



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE
DO PARANÁ**

Campus Cornélio Procópio

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

SANDRA RODRIGUES LEITE

**AUTOAVALIAÇÃO ORIENTADA: CONTRIBUIÇÕES PARA A
AUTORREGULAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

SANDRA RODRIGUES LEITE

**AUTOAVALIAÇÃO ORIENTADA: CONTRIBUIÇÕES PARA A
AUTORREGULAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Luccas

CORNÉLIO PROCÓPIO – PR
2020

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

L
L533a Leite, Sandra Rodrigues
 AUTOAVALIAÇÃO ORIENTADA: CONTRIBUIÇÕES PARA A
AUTORREGULAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM / Sandra
Rodrigues Leite; orientadora Simone Luccas -
Cornélio Procópio, 2020.
 94 p.

 Dissertação (Mestrado em Dissertação (Mestrado
Profissional em Ensino) - Universidade Estadual do
Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da
Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2020.

 1. Avaliação. 2. Autoavaliação. 3. Autorregulação.
4. Formação Inicial de Professores. I. Luccas,
Simone, orient. II. Título.

SANDRA RODRIGUES LEITE

**AUTOAVALIAÇÃO ORIENTADA: CONTRIBUIÇÕES PARA A
AUTORREGULAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Ensino da Universidade
Estadual do Norte do Paraná – *Campus*
Cornélio Procópio, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Ensino.

Após realização de Defesa Pública o trabalho foi considerado:

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Luccas
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Prof.^a DR.^a Patrícia Sândalo Pereira
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul UFMS

Prof.^a Dr.^a Roberta Negrão de Araújo
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Cornélio Procópio, ____ de ____ de ____.

À minha mãe e, em especial, ao meu pai que, quando presente, sem nenhum estudo, mas com muita sabedoria conduziu e incentivou minha educação formal.

À Maria Eloisa, minha filha, e ao Fábio, meu esposo, a quem tantas vezes disse: “Agora não posso...”

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por mais uma etapa vencida.

À minha família amada, que por tantas vezes deixei-a em segundo plano para realizar este sonho que tanto almejei.

Ao meu esposo, que sempre trazia uma frase de consolo quando as escritas não saíam, dizendo que eu era capaz e merecedora desta conquista.

Agradeço a minha orientadora Professora Doutora Simone Luccas, que me escolheu como sua orientanda. Muito obrigada Simone, não só pelas sábias orientações, mas sobretudo pela sua amizade, paciência e disponibilidade. Pessoa maravilhosa, a qual sou grata por todos os ensinamentos.

À minha mãe, mesmo sem nenhum estudo e com poucos recursos, nunca deixou de acompanhar a minha formação acadêmica.

Ao meu pai, ausente na presença física, mas que permanece constantemente em meus pensamentos, não esquecerei jamais do valor que ele atribuía aos meus estudos e do orgulho que ele sentia de ter uma filha professora.

Ao meu irmão, que mesmo distante, torce pelas minhas escolhas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado Profissional (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *Campus* de Cornélio Procopio, e a todos os professores que contribuíram significativamente em mais uma etapa da minha vida.

Aos colegas de trabalho do Colégio Estadual Cristo Rei e a Escola Municipal Vereador Damasco Adão Sottile, que possibilitaram minha frequência às aulas do Programa de Pós-graduação em Ensino-PPGEN.

Aos colegas da terceira turma, ficará na memória todos os momentos de alegrias e as trocas de experiências.

As minhas amigas e companheiras Patrícia e Gabi. Como vocês sempre diziam: “Vai dar tudo certo”, não é que deu mesmo? Que Deus abençoe infinitamente suas vidas. Obrigada por tudo!

Gostaria de agradecer também, a minha amiga Ana Paula que muito

contribui no meu processo de escrita. Obrigada pela amizade, pelos incentivos e contribuições na realização deste trabalho.

Agradeço ao grupo de estudos “Avaliação”, pelas valiosas tardes de quarta-feira, vocês também fazem parte do sucesso deste trabalho.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, que muito contribuíram para o aprimoramento desta dissertação com suas sugestões, Professora Doutora Patrícia Sandalo e a Professora Doutora Roberta Negrão de Araújo.

Agradeço também, as licenciandas do curso de Pedagogia que participaram ativamente na pesquisa, no curso de extensão. Foram indispensáveis para a construção deste trabalho.

“A verdadeira coragem é ir atrás de seu sonho mesmo quando todos dizem que ele é impossível”.

Cora Coralina

LEITE, Sandra Rodrigues. **Autoavaliação Orientada**: contribuições para a autorregulação do processo de aprendizagem. 2020. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2020.

RESUMO

Dentre os procedimentos da avaliação formativa, a Autoavaliação é o objeto de interesse desta pesquisa, pois permite ao estudante constatar e julgar os resultados de sua aprendizagem, e o planejamento de intervenções. Ao considerar a importância da aprendizagem deste procedimento na formação inicial de professores, a presente pesquisa teve como questão investigativa: De que forma a autoavaliação pode ser considerada um procedimento avaliativo para o desenvolvimento da aprendizagem? À vista disso, fixou-se como objetivo geral investigar a viabilidade de um curso para estudantes de Pedagogia, cuja abordagem foi a autoavaliação e, conseqüentemente, a autorregulação para a promoção da aprendizagem. Definiu-se como objetivos específicos: realizar um estudo bibliográfico referente a avaliação, suas tipologias, os procedimentos avaliativos e as contribuições da autoavaliação; preparar um curso de formação para estudantes em formação inicial; aplicar o curso de formação para estudantes de Pedagogia; analisar os resultados e as contribuições do curso no processo de aprendizagem a partir das percepções dos estudantes. Na implementação do referido curso, utilizou-se como estratégia de ensino o modelo de Ensino Híbrido, o que contribuiu para a aprendizagem da autoavaliação. A abordagem metodológica de pesquisa é de natureza qualitativa e de cunho bibliográfico. Recorreu-se à Revisão Sistemática de Literatura a fim de investigar artigos científicos brasileiros produzidos com relação a esse tema. A implementação do produto educacional ocorreu em uma das dependências da Universidade Estadual do Norte do Paraná, situada no município de Cornélio Procopio, Paraná, com 19 estudantes do curso de Pedagogia. Os dados coletados foram analisados e categorizados mediante os princípios da Análise Textual Discursiva. A partir dos resultados dessa pesquisa, observou-se que a autoavaliação orientada é um procedimento avaliativo que auxilia os estudantes na autorregulação de suas aprendizagens. Não se pode pensar em autoavaliação dissociada da autorregulação, já que esta oportuniza a busca de estratégias que favoreçam o desenvolvimento das atividades escolares.

Palavras-chave: Avaliação. Autoavaliação. Autorregulação. Formação Inicial de Professores.

LEITE, Sandra Rodrigues. **Oriented Self-evaluation:** Contributions to the self-regulation of the learning process. 2020. 94 f. Dissertation (Professional Master in Teaching) - State University of Northern Paraná, Cornélio Procópio, 2020.

ABSTRACT

Among the formative assessment procedures, Self-Assessment is the subject of this research since it allows the student to verify and judge the learning outcomes and intervention planning. When considering the importance of learning this procedure in the initial education of teachers, the present research had as an investigative question: How can self-assessment be considered an assessment procedure for the learning development? The general objective was to investigate the feasibility of a course for Pedagogy students, whose approach was self-evaluation and, consequently, self-regulation for the promotion of learning. The specific objectives were as follow: to carry out a bibliographic study referring to evaluation, its typologies, the evaluation procedures and the self-assessment contributions; to prepare a training course for students in under graduation level; to apply the training course for Pedagogy students; to analyze the results and contributions of the course in the learning process from the students' perceptions. In the implementation of the above referred course, it was used as teaching strategy the Hybrid Teaching model, which contributed to self-assessment learning. The methodological approach corresponded to qualitative and bibliographic research. Systematics Review of Literature, took place in order to study Brazilian scientific articles concerning this subject. The implementation of the educational product occurred at the Northern Paraná State University, in Cornélio Procópio, Paraná, with 19 students of Pedagogy. The collected data were analyzed and categorized by the principles of Discursive Textual Analysis. From the results of this research, it was observed that the guided self-assessment is an assessment procedure that assists students in self-regulation of their learning. One cannot think of self-assessment dissociated from self-regulation, as this allows the search for strategies that favor the development of school activities.

