aprendizagem, auxiliados pelos professores (Harris; Brown, 2023). Além disso, os docentes devem propiciar oportunidades e tempo para que os alunos trabalhem suas dificuldades. Segundo esses autores, no caso de uma tarefa, por exemplo, podem ter a oportunidade de refazê-la a partir dos dados obtidos na autoavaliação.

Harris e Brown (2033, p. 55) salientam que, apesar de algumas formas de autoavaliação auxiliarem no processo formativo, o compartilhamento e discussão dessas com os colegas e/ou professores talvez aumente ainda mais a possibilidade de que a autorregulação ocorra: “Tais discussões aumentam a probabilidade de a autoavaliação levar à implementação das mudanças identificadas através do processo de autoavaliação”.

Muitos desses desafios estão associados à formação de professores em relação à avaliação. De fato, a literatura já indicou que os docentes carecem de formação, inicial e continuada, no tema aprendizagem (Garcia *et al.*, 2009, 2024; Alavarse, 2013; Gatti, 2002, entre outros).

Observamos que são muitos os desafios dos professores para a eficácia da autoavaliação da aprendizagem o que demanda uma formação adequada em avaliação e autoavaliação.

4 MÉTODOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Classificação da pesquisa

A presente pesquisa segue a abordagem qualitativa, que ocupa um espaço importante no estudo dos fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais e se distingue da abordagem quantitativa por não utilizar dados estatísticos, entre outras questões, como elemento central na análise de um problema, não se preocupando em quantificar ou medir unidades.

Para Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa qualitativa parte da premissa de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, há um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do indivíduo, o que pode não ser captado por medidas quantitativas. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são aspectos centrais nesse tipo de pesquisa. O ambiente é a principal fonte de dados e o pesquisador pode interagir diretamente com o contexto e o objeto de estudo, o que demanda um trabalho de campo mais intensivo.

Nesse tipo de pesquisa, os dados coletados são descritivos e têm como objetivo registrar o maior número possível de elementos presentes na realidade investigada. Outro ponto importante é que, na análise dos dados, a preocupação principal não é a comprovação de hipóteses preestabelecidas, o que não elimina a necessidade de um arcabouço teórico preestabelecido que direcione a coleta, análise e interpretação de dados.

Do ponto de vista da natureza, as pesquisas podem, em geral, ser divididas em básicas e aplicadas. Enquanto as pesquisas básicas buscam entender fenômenos, princípios e teorias de um campo de estudo a fim de levar a avançar no conhecimento teórico de determinada área, sem uma preocupação imediata com aspectos práticos (como o estabelecimento de leis da física, o entendimento do mecanismo reacional na produção de um grupo de moléculas orgânicas ou ainda o funcionamento do sistema imune de um organismo em determinadas condições ambientais), a pesquisa aplicada se propõe a gerar conhecimentos que podem ser utilizados para solucionar problemas específicos, isto é, que apresentam aplicações práticas, baseando-se em conhecimentos teóricos já existentes (Gil, 2002).

Essa abordagem é costumeiramente utilizada em áreas como engenharia, educação e administração. A pesquisa aqui desenvolvida, portanto, trata-se de uma

pesquisa aplicada, já que busca, a partir dos arcabouços teóricos de avaliação e autoavaliação da aprendizagem, produzir novos conhecimentos sobre a autoavaliação da aprendizagem no Ensino Médio, que podem ser utilizados para o desenvolvimento da prática autoavaliativa nesse nível de ensino.

4.2 Métodos

A abordagem metodológica adotada neste trabalho foi a pesquisa exploratória. Esta é utilizada para investigar um fenômeno pouco conhecido ou que apresenta uma complexidade que dificulta a formulação de hipóteses rígidas. O principal objetivo desse tipo de pesquisa é proporcionar uma compreensão mais profunda de um tema, levantando questões, identificando variáveis e gerando ideias para investigações futuras (Gil, 2002).

Na abordagem qualitativa, a pesquisa exploratória (também chamada de estudo exploratório) procura compreender o fenômeno em análise exatamente como ele se manifesta ou ocorre dentro do contexto em que está inserido. Para Lösch, Rambo e Ferreira (2023), são características da pesquisa exploratória:

1. **Objetivo Amplo:** busca obter uma compreensão geral sobre o tema em questão. Busca entender “o que” e “como” em um determinado fenômeno;
2. Envolve a coleta de dados, geralmente, qualitativos, isto é, não mensuráveis. Estes podem ser coletados de diversas formas, como através de entrevistas qualitativas, questionários abertos, grupos focais e observações. Isso permite que o pesquisador ajuste a abordagem conforme as informações surgem. Além disso, pode incluir tanto a coleta de dados primários, coletados diretamente durante a pesquisa, quanto dados secundários, que são informações já disponíveis, como artigos, livros e estudos anteriores;
3. Possibilita ajustes durante a investigação;
4. Permite o surgimento de novas hipóteses e questões de pesquisa, sendo frequentemente um primeiro passo que orienta investigações mais profundas.

Neste presente estudo, nosso objetivo é descrever e analisar como tem sido realizado o processo de autoavaliação da aprendizagem em uma escola de Ensino Médio, com base nos documentos, nos instrumentos utilizados e na opinião dos professores e alunos envolvidos no processo.

Como objetivos específicos, pretendemos compreender como o processo de avaliação da aprendizagem aparece nos documentos referenciais da escola (projeto

político pedagógico, regimento escolar e manual do aluno) isto é, no campo macro, da política escolar e compreender como os educadores interpretam a autoavaliação das aprendizagens e a implementam no cotidiano escolar.

Para alcançar os nossos objetivos específicos, o estudo foi dividido em duas fases de coleta de dados: documentos e grupo focal.

4.2.1 Primeira etapa da coleta de dados: documentos

Na primeira etapa, realizamos a análise de alguns documentos referenciais da escola: projeto político pedagógico (PPP) e regimento escolar. Esses documentos foram escolhidos já que devem (ou deveriam) nortear o trabalho dos docentes e da gestão escolar, além de orientar a vida acadêmica do aluno.

O PPP foi disponibilizado para a pesquisadora assim que iniciou sua carreira no colégio, no início de 2020. Já o regimento escolar está disponível no site da instituição, em companhia de outros documentos oficiais, como calendário acadêmico e cartilhas desenvolvidas pelo núcleo de psicologia sobre autocuidado.

Para analisar esses documentos, adotamos o procedimento de pesquisa denominado análise documental. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), este tipo de pesquisa engloba apenas documentos, descritos como fontes primárias de informação. Estes podem ser classificados quanto às fontes de obtenção: arquivos públicos, arquivos particulares e fontes estatísticas (Inep, IBGE, etc.), e também quanto ao tipo de documento, em escritos e não escritos. No nosso caso, analisaremos documentos públicos e escritos.

A análise documental, como todas as outras formas de pesquisa, apresenta algumas vantagens e desvantagens. Como vantagem, ela permite que o pesquisador acesse fontes históricas que não estão mais disponíveis de outras formas, como relatos, documentos oficiais, cartas, entre outros, o que é fundamental para entender fenômenos que ocorreram no passado ou contextos específicos, permitindo uma compreensão mais profunda da realidade estudada. Os documentos podem fornecer, também, uma grande variedade de informações de diferentes naturezas, como textos, imagens, gráficos, uma diversidade que enriquece a análise, oferecendo múltiplas perspectivas sobre o objeto de estudo.

A análise de documentos pode permitir estudar fenômenos e contextos sem a necessidade de interferir diretamente na realidade, como ocorre com a observação ou a aplicação de entrevistas. Isso é particularmente vantajoso quando se lida com dados

de épocas ou situações em que a observação direta não é possível, como no caso de estudos históricos ou de longo prazo.

A análise documental pode ser combinada com outras fontes de dados, como entrevistas ou observações, permitindo uma triangulação de informações. Isso enriquece a pesquisa, pois oferece uma visão mais completa e precisa do fenômeno estudado, aumentando a validade dos resultados.

Mas também existem desvantagens no trabalho com fontes primárias: como a dificuldade no acesso aos documentos, que nem sempre são públicos (podem ser confidenciais ou restritos), sendo necessária autorização para obtenção desses dados; ou, apesar de públicos, podem exigir um esforço considerável para obtê-los, sendo necessário recorrer à lei de acesso à informação. Os documentos podem ser ambíguos e complexos, contendo informações que podem ser interpretadas de várias maneiras, exigindo do pesquisador uma habilidade crítica para compreender corretamente os significados e as intenções por trás das palavras e expressões usadas, além do contexto e os interesses por trás de sua produção. Devemos lembrar que os documentos são sempre produtos de um ator ou grupo com uma determinada perspectiva (Cellard, 2012).

Devido às justificativas anteriores sobre a complexidade da análise de documentos e a necessidade de compreender o contexto em que foram produzidos, além de ter um olhar mais abrangente sobre o fenômeno que ocorre no colégio, optamos por conversar com os professores que lecionam na instituição, o que será descrito no item posterior, denominado grupo focal.

Nos documentos institucionais analisados, buscamos identificar elementos textuais inseridos nos capítulos, artigos, incisos, parágrafos e caputs que apresentassem alguma vinculação explícita ou implícita com a prática da autoavaliação da aprendizagem. Essa busca teve como objetivo mapear em que medida a autoavaliação está normatizada, orientada ou mesmo mencionada nos referenciais que regem o cotidiano pedagógico da escola.

Consideramos relevante examinar tanto as menções diretas ao termo quanto aquelas que, embora não o nomeiem, possam se referir a práticas reflexivas, formativas ou participativas que envolvam o estudante na análise de seu próprio processo de aprendizagem.

Como base nessa leitura minuciosa, foi possível verificar a presença ou a ausência, similaridades ou diferenças, ou a fragilidade de diretrizes específicas que

sustentem teoricamente e orientem metodologicamente a implementação da autoavaliação no contexto escolar.

4.2.2 Segunda etapa da coleta de dados: grupo focal

Nesta segunda etapa, foi realizado um grupo focal com professores que atuam no colégio. Grupos focais (GF) se apresentam como uma técnica de coleta de dados qualitativos que envolve uma discussão em grupo sobre um tópico específico. Durante os GF, os participantes dialogam sobre um tema em particular, após receberem estímulos apropriados para o debate (Ressel *et al.*, 2008). Essa técnica distingue-se de uma entrevista (estruturada ou semiestruturada) ou de um *survey* por suas características próprias, principalmente pelo processo de interação grupal, que é uma resultante da procura de dados.

Pesquisas usando GF foram primeiramente descritas em 1926, em uma publicação de Emory S. Bogardus, sociólogo americano e professor da Universidade do Sul da Califórnia. Naquela época, foram chamadas de “entrevistas grupais” (Ressel *et al.*, 2008).

Nos anos de 1940, a técnica foi retomada pelo sociólogo estadunidense Robert King Merton, a fim de obter as impressões das pessoas sobre textos, filmes e programas de rádio, ao observar que era difícil, para alguns indivíduos, expressarem suas opiniões em entrevistas individuais.

Para Merton, era essencial que os participantes desse encontro tivessem testemunhado um evento em comum, o que os qualificava para a discussão sobre este. O objetivo central dessa abordagem de pesquisa seria obter, a partir das atitudes e respostas dos participantes, sentimentos, opiniões e reações que culminem na construção de um novo conhecimento (Gomes, 2005).

Apesar de ter sido criada pelas Ciências Sociais, a técnica ficou à margem desta até os anos de 1980 sendo que, dentro do campo, preferia-se o uso das entrevistas semiestruturadas e da pesquisa participante (Ressel *et al.*, 2008). Hoje, em 2025, encontramos artigos que usam grupos focais principalmente na área da saúde (avaliação das experiências de pacientes e de programas de saúde), mas também nas ciências sociais, educação, marketing e publicidade e enfermagem.

De acordo com Gomes (2005), o uso de grupos focais para coletas de dados é interessante porque favorece a interação entre o pesquisador e as pessoas que participam, o que dá flexibilidade àquele em fazer novas perguntas (o que inclusive

realizei durante o grupo focal). Além disso, o ambiente de troca e as informações prestadas por um participante podem estimular que outros falem sobre o assunto, mesmo quando estão sendo discutidos temas que causam algum receio.

O grupo focal pode facilitar, ainda, a discussão de temas que normalmente são pouco explorados ou até mesmo evitados, visto que tendem a gerar comentários mais críticos, e os participantes mais extrovertidos, geralmente, conseguem envolver e estimular os demais (Backes *et al.*, 2011, p. 439).

No GF, o debate estimula a riqueza e a profundidade dos dados apresentados, já que a conversa entre os integrantes do grupo estimula a exploração de ideias e opiniões, resultando em dados mais ricos e profundos do que aqueles que seriam obtidos de modo individual. Além disso, a dinâmica do grupo pode revelar perspectivas inesperadas para o pesquisador, que não seriam identificadas por meio de outras técnicas de coleta de dados, devido a sua perspectiva dialética, na qual o diálogo e o confronto de ideias podem trazer uma nova compreensão sobre a realidade (Backes *et al.*, 2011).

É interessante que o GF não se constitui apenas em uma fonte de coleta de dados, mas estimula os participantes a pensarem e reverem os seus pontos de vista sobre o assunto estudado, estimulando, inclusive, a formação de novas opiniões:

O grupo focal tem como uma de suas maiores riquezas basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros sujeitos. Ele contrasta, nesse sentido, com dados colhidos em questionários ou entrevistas, em que o participante é convocado a emitir opiniões sobre assuntos que talvez nunca tenha refletido anteriormente (Backes *et al.*, 2011, p. 440).

Por fim, em comparação a outras técnicas de coleta de dados qualitativos, os grupos focais podem ser mais eficientes em termos de tempo e recursos. Ao invés de entrevistar 10 pessoas, individualmente, durante 20 ou 30 minutos, podem ser realizadas reuniões com durações de uma a duas horas, o que leva a um tempo menor de transcrição de áudios em texto.

Após apresentar as vantagens do uso de um grupo focal, é preciso discutir como ele pode estar estruturado. Primeiro, é necessário definir claramente o problema a ser avaliado e os objetivos de pesquisa, determinando quais informações precisam ser obtidas e como o grupo focal pode auxiliar esse processo. Depois, vem a escolha dos participantes.

Para o trabalho, é interessante que os indivíduos possuam ao menos uma característica em comum relevante, configurando uma amostra intencional, baseada

em critérios definidos pelo pesquisador, para garantir que esses possam contribuir efetivamente para o processo de coleta de dados.

Nos estudos de GF, recomenda-se certa homogeneidade nos grupos para potencializar reflexões sobre experiências comuns, mas grupos diversificados podem ser úteis para maximizar diferentes perspectivas, desde que se considere possíveis interferências de hierarquias ou diferenças sociais. Dependendo do estudo, podem ser considerados critérios como experiência com o tema, nível educacional, situação socioeconômica ou outras características relevantes. O número ideal de participantes de um GF varia entre 6 e 12, dependendo dos objetivos de pesquisa: grupos menores favorecem a profundidade das expressões individuais, grupos maiores, a diversidade de ideais (Gomes, 2005; Backes *et al.*, 2011; Ressel *et al.*, 2008).

Outro aspecto importante é o espaço em que o encontro será realizado: devem ser escolhidos ambientes que favoreçam a interação dos participantes, isto é, locais confortáveis, com uma disposição de cadeiras de forma aproximadamente circular ou em volta de uma mesa, sem interrupções externas e com privacidade garantida (Ressel *et al.*, 2008).

Para Trad (2009), o papel do moderador em um grupo focal é crucial para o sucesso da discussão e a obtenção de dados significativos. Ele é a pessoa responsável por conduzir a discussão, garantindo que os objetivos da pesquisa sejam alcançados e que todos os participantes tenham a oportunidade de contribuir.

Para conduzir um grupo focal de forma eficaz, o moderador deve possuir um conhecimento substancial sobre o tópico em discussão, o que lhe permite fazer perguntas pertinentes e relevantes, mantendo o foco do grupo. Além do moderador principal, pode haver um segundo moderador ou apoio para auxiliar na condução, garantindo que todos os aspectos da discussão sejam abordados. É importante considerar a presença de observadores externos, que podem registrar as reações dos participantes, mas com cautela para não inibir a participação.

Uma das principais responsabilidades do moderador é introduzir a discussão, apresentando claramente o objetivo do grupo e as questões a serem abordadas, criando um ambiente acolhedor onde os participantes se sintam à vontade para compartilhar suas opiniões. Ele deve enfatizar que não existem respostas certas ou erradas, encorajando a livre expressão de opiniões. É essencial que ele observe atentamente os participantes, encorajando cada um a contribuir e buscando "deixas" na fala para estimular a continuidade da discussão (Trad, 2009).

O moderador deve trabalhar para construir relações com os informantes, aprofundando as respostas e comentários relevantes tanto para o grupo quanto para a pesquisa. Ele deve estar atento às comunicações não verbais e ao ritmo dos participantes, ajustando a dinâmica da discussão conforme necessário e respeitando o tempo alocado. Sensibilidade e bom senso são cruciais para manter o foco nos interesses do estudo sem direcionar a discussão para suas próprias opiniões, evitando induzir os participantes, intencionalmente ou não (Trad, 2009).

Em muitos casos, o moderador precisará gerenciar emoções intensas que podem surgir durante a discussão, sendo essencial ter habilidades para lidar com possíveis catarses coletivas. Ele deve especificar as regras básicas de funcionamento do grupo no início da sessão, como a importância de falar um de cada vez e evitar discussões paralelas.

A ordem das questões e o tempo dedicado a cada uma podem variar conforme o ritmo do grupo, exigindo do moderador uma abordagem flexível para manter a discussão produtiva. O moderador pode utilizar técnicas como os grupos nominais, onde uma pergunta é feita e os participantes respondem individualmente antes da discussão, ajudando a documentar opiniões sem influência do grupo (Trad, 2009).

Após apresentar o que é, quais as principais características e como devem ser conduzidos os GF, passamos a descrever o grupo focal realizado nesta pesquisa. Com o objetivo de compreender o processo de autoavaliação desenvolvido na escola sob a perspectiva dos professores, buscou-se identificar as práticas atualmente adotadas e analisar de que modo o processo institucionalizado de autoavaliação pode ser aprimorado.

Para isso os professores do colégio em que ocorreu a pesquisa foram convidados virtualmente, através do aplicativo *WhatsApp* (pois são colegas de trabalho da pesquisadora e compartilham grupos em comum no aplicativo, relativos ao colégio estudado), ou presencialmente na sala de professores.

Os convites foram enviados/feitos para professores que atuavam na instituição há pelo menos um ano e que, portanto, já passaram ao menos por dois semestres letivos em que a autoavaliação da aprendizagem foi realizada. Foram convidados professores de todas as áreas de conhecimento (ciências da natureza, matemática, ciências humanas e linguagens). Selecionamos os primeiros 12 que, atendendo aos critérios anteriores, manifestarem desejo de participar (no total, 18 pessoas se propuseram a participar).

Após os critérios de inclusão serem aplicados, foram excluídos os professores que não poderiam se reunir na data e horário acordado pela maioria dos participantes, ou que não poderiam ficar durante toda a reunião, que teria uma duração máxima de duas horas. Nesse caso, outras pessoas que se manifestaram foram incluídas. O número de 12 professores foi selecionado de acordo com o que foi apontado na literatura (o número ideal de participantes do GF deve estar entre 6 e 12 pessoas).

Após as tratativas, 11 professores participaram do estudo. O corpo docente dessa escola é composto por 86 pessoas. Portanto, nossa amostra abrangeu aproximadamente 13% desse conjunto. Desses 11 professores coletamos informações demográficas sobre: gênero, idade, formação inicial e em nível de pós-graduação, tempo que lecionava na instituição e carga horária.

A reunião aconteceu em uma sala, da própria instituição, que abrigava confortavelmente o número previsto de participantes, a pesquisadora e o orientador, além de um membro extra que auxiliou na gravação dos áudios e anotação da ordem das falas.

O local escolhido estava protegido de ruídos e interrupções externas, apresentava uma temperatura e iluminação confortáveis. Os participantes puderam sentar-se em cadeiras dispostas na forma de U e tinham acesso a água e café. O clima do encontro foi amistoso: todos se conheciam e já haviam trabalhado juntos.

Antes do início da conversa, solicitamos que os professores respondessem um formulário do Google com a seguinte questão: para você, o que é autoavaliação da aprendizagem? O objetivo dessa indagação era, além de compreender quais eram os entendimentos sobre autoavaliação que eles apresentavam antes da discussão, fazer com que os participantes fizessem uma primeira reflexão sobre o tema que iríamos discutir.

Após esse momento, os participantes foram acolhidos: o moderador (no caso, eu), deixou claro que eles poderiam se manifestar livremente, bastando apenas levantar uma das mãos para falar, e que não havia respostas certas ou erradas: todas, de alguma forma, poderiam contribuir para o trabalho que seria realizado. Também salientamos que, caso autorizassem, todas as falas seriam gravadas e posteriormente transcritas para análise.

As seguintes questões norteadoras foram escolhidas para esse GF: como teve início a autoavaliação da aprendizagem nessa escola? Como vocês realizam a autoavaliação? Quais aspectos facilitam ou dificultam esse processo? Outras

questões foram realizadas durante o encontro, principalmente para esclarecimento de pontos que não ficaram claros ao longo da discussão ou para fomentá-la.

As questões foram escolhidas com o objetivo de elucidar como o processo de autoavaliação tem ocorrido na escola. A pergunta “Como teve início a autoavaliação da aprendizagem nessa escola?” procurou elucidar como a gestão escolar organizou e organiza o processo de autoavaliação. A questão “Como vocês realizam a autoavaliação?” tem como objetivo levar à compreensão de como os professores realizam a autoavaliação com seus alunos (os instrumentos que adotam, quais são os objetos e objetivos da autoavaliação) e quais são as concepções que apresentam sobre autoavaliação da aprendizagem. Já a questão “Quais aspectos facilitam ou dificultam esse processo?” foi realizada para que os professores pudessem apresentar suas dificuldades com a autoavaliação e também sugestões de como o processo poderia ser melhorado.

5 ANÁLISE DE DADOS

Os dados obtidos são derivados duas fontes distintas: os documentos referenciais escolares e o grupo focal realizado com os professores: a análise e interpretação das informações seguiram a metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977).

A análise de conteúdo tem suas raízes no final do século XX, embora suas principais características e distintas abordagens tenham sido consolidadas, sobretudo, ao longo das últimas cinco décadas. Embora seu desenvolvimento inicial tenha ocorrido sob forte influência do paradigma positivista — com ênfase na objetividade e na quantificação dos dados —, essa metodologia tem se expandido para novas fronteiras, especialmente ao se articular com abordagens qualitativas na interpretação de mensagens e significados. Nesse contexto, ainda que nem sempre nomeada explicitamente como análise de conteúdo, sua presença é perceptível em “investigações de orientação dialética, fenomenológica, etnográfica, entre outras” (Moraes, 1999, p. 8).

De acordo com Franco (2012), a análise de conteúdo começa pela interpretação de diversas formas de mensagens, como verbais, gestuais, silenciosas, figurativas, documentais ou provocadas, permitindo que o pesquisador mantenha o foco no objetivo do método.

Para Bardin (1977), a análise de Conteúdo pode ser aplicada a uma ampla variedade de materiais, incluindo:

- Material escrito: cartas, jornais, livros, etc.;
- Material oral: entrevistas, discursos;
- Material icônico: imagens, filmes, artes visuais;
- Outros códigos semióticos: música, dança, comportamentos.

A essência da análise de conteúdo reside em sua capacidade de garantir que a informação transmitida seja interpretada corretamente e disseminada de forma eficaz, tornando-se assim uma ferramenta valiosa para desvendar o significado das mensagens de modo mais completo e preciso. Bardin (1977) descreve um processo de análise que se desdobra em três etapas distintas.

A organização da análise foi estruturada de acordo com o modelo da autora, que compreende as fases de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a primeira fase da análise de conteúdo e se propõe a organizar o material que será utilizado na pesquisa e auxiliar no desenvolvimento de um plano de análise. De acordo com a autora, esta fase apresenta 3 objetivos principais: a escolha dos documentos que serão analisados, a formulação (ou reformulação) das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que permitam quantificar e qualificar o conteúdo do material, como palavras-chave, temas, categorias etc.

Durante a pré-análise, realizei a transcrição das gravações de voz do grupo focal, codificando as falas dos participantes (numerando os professores de 1 a 11, identificando-os de acordo com a matéria que lecionam, o grau de instrução e o tempo em que lecionam). Depois, fiz uma leitura flutuante dos textos, procurando identificar as principais ideias e temas. Além disso, realizei a anotação de impressões e palavras-chave. Após esse procedimento, realizei a escolha dos trechos das entrevistas que seriam utilizados, retirando aqueles que não se relacionavam necessariamente com o assunto (como o acolhimento inicial dos docentes, divagações que fugiram à avaliação e autoavaliação). Formei um *corpus* de análise que incluía a resposta dos discentes sobre o que consideravam ser autoavaliação da aprendizagem (realizado antes do GF) e as falas realizadas durante o GF.

Posteriormente, foi realizada uma exploração do material selecionado para organizar as categorias. A fim de ampliar as possibilidades de análise, o material foi explorado através do software Atlas.ti, considerando a sua aplicação em trabalhar na construção de categorias de pesquisas qualitativas.

Para organizá-las, segundo Bardin (1977), os critérios podem ser diversos, dependendo assim do que se propõe o pesquisador, por exemplo, de caráter semântico, sintático, léxico e expressivo. Com a ajuda do software, primeiramente, foi realizada a identificação das unidades de sentido relevantes para a pesquisa e atribuição de um nome (código no Atlas.ti) a essa unidade.

Posteriormente, realizamos a categorização (criação de famílias no Atlas.ti), que consiste na classificação, na diferenciação e no reagrupamento dos elementos de acordo com critérios de análise, bem como a análise dos fragmentos e de seus significados, estabelecendo-se ligações (associações) entre elementos.

Esses dados foram, em parte, agrupados em quadros para facilitar a visualização das informações, a comparação entre categorias e a identificação de padrões emergentes nas falas dos participantes. Tal organização também contribuiu para tornar a análise mais sistemática e acessível, permitindo uma melhor articulação entre os dados empíricos e os referenciais teóricos que fundamentam o estudo.

5.1 A escola, a gestão e a avaliação

A escola em que a pesquisa foi realizada está localizada em São Caetano do Sul, no ABC Paulista. O município apresenta 165.655 habitantes, e uma área de 15,33 km², é a cidade com maior IDHM do Brasil. Em 2010, a taxa de escolarização na cidade era de 97,4%. O índice de desenvolvimento da educação básica do município – IDEB, na rede pública (municipal e estadual), é 7 para os anos iniciais do ensino fundamental; 6,1 para os anos finais; e 5,1 para o Ensino Médio (Inep, 2022).

A educação básica, na cidade, conta com 16 Escolas Municipais Integradas (EMIs), que oferecem Educação Infantil em período integral; 30 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs); uma creche conveniada; 20 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs); 01 com Ensino Fundamental e Médio; 01 apenas com Ensino Médio (São Caetano do Sul, 2024).

O colégio em questão foi fundado em 2019, primeiramente com um número reduzido de turmas e alunos. Depois, passou por uma grande expansão e hoje apresenta 52 turmas com, em média, 35 alunos cada, distribuídas ao longo de dois turnos: manhã e tarde. O período da manhã contempla alunos do primeiro, segundo e terceiros anos. Já o período vespertino, apresenta apenas turmas da primeira (o espaço só foi aberto para este novo período a partir de 2025). Atualmente, lecionam 85 professores na escola e cerca de 1560 estudantes estão matriculados.

Sobre a infraestrutura do local, ele conta com um laboratório de química, um laboratório de biologia, dois laboratórios de informática (dedicados exclusivamente ao colégio), uma sala de artes, uma sala de projetos, dois auditórios, uma biblioteca, duas quadras poliesportivas (não cobertas) e uma sala de ginástica. Sua estrutura administrativa inclui o núcleo da direção, o núcleo apoio técnico administrativo, o corpo docente, o grêmio estudantil e o núcleo psicossocial (NEPSI).