Keywords: Evaluation. Self-evaluation. Self-regulation. Initial training of teachers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Lista de responsabilidades.	28
Quadro 2 – Inscrição, Avaliação Diagnóstica Inicial e Tutorial: “Sala de Autoavaliação Orientada”.	45
Quadro 3 – Primeiro encontro.	46
Quadro 4 – Segundo encontro.	46
Quadro 5 – Terceiro encontro.	47
Quadro 6 – Quarto encontro.....	47
Quadro 7 - Categoria Noções Prévias.....	51
Quadro 8 – Categoria Avaliação.	56
Quadro 9 – Categoria Autoavaliação.	63
Quadro 10 – Categoria autorregulação.	65
Quadro 11 – Categoria Estrutura do Curso.....	67

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Categorias estabelecidas a <i>priori</i> para análise dos dados	50
Figura 2 - Categorização das Noções Prévias, com suas unidades de análise.	51
Figura 3 - Categorização da avaliação, com suas subcategorias e unidades de análise.....	54
Figura 4 - Categoria Autoavaliação, com as subcategorias e as unidades de análise.	62
Figura 5 - Categoria da Autorregulação e sua unidade de análise.....	65
Figura 6 - Categoria da Estrutura do curso e suas unidades de análise.	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APNC	Documento Orientador de Avaliação de Propostas de Cursos Novos
ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGEN	Programa de Pós-Graduação em Ensino
RCP	Referencial Curricular do Paraná
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná

Sumário

1 INTRODUÇÃO	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA: BIBLIOGRÁFICA	19
2.2 AVALIAR E EXAMINAR	19
2.3 FINALIDADES DA AVALIAÇÃO	22
2.4 TIPOS DE AVALIAÇÃO	24
2.4.1 Avaliação Diagnóstica	24
2.4.2 Avaliação Somativa	25
2.4.3 Avaliação Formativa	26
2.5 PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS	30
2.5.1 Avaliação em Fases	30
2.5.2 Avaliação por Pares	31
2.6 AUTOAVALIAÇÃO	32
2.6.1 Autoavaliação, Autonotação, Autocontrole e Metacognição: algumas considerações	33
2.6.2 A importância dos Critérios e do <i>Feedback</i> para a Autoavaliação da Aprendizagem	35
2.6.3 As Contribuições da Autoavaliação para a Autorregulação da Aprendizagem	37
2.7 ABORDAGEM METODOLÓGICA DE ENSINO	39
2.7.1 Ensino híbrido	40
2.7.2 Modelos de Ensino Híbrido	41
3 PRODUTO EDUCACIONAL	43
3.1 APRESENTAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO	43
3.2 ESTRUTURA DO CURSO DE EXTENSÃO	44
4 ANÁLISE DOS DADOS	48
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE ANÁLISE DOS DADOS	49
4.2 NOÇÕES PRÉVIAS – CATEGORIA I	51
4.2.1 Síntese das Análises	52
4.3 AVALIAÇÃO – CATEGORIA II	55

4.3.1 Síntese das Análises	59
4.4 AUTOAVALIAÇÃO – CATEGORIA III.....	62
4.4.1 Síntese das Análises	63
4.5 AUTORREGULAÇÃO – CATEGORIA IV	65
4.5.1 Síntese das Análises	65
4.6 ESTRUTURA DO CURSO – CATEGORIA V	66
4.6.1 Síntese das Análises	68
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS.....	74
APÊNDICES	79
APÊNDICE A - Formulário de inscrição <i>on-line</i>	80
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	82
APÊNDICE C -Avaliação Diagnóstica	84
APÊNDICE D - Autoavaliação Orientada – Primeiro Encontro.....	85
APÊNDICE E - Autoavaliação Orientada – Segundo Encontro.....	86
APÊNDICE F - Autoavaliação Orientada – Terceiro Encontro	87
APÊNDICE G - Atividade para o Quarto Encontro	88
APÊNDICE H - Autoavaliação Livre – Quarto Encontro	89
APÊNDICE I - Avaliação do Curso	90

1 INTRODUÇÃO

As escolas utilizam o processo de avaliação escolar como classificatório, ou seja, aplicam um julgamento mais quantitativo para a tomada de decisões em relação ao sucesso e insucesso do estudante. Nesse aspecto, a avaliação se torna seletiva, contrária a sua função social e formativa no ensino, que visa uma formação integral do estudante. Um ensino que objetiva apenas os resultados alcançados, no qual o professor uniformiza e trabalha numa perspectiva de uma sala de aula homogênea, com um ensino igual para todos e sem adaptação às diferenças dos estudantes, culmina na adoção de uma postura seletiva de avaliação.

No entanto, quando se trabalha com vistas à singularidade, entendemos que cada um tem conhecimentos diferentes oriundos de suas experiências vividas e de seu ambiente sociocultural e familiar. Isso implica uma nova postura em relação ao processo avaliativo, pois os objetivos, os conteúdos e a maneira de ensinar deverão ser tratados respeitando a diversidade de estudantes. Conhecer o que cada estudante sabe é o ponto de partida que possibilita determinar quais atividades potencializarão a aprendizagem de todos.

Na organização didática do planejamento de ensino a avaliação apresenta-se como uma ação que deve auxiliar nas decisões pedagógicas e na busca de resultados eficazes para o processo de aprendizagem.

Com base nestes questionamentos, observamos que as práticas rotineiras de ensino em massa, as quais visam somente o resultado final, passam a não ter mais tanto sentido, pois a tomada de consciência impulsiona e desestabiliza uma ideia fragmentada de avaliação que considera apenas o resultado de todo o processo.

Essas ações e ideias contrariam o que está proposto nos documentos legais no que concerne a sua finalidade. A avaliação não tem caráter classificatório e excludente, pois de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, em seu art. 24, ela deve ser contínua e cumulativa, devendo prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), documento cuja função é orientar os currículos municipais e estaduais, superam a concepção tradicional de avaliação classificatória, sancionadora e excludente, com uma

perspectiva processual e integradora que oportuniza ao estudante tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades.

Conforme os PCN (BRASIL, 1997), a responsabilidade da avaliação não deve ser função exclusiva do professor, e sim compartilhada. Outorgar essa função aos estudantes em determinados momentos é fundamental para que eles possam construir procedimentos de autorregulação para as diferentes aprendizagens.

Este documento destaca, nas orientações para a avaliação, a importância da aprendizagem autoavaliativa, uma vez que o estudante por intermédio deste procedimento desenvolve estratégias de análise e interpretação de suas produções e dos diferentes procedimentos para se avaliar.

Em linhas gerais, este documento orientador deixa evidente a importância da aprendizagem autoavaliativa para a construção da autonomia dos estudantes, o que reforça a objetividade desta pesquisa em apresentar uma proposta avaliativa capaz de contribuir para a autorregulação do processo de aprendizagem.

Além disso, a Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, apresenta, dentre as dimensões básicas da avaliação no ambiente escolar, a avaliação das aprendizagens. Nesta, reafirma o caráter formativo da avaliação, a qual possibilita ao aprendiz reelaborar o que aprendeu e caminha para além dos aspectos quantitativos, com vistas ao desenvolvimento autônomo do estudante (BRASIL, 2013).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) corrobora com as afirmações acima por meio das análises em que pese a avaliação da aprendizagem escolar. Ele orienta aos sistemas de ensino públicos e privados que o caráter formador deve predominar sobre o quantitativo e classificatório (BRASIL, 2013).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que estabelece o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais as quais os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades de ensino, atribui uma concepção de avaliação formativa aos procedimentos avaliativos que considerem os contextos, as condições de aprendizagem e os registros como parâmetros para melhorar o desempenho da escola, professores e estudantes (BRASIL, 2017).