Eu trabalho no espaço desde 2020, um ano após a sua fundação e uma característica marcante em relação ao local é a troca frequente de membros da gestão. Nunca contamos com o mesmo coordenador pedagógico por mais de dois

anos. Em 6 anos, passaram por esse cargo 5 pessoas distintas. Além disso, em 2022, ocorreu uma mudança de direção. Como professora e também participante da gestão no cargo de coordenadora de área, verifiquei que essas mudanças trouxeram consequências como a falta de continuidade de projetos e iniciativas, que foram interrompidos ou descontinuados; mudanças da cultura escolar, já que cada novo gestor trazia suas próprias visões, afetando a dinâmica entre alunos e professores; dificuldades de comunicação entre a administração, professores e pais; descontinuidades no currículo, práticas pedagógicas e nas formas de avaliação.

Para demonstrar essa descontinuidade, trago dois exemplos de práticas que foram alteradas e descontinuadas ao longo do tempo. O primeiro exemplo relaciona-se à utilização do diário online, uma plataforma em que colocamos os apontamentos de frequência, as habilidades e conteúdos que são trabalhados diariamente, o plano de ensino e as notas atribuídas aos alunos durante o processo avaliativo. Pais e alunos têm acesso a todo esse conteúdo através de um aplicativo que pode ser instalado nos aparelhos celulares.

Até 2020, o professor tinha um acesso ampliado à plataforma e conseguia descrever de modo aprofundado todas as estratégias e instrumentos que utilizava para realizar a avaliação com os alunos, além de poder atribuir notas para cada uma dessas atividades. Já em 2021, durante a pandemia e após mudanças na gestão escolar, passamos a não poder mais cadastrar as atividades avaliativas e suas notas de modo individual no sistema, sendo possível apenas colocar a média de um grupo de atividades ao final do semestre. Por exemplo, se antes era possível cadastrar no diário seis atividades avaliativas realizadas em sala ao longo do semestre e a nota que o aluno havia tirado em cada uma delas, passou-se a poder colocar apenas a média final dessas atividades ao término do semestre.

Como consequência, alunos e pais não puderam mais ter acesso a um *feedback* rápido do professor em relação ao desempenho escolar dos estudantes e realizar um acompanhamento contínuo. Em 2025, após novas trocas na gestão escolar, voltamos a ter liberdade para cadastrar atividades na plataforma e colocar as notas de cada uma, individualmente.

Outro exemplo de atividade que foi descontinuada nas mudanças de gestão é a avaliação diagnóstica dos alunos que ingressam na primeira série do ensino médio. Essa atividade era realizada nas salas de informática, nos primeiros dias de aula, com todos os ingressantes e pretendia trazer à gestão e aos professores um panorama

sobre os conhecimentos prévios que os alunos haviam adquirido ao longo do ensino fundamental e que seriam importantes para a continuidade dos estudos no Ensino Médio.

A atividade era dividida em duas partes: a primeira com 24 questões de caráter pessoal que pretendiam traçar um perfil socioeconômico do ingressante (seguindo os indicativos de formulação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (Abep) e a segunda parte, com 42 questões específicas sobre as áreas de conhecimento.

A análise geral dos resultados estava focada no perfil coletivo das turmas e em indicadores de domínios de habilidades e competências. Essa atividade era importante para o planejamento do professor, que o fazia após esse processo diagnóstico. Assim, o profissional conseguia identificar as necessidades e dificuldades dos alunos, ajudando-o a entender onde estavam as lacunas de conhecimento e tinha dados valiosos para o planejamento de aulas e currículos, permitindo o desenvolvimento de intervenções mais eficazes.

Além das trocas de gestão e descontinuidade de práticas, em seu curto período de existência, o colégio precisou reformular seu currículo várias vezes após aprovação do novo Ensino Médio (NEM), cuja implementação foi iniciada em 2022 na instituição. Nesse ano, foram estabelecidas as disciplinas eletivas que deveriam ser cursadas pelos ingressantes no primeiro ano do Ensino Médio. O objetivo dessas disciplinas era aproximar os estudantes dos itinerários formativos e, assim, facilitar a escolha que deve ocorrer no final do primeiro ano do ensino médio. Desde o início da implementação do NEM na instituição, três itinerários são oferecidos: ciências humanas e linguagens, matemática e ciências da natureza.

Até o ano de 2024, na primeira série os alunos cursavam disciplinas da Base Comum (núcleo comum) e uma eletiva diferente por semestre. Na segunda série, cursavam disciplinas do núcleo comum e mais 5 disciplinas do itinerário escolhido. Na última série, frequentavam disciplinas de português e matemática, além de disciplinas do itinerário formativo.

Para 2025, o currículo do colégio foi novamente reformulado: em função da Lei 14.945, 31 de julho de 2024: houve uma diminuição da carga horária obrigatória dos itinerários formativos, que passou para 600 horas e ampliação da Formação Geral Básica de 1800 para 2400 horas durante o Ensino Médio (Brasil, 2024). Não ocorreram mudanças apenas na carga horária, mas também nas disciplinas dos

itinerários que eram ofertadas: muitas foram excluídas, novas foram criadas, e a duração delas, que era semestral, passou a ser anual. É importante frisar que a construção desses currículos, de acordo com os professores, passou por graus variados de consulta e de aceitação de sugestões por parte da gestão.

5.2 O processo de avaliação e de autoavaliação no PPP

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o principal documento direcionador de uma escola e seu principal objetivo é orientar o trabalho que será desenvolvido em todas as instâncias da instituição, visando aprimorar a qualidade da educação. Como o próprio nome indica, sua finalidade é “projetar”, isto é, “estabelecer vínculos estratégicos entre as circunstâncias atuais da escola e a realidade almejada por seus membros” (Guedes, 2021, p. 2). Para atingir tais objetivos, o PPP deve se constituir como uma contínua reflexão, discussão e análise dos desafios escolares (Veiga, 2013). Portanto, esse documento não deve ser elaborado uma vez e guardado em uma gaveta, isto é, deve passar por contínuas revisões: “Em vez de ser um documento estático, o PPP deve ser um processo dinâmico de reavaliação e discussão constantes” (Guedes, 2021, p. 2).

A construção do PPP depende da autonomia da escola, ou seja, da sua capacidade de definir sua própria identidade. É importante que esse documento seja construído pela própria comunidade escolar, e não imposto por secretarias ou outros órgãos superiores.

A autonomia está ligada à concepção emancipadora da educação. Para ser autônoma, a escola não pode depender de órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora (Veiga, 2013). E a escola se faz em comunidade, daí a importância de que esse documento seja executado com a participação de todos os que a constroem: direção, coordenação, professores, alunos, pais, membros da secretaria e demais funcionários.

O projeto político-pedagógico é o documento da identidade educativa da escola que regulariza e orienta as ações pedagógicas. Como proposta identitária, o projeto político-pedagógico constitui-se em uma tarefa comum do corpo diretivo e da equipe escolar e, mais especificamente, dos serviços pedagógicos (coordenação pedagógica, orientação educacional). A estes cabe o papel de liberar o processo de construção, execução e avaliação do projeto, contando com a valiosa participação de todos (Veiga, 2013, p. 163).

Um processo democrático de escrita do PPP facilita a convivência e o trabalho na escola:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (Veiga, 1998, p. 2).

O PPP também auxilia a adesão dos diversos atores não apenas na elaboração do projeto, mas no seu cumprimento. Isto é: quando as pessoas acreditam que estão sendo ouvidas na construção do PPP, se sentem mais pertencentes à escola e trabalharão com mais afinco para que os planos escolares, os anseios que foram depositados na construção do documento, sejam cumpridos.

A identidade da escola deve ser colocada no PPP: suas finalidades (cultural, político-social, formação profissional, humanística, entre outras), a estrutura organizacional (administrativas e pedagógicas), a organização curricular, o tempo escolar (o calendário acadêmico, os horários, a duração das aulas, os tempos dedicados aos mais diversos projetos), como são realizados os processos decisórios e por quem (inclusive como ocorre a participação política dos envolvidos com o processo educativo da escola), as relações de trabalho e, finalmente, a avaliação (a avaliação da instituição, do projeto e das aprendizagens escolares) (Veiga, 2013).

O PPP do colégio em que ocorreu a pesquisa data de 2019, ou seja, não sofreu nenhuma atualização nos últimos 5 anos. Nas vésperas da defesa deste trabalho, os professores estarão trabalhando em sua atualização, conforme o que foi combinado com a gestão no início de 2025.

O documento, de 36 páginas, tem um subcapítulo dedicado a discutir a avaliação escolar. Nele, o PPP assume o construtivismo como fundamento pedagógico da escola e, portanto, “toma a avaliação da aprendizagem a partir dos mesmos princípios” (PPP, 2019, p. 16). De acordo com o documento:

Nessa concepção, o aluno é permanentemente acompanhado, pois a avaliação é entendida como um processo contínuo de acompanhamento da vida escolar dos estudantes, promovendo o desempenho, análise de resultados e comunicação com a família. Segundo os construtivistas, a avaliação tem caráter de diagnóstico e formativo e não punitivo, de certo ou errado, de exclusão. Ou seja, o resultado da avaliação é que os educadores e educandos se autoavaliam (PPP, 2019, p. 17).

A avaliação da aprendizagem é uma abordagem, não um objetivo final. Sua aplicação e interpretação são moldadas pela teoria e pela prática que a envolve. Portanto, a avaliação não ocorre isoladamente, mas é sempre influenciada por uma

visão teórica do mundo e da educação, que se concretiza na prática pedagógica (Luckesi, 2018).

Assim, a escola, em seu PPP, enuncia que suas práticas avaliativas devem se aliar à abordagem cognitivista. De acordo com Ferreira (2019), nessa abordagem a avaliação é vista como um processo contínuo, cujo principal objetivo é coletar informações que auxiliem no desenvolvimento individual dos estudantes, isto é, privilegia-se a avaliação que chamamos de formativa. Em vez de confrontar o aluno com um padrão único e inflexível, busca-se compreender seu conhecimento, levando em conta sua história e contexto. Assim, tanto o estudante quanto o conhecimento são analisados em suas especificidades, considerando sua situação atual, o contexto da instituição de ensino e seu histórico pessoal.

No PPP do colégio, identificamos a predileção por uma “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período letivo” (PPP, 2019, p. 17). Também encontramos elementos da avaliação formativa:

No decorrer do processo, a avaliação formativa é essencial para coletar informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, para que o professor possa ajustá-los às características dos estudantes a que se dirige. Suas funções são as de orientar, apoiar, reforçar e corrigir. Na avaliação formativa não se avalia com finalidade seletiva, mas está voltada e interiorizada ao processo de formação do aluno. Isto contribui para que se possa definir/redefinir ações e estratégias de ensino (PPP, 2019, p. 18).

Mas outros modelos de avaliação também são apontados como importantes para reflexão se os objetivos de aprendizagem foram ou não atingidos: a avaliação diagnóstica e somativa, que são descritas ao longo do documento, e que devem ser intercambiáveis:

A avaliação diagnóstica, formativa e somativa fazem parte do processo de avaliação da aprendizagem, pois em dado momento e conforme a necessidade, são utilizadas de modo interventivo, seja nos momentos iniciais da aprendizagem ou em seu final e ainda, para a recondução do início de uma nova aprendizagem. Embora sejam interdependentes, todas as avaliações mediam o caminho a ser percorrido no processo ensino e aprendizagem e estão presentes na realidade dos educadores (PPP, 2019, p. 19).

Após enunciar a abordagem construtivista da avaliação que deve ser realizada na escola, o documento se volta para os processos de recuperação, que devem ser contínuos, por meio da realização de atividades, retomada de conteúdos e reavaliação, realização de atividades extraclasse e ampliação de prazo para realização de atividades; ou realizados de forma paralela, no contraturno,

presencialmente ou online, o que levaria à realização de atividades que seriam corrigidas pelos professores da disciplina e computados para a nota do aluno.

Ainda no mesmo capítulo, são enunciados os critérios de promoção e retenção, sendo que o educando seria considerado promovido caso tivesse frequentado 75% das aulas dadas em todos os componentes curriculares e tivesse média anual final igual ou maior que 6 nas disciplinas, que seria calculada da seguinte forma:

$$\text{Média anual (MA)} = [(1^\circ \text{ tri} \times 1) + (2^\circ \text{ tri} \times 2) + (3^\circ \text{ tri} \times 3)] / 6$$

O PPP analisado está desatualizado e, em 2019, o tempo escolar era outro: a organização era realizada por trimestres no lugar de semestres (como é atualmente). Deste modo, a fórmula acima reflete essa disposição. Outro aspecto que observamos é que as notas dos trimestres apresentavam ‘pesos’ diferentes, trata-se de uma média ponderada: o peso das notas do terceiro trimestre é três vezes maior que o do primeiro.

Apesar de apontar que suas práticas avaliativas devem se aliar a abordagem cognitivista, o PPP não aponta exemplos de como isso pode ser realizado pelos professores. Não há exemplos de instrumentos ou de práticas que podem ser adotadas para que o objetivo de privilegiar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos seja alcançado. Também não há menção de que modo as notas podem refletir o que o aluno realmente aprendeu. Apenas há a seguinte orientação para os professores:

A nota de cada trimestre é composta pela nota da prova oficial (0 a 10,0) somada com e dividida com a nota de atividades (0 a 10,0). A nota de atividades é composta por, no mínimo, dois instrumentos de verificação da aprendizagem, a critério dos professores de cada disciplina (PPP, 2019, p. 21).

No projeto político pedagógico, há apenas uma menção à autoavaliação: “Segundo os construtivistas, a avaliação tem caráter de diagnóstico e formativo e não punitivo, de certo ou errado, de exclusão. Ou seja, o resultado da avaliação é que os educadores e educandos se autoavaliam” (PPP, 2019, p. 18). Não há qualquer menção sobre a prática da autoavaliação das aprendizagens que seria, depois, adotada na escola.

Embora o Projeto Político Pedagógico mencione brevemente a autoavaliação em uma citação de caráter teórico, não há qualquer referência explícita à prática concreta da autoavaliação das aprendizagens. Causa estranhamento que um documento orientador das ações pedagógicas, como o PPP, não contemple diretrizes

claras sobre essa prática, especialmente considerando seu potencial formativo e sua relevância para a construção da autonomia dos estudantes.

5.3 A avaliação e a autoavaliação no Regimento Escolar

O documento mais atualizado e que professores, alunos e pais têm contato nessa escola é o regimento escolar. Ao contrário do PPP, que só tivemos acesso após requisitar à gestão escolar, o regimento está disponível no site do colégio, afixado na sala dos professores, no *Google Classroom* dos docentes e é entregue para os pais dos educandos no ato da matrícula. Sua última atualização ocorreu no ano de 2023 e teve a participação dos coordenadores de área (naquela época, eu era coordenadora e pude contribuir com alguns pontos do texto).

O regimento apresenta uma natureza diversa do PPP, apresentando uma estrutura mais rígida, com capítulos, artigos, parágrafos e incisos. Ele apresenta a localização, os princípios e objetivos do colégio, além da estrutura organizacional e atribuições da direção, núcleo de apoio técnico administrativo, corpo docente, corpo discente, responsáveis dos alunos, grêmios estudantil e do núcleo psicoeducacional. Também versa sobre a organização curricular, os critérios para montagem de salas de aula e como deve ser a avaliação da aprendizagem, além de outros itens em relação a sanções, classificação e retenção de alunos.

Sobre a avaliação, o regimento não traz em seu corpo os aspectos pedagógicos da abordagem construtivista, mas continua a definir que os aspectos qualitativos devem ser preponderantes em relação aos quantitativos. Afirma que os resultados da aprendizagem devem ser aferidos através de avaliação sistemática e contínua, por meio de atividades avaliativas devidamente registradas por meio de notas. De acordo com o artigo 52 do documento, os objetivos da avaliação são:

I - acompanhar o desempenho e a aprendizagem dos saberes inerentes a cada componente curricular e o desenvolvimento das habilidades e competências previstas nos planos de ensino; II - identificar e analisar defasagem no aprendizado e encaminhar ações de recuperação da aprendizagem; III - repensar as estratégias e a organização das sequências didáticas (Regimento, 2023, p. 15).

Por se tratar de um documento que foi atualizado recentemente, este traz o modo como, atualmente, o resultado da avaliação da aprendizagem dos alunos é expresso em termos de notas. O tempo escolar é organizado em semestres. A cada um deles, o aluno recebe o resultado de seu aproveitamento, em cada disciplina, na forma de uma nota única que pode variar de 0 a 10.

A nota semestral é dada pela fórmula: $(N1 + N2 + N3 + N4)/4$

Cada grupo de notas (N1, N2, N3 e N4) pode variar de 0 a 10. A seguir apresento uma explicação sobre eles, utilizando o que foi descrito no regimento escolar e também com base nas minhas observações e memórias como professora da instituição.

O grupo de notas denominado N1 contempla as atividades avaliativas realizadas ao longo do semestre pelo professor com seus alunos. Estas devem ser diversificadas e podem incluir instrumentos como provas, trabalhos, roteiros experimentais, seminários, portfólios, questionários, listas de exercícios, *quizzes*, jogos, etc. Os coordenadores pedagógicos costumam orientar os professores, nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para que essas atividades tenham especialmente um caráter de avaliação formativa, isto é, que propiciem acompanhar a aprendizagem do aluno ao longo do processo.

O segundo grupo de notas é chamado de avaliação parcial (N2). Nos últimos anos, o instrumento utilizado nesse grupo de notas é uma prova contendo duas questões dissertativas, que podem ser subdivididas em até 5 itens (letra “a” até letra “d”). A coordenação recomenda que essas sejam elaboradas com base em situações problema e/ou estudos de caso. Essas provas são aplicadas em uma semana de provas, no meio do semestre. Para a sua correção, os professores devem elaborar rubricas claras e objetivas que são compartilhadas com os educandos. Após a finalização dessas atividades, os educandos têm direito à vista de provas.

Depois, temos o grupo de notas N3 chamado no Regimento Escolar de “avaliação processual e autoavaliação”, no qual o professor deve atribuir uma nota ao educando de acordo com o que produziu ao longo do semestre e o aluno deve atribuir uma nota referente ao seu aprendizado. Não há, nos documentos referenciais (PPP, Regimento ou até manual do aluno) instruções claras de como essa “avaliação processual” pode ser realizada pelo professor. Comumente, os coordenadores pedagógicos e professores chamam-na de produtividade e os docentes utilizam instrumentos diversos para compô-la: caderno completo, número de atividades entregues, participação dos alunos na sala, observação do comportamento, etc.

Também não há instruções claras, em nenhum dos documentos, sobre como deve ser realizada a autoavaliação da aprendizagem pelos alunos, apenas que ela deve resultar em uma nota. Quando instituída, em 2020, a autoavaliação gerava até

metade da nota do grupo de notas N3. A partir de 2023, passou a ser responsável por até 30% deste grupo de notas.

O último grupo de notas, N4, é chamado no regimento de “avaliação oficial” e o instrumento utilizado para chegar a essa nota é uma prova objetiva. Desde 2022, as provas objetivas aplicadas no colégio são chamadas de "integradas", já que, em uma mesma prova, há questões de várias disciplinas, divididas em cadernos: um caderno de provas para linguagens, um para ciências humanas, um para ciências da natureza, um para matemática e um para o itinerário formativo, algo parecido com o que ocorre no ENEM. A nota de um mesmo caderno vale para todas as disciplinas que o compõem.

Ao final do semestre, as notas N1, N2, N3 e N4 são somadas e divididas por quatro. Essa é a média semestral do aluno. Ao final do ano, a menção final do aluno é calculada utilizando a média simples entre o primeiro e o segundo semestre.

Voltando ao Regimento Escolar, além do processo de avaliação descrito acima, ainda há a descrição das recuperações paralelas e contínuas de modo semelhante àquela encontrada no PPP.

5.4 Sintetizando os resultados dos documentos

Implementar uma política educacional, como a autoavaliação das aprendizagens, sem referências claras no Projeto Político Pedagógico (PPP) ou no regimento escolar pode levar a práticas desconexas e falta de alinhamento entre os professores, alunos e a administração, isto é, desenvolve-se uma experiência educacional inconsistente. Os professores podem sentir-se desorientados quanto às diretrizes a serem seguidas, gerando insegurança em sua prática pedagógica. Afinal, como deve ser realizada essa autoavaliação? Quais são seus objetivos e como ela deve ser implementada? Não há referências para que os educadores possam seguir.

Cabe ressaltar que a formação de professores no que se refere à avaliação formativa, de modo geral, e à autoavaliação, em particular, ainda é significativamente negligenciada nos cursos de formação docente (Garcia; Mielo; Wandercil, 2023; Garcia *et al.*, 2024). Portanto, sem referências, essa lacuna, pode gerar um descompasso preocupante entre o discurso pedagógico e a prática formativa, tornando o processo ainda mais complexo.

Além disso, sem referências claras, torna-se desafiador para a gestão avaliar a eficácia da implementação dessa política: se, por exemplo, essa autoavaliação das

aprendizagens apresenta fins formativos, como a escola pode avaliar que esses fins estão sendo atingidos?

A falta de critérios e objetivos definidos dificulta a análise do “sucesso ou fracasso” da iniciativa. Por exemplo, métodos de consulta aos estudantes e/ou professores poderiam ser descritos no PPP a fim de avaliar a eficácia da autoavaliação para as aprendizagens dos educandos.

Outro ponto importante: a falta de um quadro normativo claro pode levar à desconfiança e à insatisfação entre os pais e a comunidade escolar, diminuindo a credibilidade da gestão. Os alunos podem, simplesmente, julgar que a autoavaliação não é importante, já que seus objetivos e procedimentos não estão descritos nos documentos referenciais escolares. Os pais podem não estimular seus filhos a serem fidedignos ao responder os instrumentos preparados pelos professores, já que não foram esclarecidos sobre a importância do procedimento.

De forma mais específica, nas constatações que fizemos, apesar de se tratar de uma iniciativa, a implantação da autoavaliação em uma escola de ensino médio, digna de elogio, meritória na proposta e elogiável, mudanças devem ser realizadas, pois os dois documentos analisados não apresentavam orientações claras para a realização da autoavaliação da aprendizagem, mesmo ela sendo situada no grupo de notas N3 do Regimento Escolar e sendo um elemento importante no contexto das notas finais.

As indicações, destacamos, são superficiais e carecem de elementos técnicos, de fazeres reflexivos, que subsidiem sua implementação pedagógica de forma consistente. Neste contexto, não são especificados critérios, instrumentos ou momentos adequados para sua aplicação, tampouco há orientações voltadas à formação docente para conduzir esse processo.

Dessa forma, a autoavaliação é tratada de maneira limitada e frágil, e não se efetiva como uma prática significativa e estruturada no cotidiano escolar. Isso pode comprometer o potencial formativo dessa estratégia, esvaziando seu valor enquanto instrumento de reflexão e regulação da aprendizagem por parte dos estudantes.

5.5 O grupo focal: os professores e a autoavaliação da aprendizagem

A realização de grupos focais é uma abordagem importante para gerar dados qualitativos em pesquisas, oferecendo uma plataforma dinâmica para explorar de forma aprofundada as percepções, atitudes e experiências dos participantes.

Para a identificar os participantes na interpretação dos dados, adotamos os primeiros nomes de personalidades das áreas em que cada um dos professores é licenciado, com a finalidade de assegurar a identidade de cada um, conforme explicitado no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Perfil dos professores participantes

Nome Fictício	Gênero	Idade	Licenciatura	Escolaridade	Tempo que leciona do Ensino Básico
Marie	Feminino	36	Química	Mestrado	11 a 15 anos
Charles	Masculino	44	Ciências Biológicas	Pós-doutorado	2 a 5 anos
Nádia	Feminino	30	Educação Física	Mestrado	5 a 10 anos
Ariano	Masculino	46	Artes Cênicas	Mestrado	Mais de 15 anos
Rosalind	Feminino	37	Química	Doutorado	Até 2 anos
John	Masculino	33	Filosofia	Mestrado	5 a 10 anos
Jaqueline	Feminino	34	Ciências Biológicas	Mestrado	5 a 10 anos
Abdias	Masculino	45	História e Espanhol	Mestrado	5 a 10 anos
Eric	Masculino	36	História	Mestrado	5 a 10 anos
Flora	Feminino	38	Ciências Sociais	Graduação	11 a 15 anos
César	Masculino	29	Física	Graduação	5 a 10 anos

Fonte: Elaboração da autora, 2025

A maior parte dos professores que participaram desta etapa da pesquisa são pós-graduados, sete deles apresentam algum tipo de mestrado, há um doutor e um pós-doutor. Em sua maioria, lecionam entre 5 e 10 anos. Metade dos participantes é da área de Ciências da Natureza, assim como essa pesquisadora, mas também estavam presentes professores de história, educação física, filosofia e sociologia.

O Quadro 4 sumariza as categorias que foram identificadas ao longo deste trabalho. Nos próximos tópicos, descreveremos cada uma delas e a analisaremos com base na literatura que trouxemos nesta dissertação sobre avaliação e autoavaliação das aprendizagens.

Quadro 4 – Categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias	Definição
Concepções de autoavaliação	Definição, relevância no aprendizado, perspectivas de ensino e aprendizagem	Nesta categoria, os professores discutem o que é a autoavaliação e sua relevância no processo de aprendizagem
Práticas de implementação da autoavaliação	Instrumentos, integração com o currículo, influência de	Esta categoria explora os diferentes métodos de aplicação da

categorias	Subcategorias	Definição
	experiências pessoais	autoavaliação mencionados pelos professores. Inclui a utilização de formulários, momentos de diálogo e reflexões em sala de aula. Professores comentam sobre como implementam autoavaliações e os instrumentos selecionados.
Desafios	Cultura de avaliação, tempo e estrutura escolar, política institucional	Aqui, os educadores expressam os desafios enfrentados na aplicação da autoavaliação em relação ao ambiente educacional, aos alunos e outros aspectos que dificultam a criação uma cultura de autoavaliação.
Alternativas para melhor o processo de autoavaliação	Desenvolvimento de práticas mais eficazes, uniformização das práticas.	Os professores compartilham suas reflexões sobre o futuro da autoavaliação e sugerem melhorias.

Fonte: Elaboração da autora, 2025

5.5.1 Concepções de autoavaliação

Neste tópico traremos as concepções que os professores expressam sobre autoavaliação das aprendizagens, além de relacioná-las com a tipologia anteriormente apresentada por Andrade (2019).

A autoavaliação é compreendida, pela maior parte dos professores que participaram da pesquisa, como um processo de “reflexão dos alunos, ou “tomada de consciência”, termo que apareceu com frequência nos relatos dos professores. Entre os 11 que participaram do encontro, 8 usaram essas expressões para se responder à pergunta “o que é autoavaliação da aprendizagem”, realizada via formulário antes do início do grupo focal.

Para o professor Ariano, por exemplo, a autoavaliação “É uma ferramenta onde tanto aluno quanto professor podem tomar mais consciência do processo de aprendizagem” Em outro trecho, ao longo do grupo focal, ele aponta que: “a autoavaliação é um exercício de alteridade, você vê o outro naquilo. E a autoavaliação é de introspecção, é de você se conhecer, é de autoconhecimento”.

Na mesma direção, para a professora Marie:

[...] é uma prática na qual os estudantes refletem sobre suas participações nas atividades escolares, considerando frequência, interação com professores e colegas ponderando conteúdo das disciplinas e a convivência, uso dos materiais escolares, realização de atividades propostas, que oportunizam o aprendizado. Nesse sentido, é interessante que os estudantes estejam sempre fazendo essa reflexão (professora Marie).

Um dos participantes apontou que a autoavaliação é uma “avaliação da aprendizagem que conta com a perspectiva e participação ativa do aluno” (professor

Charles), sem se referir a reflexão. Já o professor Eric aponta que autoavaliação não se distancia de uma avaliação clássica: “É um exercício de consciência e diálogo, mais do que propriamente uma avaliação”.