O Referencial Curricular do Paraná (RCP), em concordância com a BNCC (BRASIL, 2017), destaca dentre os seus princípios orientadores a avaliação numa perspectiva formativa.

Cabe ressaltar que este referencial, implicitamente, destaca a importância da autoavaliação e da autorregulação, pois considera a avaliação um elemento que subsidia a reflexão da prática do professor quanto aos seus encaminhamentos metodológicos. Para o estudante, a avaliação é um indicativo de suas conquistas, dificuldades e possibilidades, as quais, intermediadas pela reflexão, podem ser reorganizadas de tal forma que lhe seja possível avançar em seu processo de aprendizagem.

Portanto, a escolha do tema “autoavaliação” para essa dissertação de mestrado emergiu da necessidade de apresentar uma prática de ensino que viabilize aos estudantes momentos de reflexão acerca dos seus processos de aprendizagem, tornando-os agentes do seu próprio desenvolvimento.

Diante do que foi exposto, este estudo buscará responder à questão: *De que forma a autoavaliação pode ser considerada um procedimento avaliativo para o desenvolvimento da aprendizagem?*

Para responder a esta questão norteadora, realizamos Revisão Sistemática de Literatura. A Revisão Sistemática consiste em um estudo que possibilita a investigação de trabalhos relacionados a um determinado tema. De acordo com Cordeiro *et al.* (2007, p. 429) é “um tipo de investigação científica que tem por objetivo, avaliar criticamente e conduzir uma síntese dos resultados dos múltiplos estudos primários”.

Essa revisão consistiu em realizar um levantamento de artigos publicados na área de Ensino com o tema “autoavaliação nos processos de aprendizagem”. Utilizamos, como fonte de pesquisa, as Revistas Eletrônicas na área de Ensino, com conceito *Qualis* A1 e A2, de periódicos analisados no quadriênio 2013-2016, classificadas pela Plataforma Sucupira. O período de busca incidiu no segundo semestre de 2018, havendo a possibilidade de ocorrer alterações em pesquisas futuras.

Para a realização da busca, utilizamos os descritores: “autoavaliação”, “avaliação”, “avaliação escolar” e “avaliação sala de aula”.

Utilizamos, para a seleção dos artigos, os critérios de inclusão e de exclusão, com o objetivo de refinar a amostra. Como critério de inclusão, definimos a

leitura e análise dos títulos e resumos de artigos em português. No que tange ao critério de exclusão, foram eliminados os artigos que não correspondiam ao escopo desta pesquisa.

O procedimento de busca aconteceu em três etapas: na primeira etapa selecionamos os artigos que responderam aos descritores; na segunda etapa separamos os artigos que abordavam a avaliação no processo de ensino e de aprendizagem; e na terceira etapa analisamos os artigos que atenderam os critérios de inclusão.

Foram analisadas 48 revistas com o total de 12.446 artigos, destes apenas 10 tinham, no título ou resumo, a palavra “autoavaliação”.

Dentre os 10 artigos encontrados, 1 artigo correspondia ao escopo da pesquisa e os demais foram excluídos, pois se tratavam de autoavaliação institucional.

Portanto, a partir da análise dos trabalhos, identificamos que as produções sobre a temática “autoavaliação nos processos de aprendizagem” é pouco pesquisada na área de ensino. No Brasil, ainda não há a cultura da autoavaliação no âmbito educacional, o que abre espaço para pesquisas as quais possam atender a essas demandas e que viabilizem estudos, reflexões e debates acerca do tema. Desta forma, identificamos a necessidade do desenvolvimento de pesquisas práticas e aplicadas que abordem a temática autoavaliação.

À vista disso, temos como objetivo geral organizar e implementar um curso com foco na autoavaliação e, conseqüentemente, a autorregulação para a promoção da aprendizagem.

Com base no objetivo geral, elegemos os objetivos específicos: realizar estudo bibliográfico referente a avaliação, suas tipologias, os procedimentos avaliativos e as contribuições da autoavaliação; preparar e aplicar um curso para estudantes em formação inicial; analisar os dados coletados e apresentar os resultados e as contribuições do curso no processo de aprendizagem a partir das percepções dos acadêmicos.

Esta pesquisa está organizada em cinco capítulos. A introdução objetiva apresentar ao leitor uma exposição geral no que concerne esta pesquisa, além da questão norteadora e dos objetivos de estudo.

No segundo capítulo, abordamos a metodologia de pesquisa e apresentamos a definição dos conceitos de avaliação, autoavaliação e autorregulação.

No terceiro capítulo, discorremos sobre a metodologia de ensino elencada para a aplicação das atividades do curso de extensão.

No quarto capítulo, expomos sobre os subsídios que nortearam a estrutura do curso de extensão.

No quinto capítulo, apresentamos a análise dos dados à luz da Análise Textual Discursiva, apoiados em Moraes e Galiazzi (2014).

Nas considerações finais, expusemos as reflexões no que concerne a realização da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo apresentamos a metodologia de pesquisa, bem como os referenciais teóricos que compuseram o estudo da temática “autoavaliação no processo de aprendizagem”.

2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA: BIBLIOGRÁFICA

A abordagem metodológica desta pesquisa é de natureza qualitativa, pois analisa a concepção dos acadêmicos de um curso de Pedagogia em relação ao tema autoavaliação que, conforme Flick tem como aspectos elementares “[...] a probabilidade de métodos e teorias, perspectivas dos participantes e sua diversidade, reflexividade do pesquisador e da pesquisa, variedade de abordagens e de métodos” (2009, p. 23).

Esta pesquisa é de cunho bibliográfico no que diz respeito ao referencial teórico em relação aos conceitos de avaliação e conceitos ligados ao procedimento autoavaliativo, os quais sustentaram a produção técnica de um curso de extensão. De acordo com Lakatos e Marconi (2001, p. 183), a pesquisa bibliográfica

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...].

Os instrumentos de coleta de dados que compuseram esta pesquisa são: questionários com perguntas abertas e fechadas, observação direta dos estudantes, gravação de áudios e vídeos, e atividades desenvolvidas no decorrer do curso de extensão.

2.2 AVALIAR E EXAMINAR

Ao pensar em uma prática avaliativa que possibilite a aprendizagem do estudante, é necessário desmistificar certos conceitos os quais estão arraigados em nosso fazer pedagógico, pois, conforme Luckesi (2011, p. 30), “[...] repetimos com nossos educandos o que aconteceu conosco”. Estamos, ainda, presos a uma

postura examinadora, que pouco considera todo o processo de ensino e aprendizagem.

Avaliação da aprendizagem, prática que diverge dos exames, ganhou discussão a partir de 1930, nos Estados Unidos, por meio dos estudos de Ralph Tyler e, no Brasil, no início da década de 70, com o surgimento da tecnologia educacional (LUCKESI, 2011).

Várias foram as funções atribuídas à prática avaliativa, porém, as que ainda perfazem os ambientes escolares estão centradas em modelos examinadores, seletivos, excludentes e com finalidades quantitativas. De acordo com Luckesi (2011)

[...] o modelo de examinar a aprendizagem na escola que conhecemos hoje foi sistematizado nos séculos XVI e XVII, expandiu-se pelo mundo conhecido na época por meio das pedagogias jesuítica (católica) e comeniana (protestante), representantes das duas poderosas correntes religiosas presentes no Ocidente desde o nascimento da modernidade (p. 214).

Tradição historicamente herdada e que ainda é reproduzida de maneira equivocada e inconsciente, à qual o professor conformou-se sem compreender o seu verdadeiro sentido (LUCKESI, 2002). Uma avaliação alicerçada nos modelos tradicionais, a qual pouco contribui para o processo de ensino e de aprendizagem, advinda de seus hábitos pedagógicos como estudante e professor, os quais permanecem enraizados em um padrão de ensino classificatório e autoritário (HOFFMANN, 2008).

Da mesma forma, Zabala (2010) responsabiliza por essa prática os hábitos e costumes advindos da nossa cultura escolar, na qual o ensino estava centrado em uma avaliação seletiva e preparatória para os estudos universitários.