No grupo focal a autoavaliação, assim como apontado por Andrade (2019), é apontada como tendo vários objetos, sejam eles a avaliação das competências para realização de tarefas (autoeficácia), dos processos de aprendizagem em andamento e/ ou dos produtos já finalizados. Para Harris e Brown (2023), a autoavaliação também pode ter vários objetos dentro de um ciclo de avaliação formativa e se processar em momentos distintos: no início de uma ou mais tarefas, no andamento (processo) dessas ou ainda para olhar o que já foi realizado.

O professor Charles indicou que a autoavaliação “[...] ocorre em momentos em que o aprendiz busca tomar consciência de suas próprias habilidades e conhecimentos, identificando pontos fortes ou ainda passíveis de desenvolvimento”, isto é, uma definição que se refere à avaliação da autoeficácia do discente.

O professor Ariano, ao refletir sobre como realiza o momento com os alunos, afirma que não apenas solicita a autoavaliação em relação às atividades que realizaram (produtos finalizados, como provas), mas também que a façam levando em consideração o desenvolvimento de um produto artístico em si, mostrando, assim, que objetos diferentes podem ser alvos da avaliação dos alunos.

Quando eu os observo fazerem a sua autoavaliação, eu peço para eles considerarem também a parte produtiva artisticamente da linguagem, não só as provas, que às vezes dá uma diferença interessante para a autoavaliação deles (professor Ariano).

A professora Nádia, ao definir a autoavaliação, assim como o professor Ariano, propõe que processos sejam avaliados, no caso a “absorção de conhecimento”: “A autoavaliação é o processo contínuo de analisar o quanto do conhecimento está sendo absorvido, identificando as habilidades que se domina” (professora Nádia).

Agora, os objetos da autoavaliação da aprendizagem que são trazidos pelo professor de física são os produtos:

[...] é uma prática na qual os estudantes refletem sobre suas participações nas atividades escolares, considerando frequência, interação com professores e colegas ponderando conteúdo das disciplinas e a convivência, uso dos materiais escolares, realização de atividades propostas, que oportunizam o aprendizado.

Algumas contribuições durante o encontro indicaram que os professores consideram como objetos da autoavaliação aspectos que não estão, necessariamente, relacionados a autoeficácia, processos e produtos. A professora

Flora, de ciências sociais, quando o termo autorregulação foi citado por um professor, trouxe a seguinte contribuição:

Eu gostaria de usar a palavra autorregulação. Eu penso que esse negócio do auto, né? Imprime uma responsabilidade individual, né, do aluno. Por exemplo, de ter maturidade, de ter essa responsabilidade, que eu acho que tem essa dimensão, sim, mas autoavaliação acho que tá pra além do indivíduo, assim, por exemplo, quando a gente dá a oportunidade dele sugerir e tal, ele apontar, por exemplo, as dificuldades que ele tem com o professor, então, às vezes, a resposta é nossa mesmo. Eu já recebi, por exemplo, aluno falando, ah, professora, eu não entendo a sua lousa. Ela é muito bagunçada e tal. Então, eu sei que eu tenho parte desse problema também. Ou então, quando o aluno aponta a questão mais estrutural, tipo, é uma sala de aula muito cheia, muito barulho e tal, eu não consigo aprender então, nem sempre o bom desempenho, vou me colocar assim, está na conta do aluno em si (professora Flora).

No trecho, ela apontou que outras características influenciam o desempenho escolar, seja aspectos físicos do colégio (como a sala muito cheia) ou ainda a organização do professor. Tais elementos são extremamente importantes para o desenvolvimento escolar do educando, mas seriam mais bem colocados em uma avaliação de curso ou institucional, já que não resultam, necessariamente, em autorregulação do estudante, foco da autoavaliação das aprendizagens.

A professora Rosalind afirma que também oferece a oportunidade de os estudantes darem um *feedback* sobre o trabalho dos professores: “Então eu tenho que trazer esses contrapontos, além da perguntinha do ‘Abre seu coração’, recadinho, deixar aberto pra fazer comentários sobre a disciplina, sobre o professor”.

Com base no que foi analisado até aqui, pode-se dizer que os professores, assim como os autores do campo de autoavaliação das aprendizagens, consideram como alvos da autoavaliação diversos objetos. Porém, também apresentam dúvidas sobre o que pode ser alvo da autoavaliação e consideram aspectos que, apesar de relevantes para a aprendizagem, não levam, necessariamente, a autorregulação das aprendizagens.

Agora, analisaremos os relatos sobre a relevância da autoavaliação e seus objetivos, ou melhor, por que fazê-la. Sumarizando, os professores refletiram que esta pode trazer: 1) a participação ativa dos estudantes no momento avaliativo; 2) o conhecimento e a consciência sobre seus próprios processos de aprendizado.

O relato da professora Rosalind evidencia esse ponto de vista:

A autoavaliação é um método importante. A chance de o estudante participar, de alguma forma, das avaliações do seu processo de aprendizagem. Tomar consciência do que precisa aprimorar, suas dificuldades e potencialidades (professora Rosalind).

Para Harris e Brown (2023), participar deste momento pode ajudar os alunos a desenvolver uma mentalidade mais positiva em relação a testes e avaliações em geral, ajudando-os a entender melhor como tais resultados são gerados. Além de desmistificar o processo de avaliação, pode ajudar os alunos a se sentirem mais confiantes e permite que tenham uma ideia mais clara do que precisam fazer para melhorar. Ora, a escola, a partir de 2020, ao implementar a autoavaliação da aprendizagem e colocar um grupo de notas específico que a contemplasse, deu a oportunidade para os educandos fazerem parte da avaliação. Entretanto não tem, necessariamente, propiciado a esses a oportunidade de aprimoramento esperada, como veremos no próximo tópico de análise: as práticas de implementação da autoavaliação e os seus desafios.

Como apontamos anteriormente, alguns professores descreveram como relevante o despertar da consciência sobre o próprio processo de ensino e aprendizagem que a prática de autoavaliação poderia trazer aos estudantes. Esse foi um ponto de vista que apareceu de modo recorrente nas definições apresentadas pelos professores sobre autoavaliação da aprendizagem, no início do grupo focal, e também em suas falas ao longo do encontro. Ilustra bem essa posição a seguinte afirmação da professora Jaqueline, realizada após ouvir a colocação do seu colega de biologia sobre a necessidade de os estudantes desenvolverem uma cultura de autoavaliação:

O professor anterior usou a palavra cultura, pensando no que seria a prática constante e contínua do aluno, do estudante se perceber e fazer esse processo de autorregulação. Dessa maneira, eu acredito que a palavra correta seria metacognição. Como que você se vê dentro desse processo cognitivo e quais são os seus impasses de raciocínio, de interação com aquele conhecimento, quais são os seus conhecimentos prévios, o que tem ali de senso popular, de senso comum que vai facilitar essa apreensão do conhecimento e que, por ter um pensamento mecanicista, pode ser ignorado dentro do processo (professora Jaqueline).

Para Harris e Brown (2023), a autoavaliação também pode ser realizada com o objetivo de aprimorar os processos metacognitivos, ensinando os alunos a autorregular suas aprendizagens. Aprender a avaliar o trabalho com base em critérios e padrões é uma habilidade intelectual importante que possui alto valor não apenas na escola, mas também no ambiente de trabalho e na universidade, além disso, esse processo auxilia os alunos no desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico.

Apenas um dos professores apontou, em sua fala, que a autoavaliação que realiza objetiva auxiliar os discentes a aprenderem de forma mais profunda o conteúdo trabalhado na disciplina. Para Harris e Brown (2023), a autoavaliação pode ser organizada de modo a ajudar os alunos a compreenderem seus erros e suas deficiências, o que impacta no domínio dos conteúdos e habilidades de uma área de estudo.

Somente o professor de filosofia destacou este objetivo em suas colocações:

E agora, pela primeira vez, eu combinei com o outro professor de filosofia e acho que um pouco por sua influência dele também, a gente adotou que sempre que termina um determinado conteúdo, o aluno faz uma autoavaliação, E é uma autoavaliação relativa ao conteúdo. Então tem uma frase sobre o conteúdo, por exemplo, eu sei descrever o imperativo categórico kantiano. E aí o aluno pode concordar ou discordar se aquela frase se aplica a ele (professor John).

Os depoimentos dos professores revelam uma concepção plural da autoavaliação da aprendizagem, predominantemente associada à reflexão sobre competências, habilidades e processos de aprendizagem, bem como à construção da autorregulação.

Os educadores indicam que essa abordagem pode incidir sobre diversos objetos, como atividades realizadas, conhecimentos adquiridos ou ainda em construção. Entretanto, emergem ambiguidades quanto ao que deve ser de fato o foco da autoavaliação, com a inclusão de aspectos que extrapolam a autorregulação do estudante, como condições estruturais da escola ou práticas docentes.

Ainda assim, os professores reconhecem a importância da autoavaliação para promover a participação ativa dos estudantes nos processos avaliativos e para o desenvolvimento de uma consciência mais apurada sobre seus percursos de aprendizagem. Apesar disso, apenas um docente destacou de forma explícita o potencial pedagógico da autoavaliação como instrumento para aprofundar a compreensão de conteúdos disciplinares, apontando um desafio ainda presente: consolidar a autoavaliação como estratégia formativa efetiva, articulada à aprendizagem significativa.

5.5.2 Como a autoavaliação da aprendizagem é realizada

Os professores trouxeram várias experiências sobre como praticam a autoavaliação das aprendizagens. Todos apontam que já fizeram o uso de um

formulário padrão, desenvolvido pelos coordenadores de área e a direção da época. Sobre isso, o professor de física apontou que:

[...] Em 2020 começou essa história da nota de N3, da produtividade de participação mais a autoavaliação, e a autoavaliação valia 50 por cento dessa N3. Então eram 5 pontos para a autoavaliação e 5 pontos que a gente atribuía pela produtividade de participação de cada estudante. Aí eu lembro que na época eu aderi também a um formulário, um daqueles Google Formulários, padrões, que a direção da época propôs. E o formulário tinha cinco questões, uma perguntando sobre a frequência do aluno, outra sobre a interação dele com os professores e com os colegas, uma pela produtividade dele, uma quarta questão sobre a compreensão dele dos conteúdos, e uma quinta questão, que é o fechamento, onde ele efetivamente atribuía a nota de autoavaliação. E eu colocava esse formulário naquele *classroom* e colocava um prazo lá pros alunos responderem. E essa foi a minha prática de autoavaliação, acho que desde a época da pandemia até hoje. Eu mudei um pouquinho o padrão do formulário, mas essa é essencialmente a mesma prática desde quando começou (professor César).

Mais uma vez podemos ver uma miscelânea de objetos de autoavaliação: o aluno deve avaliar desde a sua interação com os professores e colegas, até a compreensão sobre os conteúdos da disciplina, isto é, desde os aspectos que podem afetar os seus processos de aprendizagem até o que ele efetivamente aprendeu. Outros professores também apontaram o uso desse formulário, mas alguns o abandonaram com o tempo, ou ainda, o complementaram.

Um dos professores de história, Eric, apontou que também utilizou o formulário no início dos seus trabalhos nesta escola:

Quando eu entrei aqui também estava na pandemia, e aí eu entrei e já estava na segunda onda, então eu tive acho que 15 dias de aula, uma vez na semana, depois voltou e fechou tudo de novo. E aí era esse formulário geral, nas humanidades, quem até que apresentou foi o Caio, compartilhou com a gente e usei aquele ano. E era isso que vocês já falaram, do aluno se dar 5, tinha todo um campo ali para eles responderem, mas eles punham uma frase mínima e colocavam 5 que era para cumprir, porque se repetia isso em todas as disciplinas (professor Eric).

O formulário utilizado pelos professores a partir de 2020 tinha como direcionamento principal, ao seu final, direcionar o aluno para se atribuir uma nota. A autonotação já é uma oportunidade de repensar como foi o processo de aprendizagem (Hadji, 2001), mas, ao fazê-la, o aluno pode se desvincular do compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento. Quando as notas são suficientes para garantir a aprovação, o aluno sente que não precisa se esforçar para alcançar melhores resultados, já que não há mais necessidade de reduzir a diferença entre o que realmente sabe e o que deseja alcançar (Molinar; Prieto, 2013).

Desmotivados pela autonotação e pela aparente falta de efetividade dos instrumentos, os professores passaram a adotar outras estratégias de autoavaliação:

Aí, nos últimos dois anos e meio, eu comecei a fazer [a autoavaliação] pessoalmente. [...], E qual que é a dinâmica mais ou menos que eu faço? Eu chamo o aluno. A gente sabe que os alunos têm um pouco essa carência, e essa insegurança ao mesmo tempo [...] eu os chamo no dia da N3 e falo: a gente vai fazer N3. Eu peço pra eles virem pra conversar comigo. Eu falo: se você tá com o caderno, você traz o caderno. E tem aluno que diz: eu já não trouxe. Tá bom, ok. E aí eu meio que indico que vou avaliar ele e peço pra eles se autoavaliarem. E aí eu converso e eu combino com eles que a autoavaliação comigo é de 1 a 3 [...] E aí, conforme eles vão falando, eu falo: você acabou de mostrar o caderno. E aí eles se dão nota. “Ah, professor, eu preciso de três”. Eu falo, não, eu perguntei quanto você se autoavalia. E meio que converso com eles. Dão 2,5, tal. Ou aqueles que são seguros e sabem o que fizeram, eles falam 3. [...] Mas eu faço esse diálogo. E como eu faço a N3 junto, faço meio que ele apresentar o caderno, como ele às vezes chegam sem nada, então isso faz com que eles modulem um pouco, mas a gente escuta: não, vou me dar 3 porque é o que eu estou precisando. Aí você não tem o que fazer no limite da autodeclaração (professor Eric)

O professor Eric costuma chamar os alunos para uma conversa. Ao mesmo tempo, também realiza avaliação da produtividade com base no caderno do discente. Com isso, espera que o educando tenha um subsídio maior para realizar a sua autoavaliação, confrontando o desempenho apontado pelo professor com aquilo que o estudante acha que produziu. Porém, o grande foco na nota persiste: mesmo no diálogo com o docente, alguns preferem se atribuir uma nota que julgam adequada e necessária para aprovação na disciplina.

A professora Rosalind, de química, afirma já ter adotado várias estratégias. Utilizou, primeiramente, o formulário padrão adotado pelos professores a partir de 2020. Depois, passou a elaborar um novo formulário, com questões sobre estudo, comprometimento, uso de celular, comportamento em sala, participação na aula e outras que julga importantes para o educando compreenda quais fatores tem afetado seu desempenho em sala. Na segunda autoavaliação semestral, incentiva a comparação de desempenho dos alunos nos instrumentos do semestre anterior e do atual, a fim de auxiliar os estudantes no balanço:

Segundo semestre, eu faço uma comparativa também. Então, eu trago uma avaliação comparada ao semestre passado. Quais os pontos que você melhorou, que você não melhorou. Então, eu tento trazer um contraponto aí dos dois semestres para eles verem. Você se superou? foi além da expectativa que você criou ali no primeiro semestre, na primeira avaliação. Então eu tento fazer esses dois contrapontos. Alguns falam, eu realmente me superei ou não. Outros vão falar, eu decaí, fiquei na mesma [...] E esse ano, como eu estou fazendo oralmente, eu me deparei com alguns alunos que falaram, eu vou me dar 2 e 2,5, porque eu estudo e tem hora que eu não estudo (professora Rosalind).

Ela também passou a adotar a autoavaliação de forma oral, conversando com os estudantes e realizando perguntas a fim de auxiliá-los em seu processo reflexivo:

Se é um aluno que já traz uma boa reflexão, aí tudo bem, então é a nota é ok. Se é um aluno que não, aí eu vou puxando com mais perguntas, vou perguntando, você tem certeza? Então eu vou provocando um pouquinho mais pra tirar as informações. Há aqueles que são sinceros e falam: eu me dou três porque eu estou precisando de nota. Sim, eu falo, eu prefiro assim, eu não minto pra ninguém aqui, portanto eu não quero que ninguém minta pra mim. Então eles fazem em a autoavaliação, até criticamente, mas no final se dão 3, porque eles precisam de nota.

Porém, mais uma vez, podemos apontar a falta de objetividade em relação ao que está sendo avaliado, além da ausência de critérios claros que possam orientar o discente em relação à autoavaliação. O aluno deve dar uma nota em relação a todo o seu desempenho acadêmico no semestre, mas não há uma orientação clara dos padrões de qualidade que deve utilizar para fazê-lo.

O ato de avaliar, entre outras considerações, requer atenção aos elementos teórico-metodológicos, como a definição do objeto de investigação, a coleta e análise descritiva dos dados, além da definição de um padrão de qualidade considerado aceitável. Para realizar a avaliação, é fundamental ter consciência da epistemologia que possibilita a compreensão, bem como dos procedimentos metodológicos necessários para sua execução (Luckesi, 2018). O mesmo pode ser extrapolado para a autoavaliação: como os discentes podem se atribuir uma nota, fazer um autojulgamento, se não compreendem quais critérios que balizarão essa autoavaliação? Apenas com a comparação entre a descrição do que realizou no semestre e o que era esperado que fizesse, como o educando pode dizer se o desempenho foi ou não satisfatório e converter isso em um número, no caso de 0 a 3 (ou, anteriormente, de 0 a 5)?

A fim de fugir da autonotação, dois professores adotaram práticas distintas. O professor Abdias, de história, não abandonou o uso de formulários: ele os utiliza como instrumentos nos quais os alunos podem refletir sobre suas dificuldades, dúvidas e aprendizagens. Porém, os aplica de maneira contínua: ao final de cada uma das atividades avaliativas realizadas em sala (sejam elas integrantes do grupo de notas N1 ou N3), o aluno tem a oportunidade de realizar uma autoavaliação em relação ao seu desempenho nessas atividades, indicando o que aprendeu ou não durante o trabalho realizado, além de possíveis aplicações dos conteúdos e habilidades desenvolvidas em seu cotidiano. Não há autonotação: o estudante que responder a todos os formulários têm a nota máxima de autoavaliação atribuída dentro do grupo de notas N3.

O mesmo docente traz uma experiência de outra instituição do município: lá costumava perguntar como os educandos gostariam de ser avaliados e de se autoavaliarem. Para Harris e Brown (2023), a negociação de critérios para a autoavaliação da aprendizagem torna o processo mais participativo e significativo para os estudantes, o que fortalece a relação entre os envolvidos, promove a corresponsabilidade pelo aprendizado e melhora o engajamento. Porém, o educador ainda não adota o mesmo procedimento na escola em que realizamos este estudo, apesar de manifestar que gostaria de fazê-lo em breve.

Já o professor de filosofia traz uma abordagem semelhante em relação à nota da autoavaliação: se os educandos realizarem todas elas, que são realizadas de modo contínuo ao longo do semestre, terão o valor máximo da autoavaliação da aprendizagem. Segundo ele:

[...] eu fazia parecido com o formulário padrão, mas era um formulário já do Google. A diferença é que eu acrescentava algumas questões para tentar destrinchar algumas coisas em sala de aula e também colocava para eles refletirem sobre a minha aula e poder opinar sobre o curso. Aí eu mudei depois de um tempo, continuei com o formulário online só que com quatro etapas diferentes, então ela não tinha a esfera de avaliar sala de aula em relação ao comportamento, sala de aula em relação ao conteúdo, se ele estudava fora da escola, se ele tinha lido algum livro fora e coisas assim, mas continuava o formulário. E agora, pela primeira vez, eu combinei com o outro professor de filosofia e acho que um pouco por sua influência dele também, a gente adotou que sempre que termina um determinado conteúdo, o aluno faz uma autoavaliação. E é uma autoavaliação relativa ao conteúdo. Então tem uma frase sobre o conteúdo, por exemplo, eu sei descrever o imperativo categórico kantiano. E aí o aluno pode concordar ou discordar se aquela frase se aplica a ele. E aí acontece cerca de duas ou três autoavaliações por semestre, de acordo com o tempo em que a gente finaliza o conteúdo (professor John)

Ao estimular a reflexão contínua e não apenas com uma atividade aplicada ao final do ciclo, os últimos dois professores se aproximam do que podemos definir como autoavaliação com objetivos formativos: que ocorre durante o processo de aprendizagem e tem como objetivo propiciar aos educandos subsídios para que revisem suas tarefas e reaprendam (Andrade, 2010). O *feedback* rápido, após a realização de uma tarefa (ou enquanto a realiza), proporciona aos alunos a oportunidade de pensar e implementar melhorias sem que as suas dificuldades se transformem em uma “bola de neve”, ou seja, sem que, tardiamente, os estudantes percebam os conteúdos que não sabem e falhem em aprender o que deveriam.

Podemos concluir, com base na análise desta categoria, que a maior parte dos professores realiza uma autoavaliação somativa, na qual o aluno se atribui diretamente uma nota, o que “prejudica” as possibilidades de autorregulação da

aprendizagem que constituem um dos principais eixos desse processo. Porém, existem exemplos de práticas que procuram se distanciar do foco excessivo da nota, ao propiciarem momentos de reflexão contínua para os estudantes.

Nota-se uma espontaneidade das práticas ou práticas ensaísticas, fruto da falta de orientação por parte dos gestores do colégio que não especificaram como ela deveria ser realizada nos documentos referências. Estes deveriam orientar os educadores sobre o(s) objeto(s) e as finalidades do processo autoavaliativo, o que serviria de suporte para a construção dos instrumentos. Além disso, um instrumento compartilhado pela gestão no início do processo não se configura como um bom modelo para a realização do processo, uma vez que objetiva avaliar vários aspectos que não são alvo da autoavaliação das aprendizagens (apesar de impactarem no desempenho dos alunos), mas foi amplamente compartilhado entre os profissionais e ainda é utilizado como guia do que é uma autoavaliação da aprendizagem. A utilização desse formulário, até hoje, evidencia a ausência de formações sobre o tema e de estudos direcionados a isso por parte dos docentes.

5.5.3 Os desafios na implementação da autoavaliação

Esta categoria de análise engloba as dificuldades, obstáculos e limitações que os professores enfrentam ao tentar implementar efetivamente práticas de autoavaliação em suas salas de aula e na escola. Inclui questões relacionadas ao engajamento dos alunos, apoio institucional, restrições de tempo e o propósito e valor geral da autoavaliação.

Os professores apontam a falta de compreensão, por parte dos educandos, sobre o que é a autoavaliação da aprendizagem e todos alegam que eles a veem apenas como um meio de melhorar as suas notas. Evidencia isso o relato a seguir da professora Flora:

Então acho que se transformou, principalmente para os alunos, uma forma deles compensarem alguma nota. Então acho que fugiu da proposta inicial, mas é isso que aconteceu aqui no colégio (Professora Flora).

Dois professores apontam uma falta de cultura de autoavaliação, já que os educandos não fizeram essa prática anteriormente e não parecem estar receptivos a fazê-la, como apontado no trecho a seguir:

[...] concordo que eles não têm nenhuma cultura de autoavaliação. Cheguei a perguntar esse ano se alguém já fez. Em todas as minhas turmas, nenhuma delas teve alunos que falaram que tinham experiência, ou que gostaria de

fazer uma autoavaliação. Isso é algo que com certeza prejudica na hora de pensar em qualquer tipo de autoavaliação desse tipo (professor Charles).

[...] Eu dei aula há 17 anos na rede de São Caetano. Lá não tem autoavaliação nenhuma, nada. E eu acho que os alunos têm dificuldade até de entender o que é estudar (professor Ariano).

Além disso a professora Rosalind aponta que os alunos são imaturos e irresponsáveis ao culparem outros aspectos por suas dificuldades e não assumir as responsabilidades por sua aprendizagem:

Além do perfil de imaturidade dos nossos alunos. Mas não é maturidade de só estar com pensamento infantil. Não só isso. Ele pega e responsabiliza a outra pessoa. Ele não tem culpa de nada. Ele não é responsável por nada." (Professora Rosalind).

Como apontado por Harris e Brown (2023), para que a autoavaliação seja efetiva é necessário que os alunos se sintam corresponsáveis pela avaliação. Porém, ao sentirem que essa é apenas atribuição do educador e ao não serem vistos como capazes de darem seus próprios *feedbacks*, não se envolvem na empreitada, vendo-a apenas como um protocolo a ser cumprido a fim de ter uma nota a mais no seu boletim. Portanto, na escola em questão, é necessário que os educandos sejam integrados de modo mais efetivo ao processo. Como apontado pelos autores anteriormente citados, isso pode ocorrer através de uma negociação: os agentes podem definir objetivos da autoavaliação e critérios em conjunto. Essa colaboração fortalece a relação entre os envolvidos.

Ademais, para a implementação de uma cultura de autoavaliação, Harris e Brown (2023) apontam a necessidade da integração da autoavaliação nas práticas pedagógicas diárias, em vez de tratá-la como uma atividade isolada. Ao aplicar o instrumento autoavaliativo apenas no final do ciclo semestral, como é feito no colégio, e não durante um ciclo de avaliação formativa (*feedback*, regulação e autorregulação), os estudantes não têm a oportunidade de aprenderem a se autoavaliarem, isto é, desenvolverem competências para avaliar o seu desempenho, determinar pontos a melhorar e apontar os próximos passos.

Outro ponto importante para aumentar a capacidade de os estudantes se autoavaliarem é esclarecer o que é uma autoavaliação das aprendizagens e quais são seus objetivos. Com a prática disseminada da autonotação, os educandos podem não ter sido apresentados a outras formas de realizá-la, utilizando outros instrumentos, ou ao seu uso com fins formativos.

Porém, as principais dificuldades apontadas pelos profissionais são os aspectos institucionais, que foram citados por oito professores: 1) as mudanças constantes nas políticas e procedimentos adotados pela escola; 2) a falta de uma identidade da escola; 3) o tamanho das turmas e o tempo que deve ser dedicado para uma autoavaliação efetiva.

Sobre as mudanças constantes nas políticas e procedimentos adotados pela escola, Nádia, que já trabalhou na coordenação pedagógica, afirma que o colégio tem 5 anos, mas “cada ano foi um ano”. Dessa forma, diferentes políticas de gestão foram adotadas no período, principalmente devido às mudanças nas práticas pedagógicas necessárias durante a pandemia e o Novo Ensino Médio. Sobre isso, afirmam ela e a professora Rosalind:

Então, por mais que cinco anos seja muito tempo, eu acho que a gente ainda tá engatinhando como escola. Porque a gente ainda não conseguiu ficar dois anos seguidos da mesma forma. Ano que vem, vem um novo ensino médio. Então, fica muito complicado. Nenhuma das nossas avaliações foi igual durante os cinco anos (professora Nádia).

Acho que a maior dificuldade mesmo, pra mim, o ano passado, é que eu cheguei nova no colégio, tentando entender toda a rotina, toda a vida e tudo do colégio. E aí, aos poucos, eu achava assim, ah, é porque eu sou novata, né? Muita coisa eu via assim, é porque eu sou novata. Ah, minha dificuldade é porque eu sou novata. Aí depois eu fui vendo assim, não, a dificuldade não é porque eu sou novata, não. Não é porque eu sou novata, não. É porque as coisas mudam (Professora Rosalind).

Muitas mudanças pedagógicas e nas práticas de avaliação, embora bem-intencionadas, podem atrapalhar essas últimas pois impedem que alunos e professores se adaptem aos novos métodos, o que demanda tempo, além de causar confusão e insegurança dos envolvidos sobre os processos. Além disso, a implementação bem-sucedida de novas formas de realizar as avaliações exige formação adequada para os professores. Por exemplo, ao definir que a resolução de problemas será uma das metodologias obrigatórias para avaliação dos alunos, é preciso que os educadores compreendam o que é um problema, como elaborá-lo, mediar a sua resolução com os estudantes e avaliar os produtos.

Outro aspecto apontado no grupo focal, e que se relaciona com o discutido no parágrafo anterior, é a falta de identidade da escola. Sobre isso, o professor Ariano destaca:

E eu acho que essa ideia da autoavaliação, é um exercício de alteridade, você vê o outro naquilo. E a autoavaliação é de introspecção, é de você se conhecer, é de autoconhecimento. Eu acho que a gente ainda está patinando na alteridade. E como o colégio é novo e como qualquer criança está tentando se encontrar no mundo, nem a avaliação a gente consegue fazer direito

porque, eu sempre falo isso, a gente não se conhece como colégio ainda. Então, eu acho que teríamos que partir de uma reflexão mais profunda sobre o que é o colégio, o que o colégio quer e o que o colégio quer ser, para depois avaliar e daí a gente conseguir, que os alunos consigam fazer uma autoavaliação. Se eu acho que a gente ainda patina, e eu acho que isso é natural, patinar em avaliação, eu acho que a autoavaliação é um passo que precisa da avaliação consolidada, e para isso precisa de uma ideia de quem a instituição é, e que eu acho que é normal ainda não ter. Eu só acho que a gente precisa correr atrás para saber quem a gente é (professor Ariano).