Compreender o conceito de avaliação faz-se necessário, pois diferente de examinar, ela é o “[...] ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva” (LUCKESI, 2002, p. 84), contrária dos exames que são classificatórios, excludentes e seletivos “[...] já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado”.

Diferentemente das práticas tradicionais que classificam, selecionam e excluem o estudante do processo de ensino e de aprendizagem, a avaliação da

aprendizagem orienta e reorienta as ações tanto do professor, no que tange as práticas de ensino, quanto as do estudante, o qual regula suas aprendizagens no decorrer de todo o processo.

Segundo Sant'Anna (2014, p. 24), a avaliação “[...] tem como pressuposto oferecer ao professor oportunidade de verificar, continuamente, se as atividades, métodos, procedimentos, recursos e técnicas que ele utiliza estão possibilitando ao aluno alcance dos objetivos propostos”, pois o professor, ao avaliar, “[...] deverá ter em vista o desenvolvimento integral do aluno”.

O propósito da avaliação não é medir e nem tão pouco produzir resultados exatos e definitivos. Ela é muito mais que uma técnica e deve ser entendida “[...] como um poderoso processo pedagógico cujo propósito primordial é o de ajudar os alunos a aprender” (FERNANDES, 2011, p. 83).

Destarte, ficam claras as divergências entre o examinar e o avaliar, visto que o primeiro foi adotado como forma de controle, seleção, certificação e inclusão de uns e exclusão de outros. Isto ocorre porque

Ao ato de examinar não importa que todos os estudantes aprendam com qualidade, mas somente a demonstração e classificação dos que aprenderam e dos que não aprenderam. E isso basta. Deste modo, o ato de examinar está voltado para o passado, na medida em que deseja saber do educando somente o que ele já aprendeu; o que ele não aprendeu não traz nenhum interesse (LUCKESI, 2011, p. 62).

No entanto, a segunda prática apresenta uma configuração que preza pela qualidade do ensino e da aprendizagem, a qual possibilita aos sujeitos do processo, professor e estudante, analisarem as suas facilidades e dificuldades. Ao contrário dos exames, ela tem a função de:

[...] investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados, caso seja necessária. Assim, a avaliação é diagnóstica. Com investigação sobre o desempenho escolar dos estudantes, ela gera um conhecimento sobre o seu estado de aprendizagem e, assim, tanto é importante o que ele aprendeu como o que ele ainda não aprendeu. O que já aprendeu está bem; mas, o que não aprendeu (e necessita de aprender, porque essencial) indica a necessidade da intervenção de reorientação..., até que aprenda. Alguma coisa que necessita de ser aprendida, como essencial, não pode permanecer não aprendida (LUCKESI, 2011, p. 62-63).

Diante do que foi exposto, observamos a necessidade de repensar as práticas avaliativas, pois o modelo examinador ainda permeia os ambientes escolares. É imprescindível que os educadores aprendam a avaliar, e para que isso se efetive,

[...] há que se aprender um novo modo de ser e de agir, abrindo mão de conceitos e modos de agir que estão impregnados em nossas crenças conscientes e inconscientes, em nosso senso comum, em nossos estados emocionais, que tem sua base em nossa história biográfica pessoal. As crenças são modos de agir que estão fortemente cimentadas em nosso corpo e em nossa psique, por isso, para muda-las, necessitamos de atenção e investimentos conscientes e efetivamente desejados (LUCKESI, 2011, p. 32).

Evidenciamos, então, a necessidade de romper com modelos tradicionais de ensino, sustentados por concepções classificatórias que acabam por reduzir o papel do estudante no que diz respeito a sua aprendizagem.

Assim, avaliar a aprendizagem é uma atividade que tem como princípio a ética, “[...] porque avaliar revela nossas posturas diante da vida. Para além de julgar, avaliar é ‘ver, refletir e agir’ em benefício aos educandos-crianças, jovens e adultos, sempre muito diferentes e que dependem de nossa orientação” (HOFFMANN, 2012, p. 159).

2.3 FINALIDADES DA AVALIAÇÃO

A avaliação, norteadora de todo o processo de ensino e de aprendizagem, exigirá do avaliador a explicitação acerca da sua finalidade. Logo,

[...] para que a avaliação seja possível e faça sentido, o primeiro passo é estabelecer e ter uma ação claramente planejada e em execução, sem o que a avaliação não tem como dimensionar-se e ser praticada, pois que o seu mais profundo significado, a serviço da ação, é oferecer-lhe suporte, com o objetivo de efetivamente chegar aos resultados desejados (LUCKESI, 2011, p. 20).

A intencionalidade avaliativa possibilita ao avaliador planejar suas ações por meio de questionamentos que trarão indicadores acerca do papel da avaliação. Perguntas como: para quê? Para que servirá essa avaliação? Qual o seu poder de avaliador? E qual o seu objetivo?

Álvarez Mendez alega que o objetivo da avaliação está atrelado à natureza do conhecimento. Segundo este autor

[...] o conhecimento deve ser o referente teórico que dá sentido global ao processo de realizar uma avaliação, podendo diferir segundo a percepção teórica que guia a avaliação e, como substrato, o da educação (2002, p. 29).

Nesse sentido, a ação avaliativa está concomitantemente relacionada com a prática pedagógica e é mediada por uma intencionalidade que dependerá da ideia que o professor apresenta em relação ao ensino e à aprendizagem. Luckesi assevera que

Não há como trabalhar com o conceito e com a prática da avaliação de acompanhamento da aprendizagem – que é dinâmica – no seio de uma pedagogia que compreende o educando como um ser ‘dado pronto’. Se o ser humano é dado pronto, não faz sentido investir na sua autoconstrução (2011, p. 21).

A avaliação do acompanhamento da aprendizagem, citada pelo autor acima, demanda um projeto cuja meta viabilize de forma “[...] construtiva e eficiente o educando no seu autodesenvolvimento, o que diferencia de “esperar” resultados bem-sucedidos, como usualmente ocorre nas práticas pedagógicas cotidianas em nossas escolas” (LUCKESI, 2011, p. 21).

No entanto, se o objetivo do professor é quantificar, a finalidade será um diploma. Consequentemente, seus encaminhamentos metodológicos, critérios e instrumentos de coletas serão todos direcionados para que esse objetivo seja alcançado. Por outro lado, se o objetivo consistir em regular o ensino e a aprendizagem, a avaliação ocorrerá durante todo o processo com possíveis ajustes, quando necessários, pois a regulação possibilita ao estudante compreender as causas das suas dificuldades e o conduz para a orientação ou reorientação no que corresponde ao seu processo de aprendizagem (SANMARTÍ, 2009).

Subentende-se que o professor, ao planejar as suas ações, tenha clara a finalidade da avaliação: para o ensino e para a aprendizagem. Consoante, Luckesi ressalta que “[...] necessitamos ter nossos desejos configurados com clareza e assumidos conscientemente, assim como os meios pelos quais chegaremos aos resultados desejados” (2011, p. 24).

A avaliação pode transcorrer em diferentes momentos e assumir funções diversas. Assim, discorreremos sobre suas funções de acordo com a sua tipologia (diagnóstica, formativa e somativa) e as ramificações da avaliação

formativa, na qual denominaremos de procedimentos avaliativos (avaliação em fases, por pares e autoavaliação).

2.4 TIPOS DE AVALIAÇÃO

As funções da avaliação podem ser divididas em: diagnóstica, formativa e somativa. São três modalidades avaliativas com funções diferentes, porém, complementares, pois cada uma tem suas especificidades com relação aos processos de ensino e de aprendizagem.

2.4.1 Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica ocorre antes da ação e tem como propósito verificar a falta ou a existência de conhecimentos em relação às novas aprendizagens. Ela “[...] ajuda a detectar o que cada aluno aprendeu ao longo dos períodos anteriores [...]” e, também, “[...] auxilia o professor a determinar quais são os conhecimentos e habilidades que devem ser retomados antes de introduzir os novos conteúdos previstos no planejamento” (HAYDT, 2011, p. 219).