Cinco professores apontam a necessidade de a escola entender o que ela é, sua identidade, o que poderia estar claramente descrito no PPP. Sem compreender qual é a linha pedagógica da escola, seus objetivos, como está organizada, os professores não conseguem ver claramente como os alunos devem ser avaliados nem como devem esses devem se avaliar.

A gente precisa que a escola entenda primeiro o que é ser escola, o que a gente quer como escola, para depois a gente aplicar uma autoavaliação ou uma avaliação da forma que esteja realmente a cara do colégio. Eu não acho que a gente vai deixar de fazer autoavaliação, até porque, não vou falar de todos os professores, porque eu não tenho esse poder, mas a maioria dos professores entendem a autoavaliação como uma estrutura importante para a aprendizagem do aluno. Mas tem professor que não, que se pudesse tirar a autoavaliação, tiraria e seguia a vida, enfim. Nós somos um grupo muito grande de professores, então fica complicado, tá? Então que seja isso, a solução é a gente primeiro estruturar como escola, pra depois a gente pensar numa autoavaliação, um percurso de avaliação, e aí, gente, isso vai tempo, isso vai tempo, isso vai trabalho, isso vai... É muito trampo, é muito trampo real (professora Nádia).

Outro ponto apontado pelos professores é a existência de turmas grandes e tempo limitado que dificultam o fornecimento de atenção e *feedback* individualizados aos alunos, além de conversas com eles sobre a autoavaliação da aprendizagem. A professora Flora, sobre esse aspecto, afirma que não consegue dar atenção a todos os alunos durante a autoavaliação da aprendizagem:

[...] se eu for fazer uma conversa individual com cada aluno, eu vou gastar pelo menos três aulas, porque as turmas são grandes. Então, diante da falta de tempo, essa parte acaba não acontecendo (professora Flora).

O professor Charles afirma que, mesmo que a autoavaliação seja uma ferramenta valiosa, sua implementação se torna inviável em turmas grandes. Sugere que, com turmas menores, a reflexão e a autoavaliação poderiam ser integradas de forma mais natural ao longo das aulas, em vez de serem realizadas em momentos isolados.

Eu acho que é importante reforçar e eu gostaria que isso ficasse registrado que a gente tem um problema de número. e que isso é anterior a autoavaliação, mas que a perpassa [...] Muitas vezes no papel parece bonito, aí quando você vai aplicar, você vê que você tem 30 pessoas que vão passar por esse processo que você imaginou e a gente já sabe, tem um monte de

estudo que mostra que esse é um número que é inviável. [...] Mesmo que a autoavaliação seja um instrumento positivo, nessa organização, nesse ambiente, com essa divisão de tempo, com essa divisão de disciplinas, com esse tanto de alunos, não vai ficar bom. [...] Eu não aprendo o nome dos alunos mais, eu já desisti. Porque são muitas turmas e é difícil. [...] Tem que diminuir o número. Eu tô vendo esse espaço aqui, por exemplo. Imagina se as aulas fossem isso aqui, talvez não fosse tão necessário fazer um momento em especial para a autoavaliação, porque você ia ter ao longo da aula [...] em que faríamos atividades reflexivas e como atividades reflexivas você já ia ter um elemento de autoavaliação, era só uma questão de pensar em como sistematizar isso e ter o registro (professor Charles).

Os depoimentos ilustram os desafios multifacetados que os professores enfrentam na implementação da autoavaliação. Os desafios variam de questões relacionadas aos alunos, como falta de compreensão e engajamento, a problemas institucionais, como falta de uma visão unificada sobre as concepções pedagógicas e restrições de tempo.

Superar esses desafios requer uma abordagem sistêmica que envolva fornecer aos professores treinamento e apoio adequados, criar uma cultura escolar que valorize a autorreflexão e garantir que a autoavaliação esteja alinhada com os objetivos escolares. Como apontado por Dann (2002), as estratégias de autoavaliação não podem ser vistas isoladamente de outras atividades e práticas em sala de aula, mas integradas a essas e ao currículo escolar, o que pode diminuir o tempo gasto para executá-las. Isso ocorre porque, em vez de ser vista como uma atividade isolada e pontual, a autoavaliação se torna um componente orgânico e contínuo do processo de ensino e aprendizagem.

5.5.4 Alternativas para melhor o processo de autoavaliação

Ao longo das conversas no GF, os professores trouxeram algumas sugestões para melhorar a condução da autoavaliação no colégio. A primeira é a determinação dos objetivos da autoavaliação da aprendizagem e uma uniformização entre a gestão, os professores e alunos, como aponta a professora Nádia.

[...] A gente faz uma autoavaliação por quê? Para os alunos é só uma nota. Pra gente aqui, entendemos que tem uma outra função. Quando a gente chega na supervisão de ensino tem uma outra função. Entendeu? Então a gente não tem um unísono ali do que é discutido. E aí fica realmente muito complicado (Professora Nádia).

O professor Abdias trouxe várias sugestões. Primeiro, a necessidade de reflexão e reavaliação das práticas docentes, propondo que os professores também se autoavaliem: "Eu acho que a primeira autoavaliação que a gente tem que fazer é

nossa. Eu acho que a gente, de alguma forma, é quem conduz o processo. Então, acho que os professores precisam reavaliarem as práticas como grupo”.

Também sugeriu que a disciplina projeto de vida pudesse ser um espaço de tutoria, isto é, de desenvolvimento das competências autoavaliativas: “Talvez o projeto de vida seja o lugar para a pessoa se autoavaliar [...] Talvez projeto de vida fosse um lugar para receber sugestões e para ser uma tutoria”.

O mesmo professor indica que a autoavaliação seja um processo contínuo, utilizando como exemplo a prática que realiza atualmente na qual integra essa em todas as atividades que realiza.

Cada atividade que ele faz, eu falo, não tem um momento de N3, de autoavaliação, todo momento é momento de autoavaliação. Então não é um momento único, não é uma semana, mas um processo contínuo (professor Abdias).

E por fim, que o aluno apresente, como subsídio para refletir sobre suas aprendizagens ao longo do semestre, no caso de uma autoavaliação realizada ao final deste, *feedbacks* detalhados sobre as entregas realizadas no período. Estes poderiam estar disponíveis no *Google Classroom* (GC) dos estudantes.

Já o professor John, de filosofia, sugere que a autoavaliação seja realizada em sala de aula e não em casa, com base na experiência que teve recentemente. Como é comum que sejam usados formulários como instrumentos, disponibilizados no GC, acabam sendo respondidos fora da escola.

[...] senti uma diferença nesse semestre porque quando eu passei a autoavaliação, mesmo por formulário, mas a ser realizada em sala de aula e com eles analisando ali aspectos sobre conteúdo [...] houve uma reflexão realmente em termos de se eles aprenderam ou não aquilo. Então eles queriam se testar e vinham me perguntar, professor, se eu explicar dessa maneira, eu posso considerar que eu sei isso? E ficava então uma conversa sobre o conteúdo pra eles avaliarem mesmo se compreenderam ou não aquilo (professor John).

Por fim, o mesmo docente aponta que seria interessante diminuir o número de autoavaliações que os alunos realizam, na forma de formulários:

Vamos pensar em 18 matérias no terceiro ano. Provavelmente eles vão ter 18 formulários online de autoavaliação para responder na última semana de aula. Ou no período final de aula. Então, assim, eles não vão nem saber qual matéria que é, eles vão confundir. Às vezes eles falam, olha professor, eu fiz a autoavaliação, mas eu nem passei ainda. Então, assim, como vai fazer 18 autoavaliações em formulário online no período final? Não sei, pensar talvez que avaliasse mais o processo e de alguma forma que nós professores pudessemos conversar para ter uma noção do todo (professor John).

De fato, os professores apontaram caminhos para aprimorar a autoavaliação no colégio. Destacaram a necessidade de alinhar os objetivos da prática entre gestão,

docentes e alunos, além de propor a autorreflexão docente como ponto de partida do processo. Sugeriram integrar a autoavaliação à disciplina Projeto de Vida e adotá-la como prática contínua, não restrita a momentos isolados. Indicaram também a importância de fornecer devolutivas detalhadas no *Google Classroom* e realizar a autoavaliação em sala, favorecendo a reflexão. Por fim, alertaram para o excesso de formulários aplicados no fim do semestre, o que compromete a qualidade da atividade. Essas contribuições reforçam que, para ser significativa, a autoavaliação precisa de clareza de propósitos, integração pedagógica e menos burocratização.

Essas sugestões de melhorias apresentadas pelos professores podem ser discutidas com a comunidade escolar durante a implementação do produto educacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos com este estudo descrever e analisar como tem sido realizado o processo de autoavaliação da aprendizagem em uma escola de Ensino Médio. Para tal, analisamos documentos e depoimentos de professores envolvidos no processo. Trata-se de uma pesquisa situada no contexto do fim da escolarização obrigatória no Brasil: o ensino médio.

A investigação considera a autoavaliação como uma prática pedagógica potencialmente formativa, mas ainda pouco sistematizada nas escolas. Ao examinar as condições, sentidos e desafios atribuídos a essa prática, buscamos compreender seus limites e possibilidades no cotidiano escolar desse colégio. O estudo também visa subsidiar a implementação de estratégias que fortaleçam a participação dos estudantes e o desenvolvimento da autonomia avaliativa. Dessa forma, contribui para o debate sobre avaliação e formação no ciclo final da educação básica.

Considera-se a não generalização dos dados deste estudo realizado em apenas uma escola, pois os desafios e limitações enfrentados podem não refletir a realidade de outras instituições de ensino. Cada escola tem suas particularidades, como a quantidade de alunos por turma, os recursos disponíveis, a formação e experiência dos professores, e a cultura institucional. Portanto, é essencial que novos estudos sejam realizados em diferentes contextos escolares para obter uma visão mais abrangente sobre a implementação da autoavaliação da aprendizagem. A partir dessas análises mais diversificadas, será possível identificar padrões e propor soluções mais eficazes e adaptadas a diversas realidades educacionais. Todavia, também não é possível desconsiderar os resultados aqui apresentados, que oferecem subsídios valiosos para reflexão e aprimoramento das práticas avaliativas. O estudo contribui para evidenciar aspectos críticos da autoavaliação no cotidiano escolar e pode inspirar iniciativas similares em outras instituições. Ao considerar as experiências vivenciadas, amplia-se o repertório de práticas pedagógicas comprometidas com a formação crítica e autônoma dos estudantes.

A partir dos dados analisados, emergiram elementos empíricos que consideramos relevantes para subsidiar reflexões e ações tanto no âmbito das escolas e da gestão educacional, de modo geral, quanto na formação inicial e continuada de professores, de modo mais específico. Os documentos institucionais e os

depoimentos dos docentes indicam que a prática da autoavaliação da aprendizagem, embora valorizada em seu potencial formativo, tem sido conduzida de maneira predominantemente intuitiva, pautada em experiências pessoais e concepções espontâneas. Observa-se uma carência de fundamentação teórica consistente, bem como a ausência de técnicas e instrumentos sistematizados que orientem sua implementação de forma estruturada e coerente com os princípios da avaliação formativa.

Essa lacuna compromete a eficácia pedagógica da autoavaliação e evidencia a necessidade de investimento em políticas formativas que promovam o domínio conceitual e metodológico por parte dos educadores, ampliando sua capacidade de mobilizar essa prática como um instrumento potente de regulação da aprendizagem e de desenvolvimento da autonomia discente.

Reafirmamos que, embora a implantação da autoavaliação em uma escola de ensino médio seja uma iniciativa louvável e promissora, as análises indicam fragilidades e desencontros importantes. Os documentos institucionais carecem de orientações claras, critérios definidos e instrumentos pedagógicos que sustentem sua aplicação, mesmo sendo a autoavaliação considerada parte integrante das notas finais. Ausente também está uma proposta formativa voltada aos docentes. Assim, a prática tem se configurado de modo limitado e pouco estruturado, comprometendo seu potencial como instrumento formativo e de autorregulação da aprendizagem discente.

Os dados mostraram uma concepção plural dos professores sobre a autoavaliação, práticas improvisadas, desafios múltiplos, todavia com potencial reconhecido.

Os depoimentos dos professores evidenciam concepções variadas sobre a autoavaliação da aprendizagem, geralmente vinculadas à introspecção, autorregulação e reflexão sobre o próprio processo de aprender. Apesar de reconhecerem sua importância para a participação ativa dos estudantes, há indefinições quanto aos seus objetos e finalidades, com sobreposições a aspectos institucionais ou de ensino que extrapolam a autorregulação do aluno. A falta de diretrizes claras por parte da gestão escolar, aliada à falta de formação docente, contribui para práticas ensaísticas e pouco consistentes. Soma-se a isso a existência de um instrumento inicial ineficaz, ainda amplamente usado como referência. Para que a autoavaliação seja efetivamente formativa e significativa, é necessário um

esforço institucional coordenado, com formação contínua, cultura reflexiva e alinhamento com os objetivos educacionais.

No campo dos desafios, muitas dificuldades foram apontadas pelos professores no processo de elaboração dos instrumentos e sua aplicação, como o desinteresse dos estudantes, a falta de tempo para que realizem *feedback* individual aos educandos (o que pode ajudá-los em se autoavaliar) ou ainda o grande foco dado aos conteúdos em detrimento do desenvolvimento das habilidades, inclusive as autoavaliativas.

Acreditamos que uma parte dessas dificuldades pode ser atribuída à falta de formação docente em relação ao tema. De fato, a literatura já indicou que muitos professores relatam não ter sido preparados, ao longo de sua trajetória formativa, para conduzir práticas avaliativas que vão além da lógica classificatória. Isso repercute diretamente na compreensão restrita do papel da autoavaliação no processo de ensino e aprendizagem. Sem formação específica, a autoavaliação tende a ser vista como uma formalidade, e não como um recurso pedagógico formativo. Investir na formação inicial e continuada dos docentes é, portanto, condição indispensável para consolidar práticas avaliativas mais reflexivas e significativas.

Ressaltamos que, entre os diversos entraves identificados no processo de implementação da autoavaliação das aprendizagens, destaca-se com ênfase a ausência de uma política institucional de formação docente específica voltada para essa prática. Tal lacuna, evidenciada nos documentos analisados, revela a inexistência de diretrizes sistemáticas que orientem os professores quanto aos fundamentos teóricos, aos objetivos pedagógicos e aos procedimentos metodológicos da autoavaliação. Sem esse respaldo formativo, a prática tende a ser conduzida de maneira intuitiva e desarticulada, limitando seu alcance e comprometendo sua efetividade enquanto instrumento de promoção da autorregulação e da aprendizagem reflexiva dos estudantes.

Esperamos que os dados deste estudo possam ser utilizados como subsídio para repensar e aprimorar as práticas de autoavaliação nas escolas. Embora os resultados se restrinjam a uma única instituição de Ensino Médio e, portanto, não possam ser generalizados, eles revelam tendências e desafios relevantes que podem refletir, em alguma medida, a realidade de outras instituições. Todavia, almeja-se que este estudo inspire gestores, formuladores de políticas educacionais e programas de formação docente a desenvolverem estratégias mais consistentes, ancoradas em

fundamentos teóricos e metodológicos sólidos, a fim de consolidar a autoavaliação como uma prática reflexiva, formativa e promotora da autonomia discente. Além disso, reforça-se a importância da realização de pesquisas futuras em diferentes contextos escolares, com vistas a ampliar a compreensão sobre a implementação da autoavaliação e suas possibilidades pedagógicas.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

O grupo focal foi de grande importância na obtenção dos resultados da pesquisa e, a partir dele, pudemos compreender as principais dificuldades em relação à implementação de um processo de autoavaliação das aprendizagens no colégio que, efetivamente, seja capaz de auxiliar os educandos em sua vida escolar. Portanto, como produto educacional, propomos um programa de formação para gestores, professores e alunos sobre a temática.

Em um primeiro momento, pretende-se realizar uma formação para os gestores escolares (principalmente vice-diretor pedagógico, coordenadores pedagógicos e coordenadores de área), com duração de 3 horas.

Observamos, através da análise dos dados, que estão ausentes, nos documentos referenciais escolares, direcionamentos acerca de como esse momento de reflexão deve ser realizado com os educandos. É interessante que os gestores compreendam a importância da autoavaliação formativa e quais estratégias podem ser adotadas a fim de que ela seja implementada.

Após esse momento de apresentação, iremos constituir uma roda de conversa, na qual a proposta será a discussão das principais dificuldades encontradas para a efetivação dessa prática pedagógica em sala de aula (que foram apontadas pelos professores): o gerenciamento do tempo para aplicação e discussão da autoavaliação com os alunos, a falta de uma cultura de autoavaliação, o foco excessivo na nota, a homogeneização de práticas (já que diferentes disciplinas podem adotar instrumentos diversos). Por fim, proporemos que, com base nas reflexões realizadas e nos referenciais que serão disponibilizados para leitura, a equipe gestora elabore diretrizes que organizem a autoavaliação das aprendizagens no colégio.

Após o trabalho com a gestão do colégio, iremos propor uma formação para os educadores sobre autoavaliação das aprendizagens. Essa terá a duração de 6 horas-aula (o equivalente a dois HTPCs). No primeiro dia de formação, realizaremos uma discussão sobre os seguintes pontos:

- Tipos de autoavaliação (institucional, autoavaliação de curso, autoavaliação docente e autoavaliação do aluno);
- A experiência da autoavaliação das aprendizagens realizada até o momento na escola;

- A autoavaliação com fins formativos: se adotada com essa finalidade, como ela pode auxiliar o aluno a melhorar o seu desempenho, identificando discrepâncias entre o desempenho atual e aquele desejado;
- A autoavaliação da aprendizagem em um ciclo de avaliação formativa (de acordo com Harris e Brown, 2023);
- O ambiente da sala de aula e o estabelecimento de uma cultura de autoavaliação;
- Exemplos de instrumentos de autoavaliação para fugir da autonotação: diário reflexivo, lista de constatações, rubricas e portfólios;
- Como alunos e professores, de posse dos resultados da autoavaliação, podem traçar estratégias de aprendizagens.

Ao final do primeiro encontro, os professores serão divididos em grupos e receberão uma tarefa: a elaboração de um instrumento de autoavaliação que deverá ser apresentado oralmente no próximo encontro.

Segundo encontro: no segundo HTPC, os professores realizarão a apresentação dos instrumentos elaborados, que serão avaliados por seus pares.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**, v. 3, n. 1, p. 135-153, 2013.

ALONSO-TAPIA, J.; PANADERO, E. Effects of self-assessment scripts on self-regulation and learning. **Infancia y Aprendizaje**, [s.l.], v. 33, n. 3, p. 385-397, jan. 2010.

ANDRADE, H. L. A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. **Frontiers In Education**, [s.l.], v. 4, p. 1-13, 27 ago. 2019.

ANDRADE, H. L. Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. *In*: BROWN, G. T. L.; HARRIS, L. R. **Handbook of formative assessment**. New York and London: Routledge, 2010. p. 90-105.

ANDRADE, H. L.; BROWN, G. T. L. Student Self-Assessment in the Classroom. *In*: BROWN, G. T. L.; HARRIS, L. R. **Handbook of Human and Social Conditions in Assessment**. New York and London: Routledge, 2016. p. 319-334.

BACKES, D. S.; COLOMÉ, J. S.; ERDMANN, R. H.; LUNARDI, V. L. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **Mundo Saúde**, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BLACK, P.; WILLIAM, D. Assessment and Classroom Learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1988.

BOUD, D. **Enhancing Learning**. Nova York: RoutledgeFalmer, 1995.

BOWERS, A. J. Report card grades and educational outcomes. *In*: GUSKEY, T. R.; BROOKHART, S. M. (eds.). **What we know about grading**: what works, what doesn't and what's next. Alexandria: ASCD, 2019. p. 32-56.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e

11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/39388636/publicacao/39391416>. Acesso em: 02 out. 2024.

BROWN, G. T. L.; ANDRADE, H. L.; CHEN, F. Accuracy in student self-assessment: directions and cautions for research. **Assessment In Education: Principles, Policy & Practice**, [s.l.], v. 22, n. 4, p. 444-457, 22 jan. 2015.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* (orgs.). **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

DANN, R. **Promoting Assessment as learning**. Londres: Routledge, 2002.

EARL, L. M.; KATZ, S. **Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2006.

FERNANDES, D. Avaliação alternativa: perspectivas teóricas e práticas de apoio. *In*: **Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação**. Curitiba: Futuro Eventos, 2005. p. 79-92.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em avaliação educacional**, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

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

GARCIA, P. S. Avaliação em transformação: das trajetórias históricas às novas fronteiras com a inteligência artificial. *In*: **III Semana de Avaliação: Avaliação das**

aprendizagens e inteligência artificial (Conferência de abertura). Universidade Municipal de São Caetano do Sul. 2025.

GARCIA, P. S. *et al.* **Avaliação da Aprendizagem:** objetos, instrumentos e estratégias de comunicação dos resultados. 1. ed. São Carlos: Pedro & João, 2024. 132p.

GARCIA, P. S.; MALACCARNE, V.; BIZZO, N.O Percurso Formativo, a Atuação e Condições de Trabalho de Professores de Ciências de Duas Regiões Brasileiras. **Acta Scientiae** (ULBRA), v. 11, p. 119-140, 2009.

GARCIA, P. S; MIELO, E. P.; WANDERCIL, M. Formação de Professores em Avaliação Educacional. **Política e Gestão Educacional** (Online), v. 27, p. 1-22, 2023.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Ecos – Revista Científica**, [s.l.], v. 4, n. 1, p. 18-42, 9 jan. 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS Revista Científica**, v. 7, n. 2, p. 275-290, 2005.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração.** Tradução de Beth Honorato. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

GUEDES, N. C. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2021.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HARRIS, L. R.; BROWN, G. T. L. **Using Self-Assessment to Improve Student Learning.** Nova York: Routledge, 2023.

INEP Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).** Brasília: Inep, 2022.

KOSTONS, D.; VAN GOG, T.; PAAS, F. Training self-assessment and task-selection skills: A cognitive approach to improving self-regulated learning. **Learning and instruction**, v. 22, n. 2, p. 121-132, 2012.

LOPES, R. S. **Autoavaliação na educação de jovens e adultos em uma escola pública do Paranoá-Distrito Federal:** diferentes concepções que se entrecruzam.

2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1-18, 2023.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio On-line**, Porto Alegre: Artmed. Ano 3, n. 12, p. 1-7, fev./abr. 2000.

LUKAS MUJIKÁ, J. F.; SANTIAGO ETXEBERRIA, K. Concepto, componentes y fases de la evaluación. *In*: LUKAS MUJIKÁ, J. F.; SANTIAGO ETXEBERRIA, K. **Evaluación educativa**. 2. ed. Madrid: Alianza, 2009. p. 87-126.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARXREITER, V. L. F.; BRESOLIN, G. G.; DE SÁ FREIRE, P. Autoavaliação: um olhar de inovação para a avaliação da aprendizagem das novas gerações. **P2P e Inovação**, v. 7, n. 2, p. 46-62, 2021.

MCMILLAN, J. H.; HEARN, J. Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. **Educational Horizons**, Bloomington, v. 87, n. 1, p. 40-49, 2008. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815370.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2023.

MOLINARI, A. C.; PRIETO, L. C. M. Autoavaliação e autonotação: Reflexões acerca da implementação de uma prática autoavaliativa e sua capacidade de promover a autogestão da aprendizagem. **InterteXto**, v. 6, n. 1, 2013.

MONTEIRO, M. O. Crítica às Práticas de Avaliação nas Redes Públicas de Ensino. **Transformar**, Itaperuna, n. 7, p. 30-42, nov. 2015. Disponível em: <http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/issue/view/Issue/ISSN%202175-8255/5>. Acesso em: 05 jun. 2023.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32. 1999.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru (SP), v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORTIMER, E. F.; MIRANDA, L. C. Transformações: concepções de estudantes sobre reações químicas. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 23-26, nov. 1995. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc02/aluno.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2024.

PANADERO, E.; BROWN, G. T. L.; STRIJBOS, Jan-Willem. The Future of Student Self-Assessment: a review of known unknowns and potential directions. **Educational Psychology Review**, [s.l.], v. 28, n. 4, p. 803-830, 26 dez. 2016.

PANADERO, E.; TAPIA, J. A.; HUERTAS, J. A. Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. **Learning and individual differences**, v. 22, n. 6, p. 806-813, 2012.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINTO, R.O.; ROCHA, M. S. P. M. A avaliação formativa: reflexões sobre o conceito no período de 1999 a 2009. **Estudos em Avaliação Educacional**, [s.l.], v. 22, n. 50, p. 553-576, 30 dez. 2011.

PRODANOV, C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PUNHAGUI, G. C.; SOUZA, N. A. A autoavaliação para a autorregulação da aprendizagem em língua estrangeira: apontamentos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 42, p. 199-222, 2012. Quadrimestral. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/2154>. Acesso em: 28 mar. 2023.

RESSEL, L. B.; BECK, C. L. C.; GUALDA, D. M. R.; HOFFMANN, I. C.; SILVA, R. M.; SEHNEM, G. D. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 17, p. 779-786, 2008.

SANTOS, L. Dilemas e desafios da avaliação reguladora. **Avaliação em Matemática: Problemas e desafios**, p. 11-35, 2008.

SÃO CAETANO DO SUL. **SEEDUC - Secretaria de Educação**. Disponível em: <https://www.saocaetanodosul.sp.gov.br/secretaria/4>. Acesso em: 5 ago. 2023.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 19, p. 777-796, 2009.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. São Paulo: Ed Cortez, 1998.

VEIGA, I. P. A. A escola em debate-Gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. **Retratos da Escola**, v. 7, n. 12, p. 159-166, 2013.

VILLAS-BOAS, B. M. F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papyrus, 2008.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview. **Theory Into Practice**, v. 41, n. 2, p. 64–70, maio 2002.

APÊNDICE A – FORMULÁRIO RESPONDIDO PELOS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL

- 1 - Qual é o seu gênero?
- 2 - Qual é a sua idade?
- 3 - Qual é o seu estado civil?
- 4 - Qual é a sua formação (licenciatura)?
- 5 - Qual é a sua escolaridade?
 - Graduação
 - Pós graduação lato sensu
 - Mestrado
 - Doutorado
 - Pós-doutorado
- 6 - Em que tipo de instituição você fez o curso superior? *
 - Pública Federal
 - Pública Municipal
 - Pública Estadual
 - Privada
- 7 - De que forma você realizou o curso superior? *
 - Presencial
 - Semipresencial
 - A distância
- 8 - Há quanto tempo terminou o curso superior? *
 - Até 2 anos
 - De 2 a 5 anos
 - De 5 a 10 anos
 - De 11 a 15 anos
 - Mais de 15 anos
- 9 - Há quanto tempo você leciona no Ensino Básico? *
 - Até 2 anos
 - De 2 a 5 anos
 - De 5 a 10 anos
 - De 11 a 15 anos
 - Mais de 15 anos
- 10 - Qual rede de atuação? (É possível marcar mais de uma opção)
 - Municipal
 - Estadual
 - Privada
- 11 - Para você, o que é autoavaliação da aprendizagem?

APÊNDICE B – ROTEIRO UTILIZADO NO GRUPO FOCAL

- 1) O que é autoavaliação da aprendizagem?
- 2) Como teve início a autoavaliação da aprendizagem nessa escola?
- 3) Como vocês realizam a autoavaliação?
- 4) Quais aspectos facilitam ou dificultam esse processo?
- 5) Outras questões foram realizadas durante o encontro, principalmente para esclarecimento de pontos que não ficaram claros ao longo da discussão ou para fomentá-la.