Hadji (2001) versa sobre a avaliação diagnóstica e prognóstica. A primeira “[...] identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos”. A segunda “[...] tem a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos [...]” (p. 19), seja pela modificação nos programas ou nas as orientações aos aprendizes, adaptando-os quando necessário.

A avaliação diagnóstica, portanto, possibilita ao estudante compreender a sua situação, as suas necessidades, interesses e pré-requisitos. Já a avaliação prognóstica orienta e versa sobre o planejamento futuro do professor em relação ao que o estudante demonstrou conhecer (HADJI, 1993).

Sanmartí (2009) especifica esta avaliação como diagnóstica inicial, que tem como objetivo

[...] analisar a situação de cada aluno antes de iniciar um determinado processo de ensino-aprendizagem, para tomar consciência (professores e alunos) dos pontos de partidas, e assim poder adaptar tal processo às necessidades detectadas (p. 31).

Dessa forma, ela possibilita identificar quais conhecimentos os estudantes apresentam acerca das novas aprendizagens e auxiliará a quem ensina na tomada de decisões.

Luckesi (2011) ressalta que é fundamental aprender o que se ensina na escola e que o papel da avaliação será o de

[...] possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários (p. 115).

É o momento em que o professor reorganiza a ação pedagógica de acordo com os objetivos propostos em seu plano de trabalho docente; para o estudante, é o momento de reflexão sobre o seu desenvolvimento.

2.4.2 Avaliação Somativa

A avaliação somativa acontece normalmente ao final de um bimestre, semestre ou ciclo. Também denominada por terminal, cumulativa, certificativa e final, ela tem como objetivo analisar e interpretar as informações evidenciadas na avaliação formativa.

No entanto, para Hadji (2001), a avaliação cumulativa tem a “[...] função de verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas. Faz-se um balanço das aquisições no final da formação, com vistas a expedir, ou não, o “certificado” de formação” (p. 19).

Para Sanmartí (2009), a avaliação final orienta e ajuda os estudantes a reconhecerem suas aprendizagens e verifica aspectos que ainda deverão ser reforçados, pois, segundo a autora, uma boa avaliação final “[...] é o melhor incentivo para continuar reforçando-se, já que não há sentido propor avaliação se não há um mínimo de possibilidades que os alunos obtenham algum êxito” (p. 34).

Essa avaliação, de acordo com Fernandes (2009), contribui para uma apreciação geral sobre o que os estudantes sabem e são capazes de fazer, tendo em conta um objetivo a atingir. Essa apreciação é refletida por uma “[...] classificação numa dada escala, com ou sem descrição detalhada das competências demonstradas pelos alunos” (p. 75).

Ainda de acordo com este autor, a avaliação final tem como intuito informar aos estudantes, encarregados da educação e à sociedade como as aprendizagens ocorreram no final de um bimestre, semestre ou ciclo, e destaca que sua importância é social, não pedagógica.

Não estamos aqui a dizer que esse tipo de avaliação não é a mais adequada. O que é necessário compreender é que a mesma deverá estar bem articulada com as avaliações diagnóstica e formativa. Porém, a avaliação formativa deve ser muito bem trabalhada, pois, de acordo com Fernandes (2009, p.74), “[...] é a que permitirá criar melhores condições para o desenvolvimento de uma avaliação somativa mais sustentada e, como toda certeza, mais justa e equitativa”.

Portanto, para que a avaliação cumpra com a sua finalidade de formação integral do sujeito, cabe ressaltar que dentre os tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa, a avaliação formativa contribui substancialmente para o processo da autoavaliação.

Na sequência, discorreremos acerca da avaliação formativa, um dos tipos de avaliação “[...] vista como um processo de acompanhamento do ensino e aprendizagem” (SANTOS, 2008, p. 13).

2.4.3 Avaliação Formativa

Avaliação formativa é um termo cunhado por Scriven (1967) em uma publicação que abordava a avaliação de programas educacionais (currículos, métodos, material instrucional). Para o autor, esse tipo de avaliação visa fornecer informações que permitam adaptações sucessivas de um novo programa durante as fases de seu desenvolvimento e sua efetivação (ALLAL, 1986).

A avaliação formativa, de acordo com Hadji (2001), situa-se no centro da ação, na qual sua finalidade consiste em “[...] contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou de formação, no sentido amplo)” (p. 19). Por meio dela, levantam-se informações necessárias à regulação do processo de ensino e de aprendizagem.

Essa avaliação, nas palavras de Fernandes (2009, p. 29), está destinada a “[...] melhorar e a regular sistemática e deliberadamente o ensino e a aprendizagem”. Ela contraria as práticas avaliativas tradicionais, nas quais a concepção de avaliação tem como finalidade “[...] classificar, certificar, aceitando que

há alunos que não podem aprender, desenvolvendo uma cultura cujos resultados estão em geral associados à desmoralização, à repetência e ao abandono escolar de milhares de crianças e jovens”.

Em muitos ambientes escolares, a avaliação ainda não se estabeleceu como um recurso formativo, sendo, mais frequentes, as práticas avaliativas disciplinadoras com finalidades certificativas. Desta maneira,

A avaliação dita formativa tem, antes de tudo, uma finalidade pedagógica, o que distingue da avaliação administrativa, cuja finalidade é probatória ou certificativa. A sua característica essencial é a de ser integrada na acção de “formação”, de ser incorporada no próprio acto de ensino. Tem por objetivo contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que está a decorrer essa aprendizagem, e instruindo o aprendente sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades (HADJI, 1993, p. 63-64).

Este tipo de avaliação possibilita ao estudante e ao professor constatarem de fato se os objetivos pretendidos por ambos foram alcançados no decorrer dos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que aquele que ensina “[...] precisa continuar aprendendo com e sobre sua prática de ensino. Quem aprende precisa continuar aprendendo constantemente para assegurar um nível de capacitação que o estimule e ao mesmo tempo consolide o seu progresso contínuo” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 87-88).

Há de se considerar que a avaliação formativa contribui substancialmente no sentido de verificar se o caminho percorrido para atingir os objetivos pretendidos foi suficiente, e detectar as lacunas que precisam ser trabalhadas para que alcancem sucesso na avaliação final.

Fernandes (2006) destaca que, nos anos 60 e 70, a visão acerca da avaliação formativa era mais restritiva, intermediada por objetivos comportamentais relacionados aos resultados alcançados pelos estudantes e realizada após um período de ensino e de aprendizagem. Porém, nos dias de hoje, estamos perante uma avaliação mais complexa e rica do ponto de vista teórico, pois trata de uma avaliação “[...] interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens” (FERNANDES, 2006, p. 23).

A compreensão das divergências dos conceitos explicitados acima é de suma importância no que se refere aos processos de ensino e de aprendizagem,

pois as pesquisas, conforme Fernandes (2006), evidenciam que os professores têm revelado concepções como:

a) a avaliação formativa e a avaliação sumativa distinguem-se através dos instrumentos utilizados; b) a avaliação formativa é subjectiva e a avaliação sumativa é objectiva; e c) a avaliação formativa é toda e qualquer avaliação que se desenvolve nas salas de aula (p. 23).

Elucidar o conceito de avaliação formativa é fundamental para que os professores tenham clareza de quais práticas avaliativas estão realizando, visto que os professores podem assumir papéis distintos no que se refere à avaliação, “[...] quer como utilizadores da avaliação para melhorar as aprendizagens dos alunos, quer para julgar ou classificar seu trabalho ao longo de um período de tempo mais ou menos longo” (FERNANDES, 2009, p. 70).

Ainda de acordo com este autor, o papel do professor e o do estudante são relevantes, pois ambos assumirão responsabilidades consideráveis para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Para uma melhor visualização, destacaremos no Quadro 1 as responsabilidades dos professores e alunos.

Quadro 1 – Lista de responsabilidades.

<i>PROFESSORES</i>	<i>ALUNOS</i>
Organizar o processo de ensino;	Participar ativamente nos processos de aprendizagem e de avaliação;
Propor tarefas apropriadas aos alunos;	Desenvolver as tarefas que lhes são propostas pelos professores;
Definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e de avaliação;	Utilizar o feedback que lhes é fornecido pelos professores para regularem suas aprendizagens;
Diferenciar suas estratégias;	Analisar seu próprio trabalho mediante seus processos metacognitivos e da autoavaliação;
Utilizar um sistema permanente e inteligente de feedback que apoie efetivamente os alunos na regulação de suas aprendizagens;	Regular suas aprendizagens tendo em conta os resultados da autoavaliação e de seus recursos cognitivos e metacognitivos;

Ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as necessidades; Criar um adequado clima de comunicação interativa entre os alunos e entre estes e os professores.	Partilhar seu trabalho, suas dificuldades e seus sucessos com o professor e com os colegas; Organizar seu próprio processo de aprendizagem.
--	---

Fonte: FERNANDES (2009, p. 59-60).

Cabe ressaltar que a avaliação formativa prevê um compartilhamento de responsabilidades entre estudantes e professores no que concerne à avaliação e regulação das aprendizagens (FERNANDES, 2009).

Santos (2008) assinala que o objetivo da avaliação formativa consiste em

[...] ajudar a compreender o funcionamento cognitivo do aluno face a uma dada situação proposta. Não é a correcção do resultado o seu foco de atenção, mas antes a interpretação que procura a compreensão dos processos mentais dos alunos (p. 13).

Por meio da avaliação formativa, dá-se a recolha das informações. Mas ela, por si só, não é suficiente, sendo necessária uma interpretação desta, que pode acarretar em uma intervenção reguladora (SANTOS, 2008). A seguir descreveremos os objetos da ação reguladora conforme a autora:

- Clarificação dos objetivos de aprendizagem;
- Seleção das tarefas;
- Explicitação/negociação de critérios de avaliação;
- Apropriação dos critérios;
- Interpretação;
- Tomada de consciência dos erros cometidos na tarefa.

É fundamental que, neste tipo de avaliação, os estudantes apropriem-se dos critérios avaliativos, para que possam antecipar e planejar suas ações, e consequentemente atingir os resultados esperados. Nesse processo, é indispensável a interação entre professor e estudante (SANTOS, 2008). Conforme a autora,

O objectivo primeiro é que o aluno vá progressivamente interpretando e compreendendo cada vez melhor o que o professor

espera dele. A avaliação pode assim tornar-se um processo de diálogo entre actores que, partindo de pontos de vista diferentes, é capaz, através da explicação das suas divergências, de construir entendimentos comuns e partilhados (p. 14).

Fernandes (2009) corrobora com a autora, pois a negociação e os contratos didáticos com os estudantes favorecem os processos de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens. Desta maneira, “[...] deve existir uma criteriosa seleção de tarefas que promovam a integração, a relação e a mobilização inteligente de diferentes tipos de saberes e, por isso, possuam elevado valor educativo e formativo” (p. 84).

Entretanto, para que a avaliação tenha um carácter formativo e regulador, a intencionalidade deve estar comprometida com a aprendizagem dos estudantes.

Adiante, discorreremos sobre os procedimentos avaliativos da avaliação formativa (avaliação em fases, avaliação por pares e autoavaliação). Dentre os três procedimentos, assumiremos a autoavaliação, pois conforme Santos (2008), para o professor colocar em prática a avaliação formativa no contexto escolar, ele poderá utilizar várias ferramentas, e a autoavaliação é uma das possibilidades destacadas pela autora.

2.5 PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS

Elucidamos anteriormente o significado da avaliação formativa. Veremos, a seguir, como essa avaliação poderá ser efetivada na prática pedagógica por meio de procedimentos avaliativos como: avaliação em fases, avaliação por pares e autoavaliação. Esses procedimentos possibilitam ao estudante aprender a avaliar suas atividades por meio de reflexões mediadas pelo *feedback* decorrentes de um grupo de colegas ou pelo professor. São ações contrárias aos processos unilaterais, quantitativos e autoritários, sobre os quais discorreremos nas próximas subseções.

2.5.1 Avaliação em Fases

Avaliação em fases foi estruturada originalmente na Holanda e desenvolvida por De Lange (1987) em programas educacionais para estudantes do

ensino secundário (PIRES, 2013). Nomeada pelo autor como “prova em duas fases”, consiste em

[...] elaborar um teste a que o aluno responde em dois momentos: num primeiro momento, na sala de aula e sem quaisquer indicações do professor; num segundo momento, dispondo de mais tempo e dos comentários que o professor formulou ao avaliar as respostas iniciais (PONTE *et al.*, 1997, p. 106-107).

Assim, no primeiro momento, a avaliação ocorrerá individualmente em sala de aula, sem a intervenção do professor e com tempo limitado. Em seguida, o professor corrigirá e escreverá os questionamentos acerca das respostas ou resoluções desenvolvidas pelo estudante. No segundo momento, o estudante, intermediado pelos comentários do professor, repete a avaliação, pois “[...] as pistas e sugestões dadas pelo professor entre os dois momentos, variáveis consoantes às respostas da primeira fase, desempenham um papel crucial no trabalho subsequente dos alunos” (PONTE *et al.*, 1997, p. 107).

Esse procedimento avaliativo permite que o estudante volte a refletir com relação ao que escreveu, mediado pelas observações do professor. Portanto, é uma nova oportunidade para a aprendizagem (PIRES; BURIASCO, 2012).

A avaliação em fases oportuniza a aprendizagem e orienta a prática docente, pois favorece um levantamento acerca das interpretações do estudante mediada por questionamentos do professor. Assim, ambos têm a possibilidade de regular suas ações. Consoante, Hadji (1993, p. 120) argumenta que “[...] só o aprendente é verdadeiramente capaz de regular a sua atividade de aprendizagem, porque só ele é capaz de conhecer os seus processos e de corrigi-los”.

Na próxima subseção, explicitamos outro procedimento avaliativo denominado avaliação por pares. Black *et al.* (2003) entendem que essa prática pode ser um pré-requisito para que a autoavaliação se efetue.

2.5.2 Avaliação por Pares

Avaliação por pares é um procedimento da avaliação formativa na qual o estudante avalia a atividade do outro por meio de critérios previamente estabelecidos e com o auxílio do *feedback* advindos dos pares ou do professor, pois

é o “[...] *feedback* que contribui para a plena integração da avaliação, do ensino e da aprendizagem” (FERNANDES, 2009, p. 88).

Avaliação por pares é um procedimento da avaliação formativa na qual o estudante avalia a atividade do outro por meio de critérios previamente estabelecidos e com o auxílio do *feedback* advindos dos pares ou do professor, pois é o “[...] *feedback* que contribui para a plena integração da avaliação, do ensino e da aprendizagem” (FERNANDES, 2009, p. 88).

Logo, a avaliação por pares estimula a autorreflexão e contribui para uma aprendizagem autônoma.

Na próxima subseção apresentamos o conceito de autoavaliação, procedimento da avaliação formativa que possibilita a reflexão do estudante acerca do seu desenvolvimento, no qual este se torna protagonista da sua aprendizagem.

2.6 AUTOAVALIAÇÃO

A autoavaliação, de acordo com Santos (2002), “[...] é o processo por excelência da regulação, dado ser um processo interno ao próprio sujeito” (p. 02).

Procedimento avaliativo que, *a priori*, possibilita ao professor e ao estudante tomarem consciência de suas potencialidades e fragilidades para que, *a posteriori*, possam regular o ensino e conseqüentemente as aprendizagens. São dois momentos em que o estudante primeiramente “[...] deve ser capaz de confrontar o que fez com aquilo que se esperava que fizesse” e posteriormente “[...] deve ser capaz de agir de forma a reduzir ou eliminar essa diferença” (SANTOS, 2008, p. 27).

Para Luckesi (2018), autoavaliação é a tipificação da avaliação com base no sujeito que a pratica. “A ‘autoavaliação’, como a expressão linguística revela, é praticada pelo próprio sujeito da ação sobre os resultados do seu investimento pessoal em alguma atividade ou em um projeto” (p. 185).

Dessa forma, o estudante analisa continuamente os seus processos de aprendizagem, o qual leva em conta “[...] o que já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referências os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação” (VILLAS BOAS, 2008, p. 51).

Assim, por se tratar do tema da nossa pesquisa, discorreremos na próxima seção os conceitos de autoavaliação, a importância dos critérios avaliativos e do *feedback*, e as contribuições da autoavaliação para a autorregulação das aprendizagens.

2.6.1 Autoavaliação, Autonotação, Autocontrole e Metacognição: algumas considerações

A autoavaliação é um procedimento que implica em avaliar a qualidade da aprendizagem e do ensino, visto que propicia reflexões tanto para o estudante quanto para o professor. Ela é um processo de regulação realizada pelo próprio sujeito e auxilia na compreensão das suas potencialidades e fragilidades.

De acordo com Hadji (2001), a autoavaliação é a expressão de uma dupla vontade, a primeira está em “[...] privilegiar a regulação da ação de aprendizagem, em relação à constatação dos efeitos produzidos por essa ação (perspectivas dinâmica e pedagógica)”. A segunda consiste em “[...] observar que o primado concedido pela avaliação formadora à autoavaliação exprime paralelamente a vontade de desenvolver atividade de metacognição” (p. 102-103).

Com relação à primeira vontade, devem-se diferenciar os conceitos de autonotação e autocontrole (HADJI, 2001). Conforme o autor

A *autonotação*, através da qual o aluno atribui a si mesmo uma nota ao examinar seu próprio trabalho escolar, já pode ser, é verdade, a oportunidade (e o meio) de um autobalço, por meio do qual o aluno, analisando o produto final (com o auxílio de um mapa de estudos formalizado ou de uma lista de verificação), verifica sua conformidade ao modelo e “mede” assim a distância entre sua produção e a norma (p. 102).

A autonotação, segundo Régnier (2002, p.6) é um procedimento que consiste na “[...] atribuição de uma nota pelo próprio aprendiz, dentro do quadro adotado pelo sistema escolar, a partir das regras estabelecidas pelo professor ou mesmo pelo aprendiz”. A autoavaliação e a autonotação são divergentes na sua composição. O primeiro apresenta uma perspectiva de aprendizagem enquanto o segundo, um procedimento que se configura por meio de um escore.

A finalidade da autoavaliação não é atribuição de notas, pois o seu sentido é “[...] emancipatório de possibilitar-lhe refletir continuamente sobre o

processo da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções” (VILLAS BOAS, 2006, p. 86).

Em relação ao autocontrole, Hadji refere-se a uma avaliação

[...] contínua, frequentemente implícita, algumas vezes quase inconsciente, da ação conduzida. Ele constitui a instância reguladora da ação, cujo o jogo pode chegar a modificar as normas e os modelos de referência (2001, p. 102).

Assim, o autocontrole é a ação privilegiada do procedimento autoavaliativo, é o “[...] olhar crítico sobre o que se faz enquanto se faz” (NUNZIATI, 1990, p. 51). Elemento característico da ação que se manifesta no desenvolvimento de suas principais fases: representação dos objetivos (o que se deve trabalhar para atingir este objetivo), antecipação (prever o caminho que poderá ser seguido e todas as suas possíveis variações, o pensar antes de agir), planejamento (plano de trabalho, combinar objetivos com as ações e condições internas de desempenho) e a execução da tarefa (NUNZIATI, 1990).

Dessa forma, o problema está em colocar uma avaliação que possibilite o autocontrole. Essa prática far-se-á por meio de uma avaliação formativa em que os objetivos, as orientações e os critérios estejam claros tanto para o professor quanto para o estudante, substituindo assim ações que impossibilitam o autocontrole dos processos mentais internos.

Nesse sentido, o objetivo da autoavaliação é “[...] enriquecer o sistema interno de orientação para aumentar a eficiência da autoregulação, verdadeira “chave” de todo o sistema” (HADJI, 2001, p. 102).

No entanto, o procedimento autoavaliativo só é autorregulador por meio de práticas avaliativas de caráter formativo, processual e contínuo e não sob a forma de autonotação e autobalanco, pois as finalidades da avaliação formativa são claras “[...] a ação, e o sujeito que age” (HADJI, 2001, p. 103).

No que se refere à atividade metacognitiva, esta consiste em “[...] processo mental interno pelo qual um sujeito toma consciência dos diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva” (HADJI, 2001, p. 103). Logo, ela é consciente e refletida, enquanto o autocontrole é natural da ação, implícita e espontânea (NUNZIATI, 1990).

Do mesmo modo, Hadji (2001) assevera que o processo metacognitivo é “[...] sinônimo de atividade de autocontrole refletido das ações e

condutas do sujeito que aprende” (p. 103). Ou seja, a metacognição é a tomada de consciência para a autorregulação dos atos e pensamentos acerca do próprio processo de conhecimento (VARGAS; PORTILHO, 2017). É por meio dela que o estudante relaciona as novas informações com as existentes, identifica suas fragilidades, potencialidades e quais estratégias serão necessárias para a sua aprendizagem.

Dessa maneira, a eficiência na execução das atividades está relacionada às competências metacognitivas, pois, quando bem desenvolvidas, o estudante compreende a finalidade da tarefa, planeja a sua realização, aplica e modifica conscientemente esquemas de estudos e avalia o seu próprio desenvolvimento no decorrer da ação (FLAVEL; WELLMAN, 1977).

Na próxima subseção, abordamos a importância da clarificação dos critérios avaliativos e do *feedback* para os processos de autoavaliação da aprendizagem.

2.6.2 A importância dos Critérios e do *Feedback* para a Autoavaliação da Aprendizagem

Avaliar e planejar são dois processos importantes e indissociáveis, que viabilizam a organização dos conteúdos, objetivos, encaminhamentos metodológicos, critérios e o *feedback*.

Os critérios avaliativos “[...] são os padrões de expectativa com os quais comparamos a realidade descrita no processo metodológico da prática da avaliação” (LUCKESI, 2011, p. 411). Eles configuram-se a partir de uma ação planejada, haja vista o planejamento orienta a efetivação do ensino e da aprendizagem, desde que todos estejam definidos no planejamento de ensino.

Os critérios estão ligados diretamente à intencionalidade do ensino e têm como atribuição acompanhar o processo de aprendizagem. Conforme Luckesi (2011, p. 412), “[...] define o que queremos como resultado de nossa atividade e, desse modo, estabelece direção tanto para o ato de ensinar quanto para o de avaliar”.

A definição dos critérios deve ser feita da maneira mais clara possível. Deste modo, conforme Pais e Monteiro, a sua elucidação “será tanto mais completa e útil, quanto melhor conseguir indicar com clareza o que os alunos devem

fazer em situação de aprendizagem e também as características que o produto final deve apresentar” (2002, p. 47).

Fernandes (2009) corrobora com as autoras citadas e acrescenta que todo julgamento com relação aos trabalhos do estudante deve respeitar os critérios, e os estudantes devem ser capazes de perceber o que aprenderam e o que ainda têm por aprender.

Para Sanmartí (2009), a identificação dos critérios e dos objetivos da avaliação viabiliza o planejamento das ações do estudante com maior probabilidade de êxito. Consequentemente, aumenta a autoestima e o desejo deste em continuar aprendendo. No entanto, a sua explicitação oportuniza a aprendizagem dos processos autoavaliativos, visto que, no decorrer das atividades, o estudante monitora, gerencia e identifica suas dificuldades e potencialidades a fim de regular suas aprendizagens.

O *feedback* é um processo comunicativo que favorece a regulação. Por meio da comunicação, o estudante toma consciência de seu desenvolvimento no que diz respeito às aprendizagens que tem de desenvolver (FERNANDES, 2009).

A comunicação favorece a reflexão acerca do desenvolvimento das atividades, e as orientações do professor ajudam o estudante reconhecer seus progressos, pontos fracos, informando o seu nível diante dos objetivos de aprendizagem.

Para que esse processo tenha sucesso, é relevante que ele seja devidamente analisado e incorporado ao processo de aprendizagem, e sua mensagem deve ser compreendida pelos estudantes. Conforme Fernandes (2009), em um *feedback*

[...] regular e sistematicamente providenciado, os alunos podem começar a desenvolver competências de autoavaliação e de autorregulação de suas aprendizagens *durante* e não apenas no *final*, de um dado período de ensino e aprendizagem. Consequentemente, podem utilizar o *feedback* como orientação para melhorar ou corrigir o caminho que vinham seguindo (p. 99).

O *feedback* influencia positivamente no desenvolvimento da aprendizagem autoavaliativa. As orientações escritas, sob a forma de questões reflexivas, são eficazes desde que aconteçam de forma continuada e que favoreçam o autoquestionamento sem a aplicabilidade de juízos de valor.

Dessa forma, a autoavaliação será consolidada pelo uso do *feedback*, intermediado pelo professor ou pelos pares, e pela compreensão dos objetivos de aprendizagem e dos critérios de avaliação. Assim, “Tendo clareza desses elementos, os estudantes poderão estabelecer metas ou patamares para que sigam seus itinerários com qualidade e compromissos” (LIMA, 2017, p. 172).

2.6.3 As Contribuições da Autoavaliação para a Autorregulação da Aprendizagem

A autoavaliação é um procedimento avaliativo que contribui para a aprendizagem. Ao contrário do que se pensa, ela não prejudica a aprendizagem e não diminui a qualidade das instituições, mas dá a possibilidade de aprender com criticidade, elemento importante para a formação da cidadania. Assim, é fundamental que ela “[...] seja praticada adequadamente, para que não seja banalizada nem entendida como meio de burlar a avaliação” (LIMA, 2017, p. 172).

A utilização desse procedimento pode apresentar pontos de vista divergentes quanto a sua aplicabilidade, pois as pesquisas sobre autoavaliação no Brasil ainda são incipientes, e as instituições escolares, ao fazerem uso desse procedimento, dificilmente desenvolvem de acordo com os seus verdadeiros propósitos (LIMA, 2017).

O propósito autoavaliativo consiste na reflexão do estudante, na tomada de consciência sobre suas facilidades e dificuldades e no desenvolvimento de estratégias autorregulatórias para a superação dos aspectos de aprendizagens, cujos aprimoramentos julgam-se ser necessários.

No entanto, apesar de ser um procedimento avaliativo que possibilita ao estudante refletir sobre o processo que permeia sua aprendizagem, ainda é menosprezado pelos ambientes escolares. Isso ocorre porque nem professores e nem estudantes estão preparados para a passagem de um ensino centrado no professor para um ensino no qual o estudante é protagonista da sua própria aprendizagem.

A autoavaliação é uma das alternativas avaliativas que propulsionam a regulação da aprendizagem pelo próprio estudante, e é por intermédio desse procedimento que provém a autorregulação.

A aprendizagem autorregulada foi descrita por Zimmerman (1989), como o nível em que os estudantes participam ativamente do seu próprio processo de aprendizagem por uma concepção tríade: pessoal, ambiental e comportamental.

A autorregulação é uma habilidade autodiretiva, processo pelo qual os estudantes alteram suas habilidades mentais em habilidades acadêmicas. Nela, a aprendizagem é vista como uma atividade que os estudantes realizam por si mesmos de modo proativo (ZIMMERMAN, 2002).

Os estudantes proativos diferem-se dos reativos por conta dos seus processos autoavaliativos. Os proativos estão cientes de suas facilidades e limitações porque são guiados por objetivos e estratégias definidos por eles mesmos. Os estudantes reativos “[...] falham nas autorreflexões, com prejuízo para sua percepção de autoeficácia e, conseqüentemente, dos resultados de aprendizagem” (BORUCHOVITCH; GOMES, 2019, p. 26).

A autorregulação da aprendizagem envolve mais do que um conhecimento detalhado de uma habilidade, envolve a autoconsciência, automotivação e habilidade comportamental para implementar de modo apropriado o conhecimento (ZIMMERMAN, 2002).

A aprendizagem autoavaliativa envolve o uso seletivo de processos que devem ser adaptados pelo próprio sujeito no desenvolvimento de cada atividade. Os processos incluem: a definição dos objetivos; estratégias para alcançar os objetivos; monitoria do desempenho; reestruturação do contexto social para torná-lo compatível com os objetivos; gerenciar o uso do tempo de forma eficiente; autoavaliação dos procedimentos pessoais; atribuição das causas dos resultados; e adaptação de estratégias futuras (ZIMMERMAN, 2002).

Zimmerman (2000) propõe uma estrutura autorregulatória composta por três fases cíclicas: premeditação, execução e autorreflexão. A premeditação ou antecipação – ocorre antes da ação.

A análise envolve o estudo dos seus recursos pessoais e ambientais para enfrentar a tarefa, o estabelecimento de objetivos frente à tarefa e um plano para reduzir a distância que os separa da meta final (ROSÁRIO; TRIGO; GUIMARAES, 2003, p. 122).

Neste momento, os estudantes definem metas e o planejamento, estratégicos para a execução das atividades. Nessa fase, “[...] a automotivação

depende das crenças e valores, da percepção de autoeficácia, das expectativas específicas e interesses” (BORUCHOVITCH; GOMES, 2019, p. 25).

Execução e controle – referem-se às ações. “Os alunos utilizam um conjunto de estratégias e automonitorizam a sua eficácia tendo em vista a tarefa estabelecida” (ROSÁRIO; TRIGO; GUIMARAES, 2003, p. 122). Zimmerman (2002) divide essa fase em: autocontrole e auto-observação. O autocontrole está relacionado à implementação das estratégias selecionadas durante a fase de antecipação, e a auto-observação refere-se ao registro pessoal para descobrir a causa desses eventos.

Autorreflexão – emerge após os processos de aprendizagem. Nessa fase, os estudantes “[...] se autoavaliam quanto à realização das metas e à eficácia das estratégias empregadas” (BORUCHOVITCH; GOMES, 2019, p. 25).

Os processos autorregulatórios devem ser ensinados para que aumente a motivação no que tange à concretização das tarefas. E apesar da existência de professores que preparam estudantes para autorregular as suas aprendizagens, esta ainda não é uma prática elencada pela maioria (VEIGA SIMÃO, 2006).

Portanto, de todos os aspectos mencionados com relação à autorregulação, é necessário destacar a contribuição dessa aprendizagem, visto que a sua aplicabilidade possibilita ao estudante refletir sobre o seu desenvolvimento. E por meio dessa reflexão, ele toma as melhores decisões, as quais lhe viabilizam atingir o sucesso nas atividades futuras.

2.7 ABORDAGEM METODOLÓGICA DE ENSINO

A estrutura das atividades de ensino desenvolvida no curso de extensão baseou-se no modelo do Ensino Híbrido, uma metodologia educacional formal que combina momentos em que o estudante realiza os seus estudos por meio de recursos *on-line* e outros, em que o ensino acontece em sala de aula (HORN; STAKER, 2015).

Conforme Moran, as metodologias “são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e de aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas específicas e diferenciadas” (2018, p. 4).

2.7.1 Ensino híbrido

O ensino híbrido é uma integração do ensino presencial com o ensino *on-line*, que, conforme Horn e Staker, “[...] é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou o ritmo” (2015, p. 34).

Este tipo de ensino é o motor “que pode tornar possível a aprendizagem centrada no estudante para alunos do mundo todo, em vez de apenas para alguns poucos privilegiados” (HORN; STAKER, 2015, p. 54).

O estudante no modelo de ensino híbrido é estimulado a adotar uma postura mais proativa, consciente de que seus conhecimentos são provenientes da sua dedicação e de seus esforços (BACICH; MORAN, 2018).

No que concerne ao papel do professor, este deve ser mais reflexivo, engajado e conhecedor de si próprio. “Em suma, o professor passa a trabalhar em um novo patamar, fazendo uma curodoria que o permita mediar as informações e, ao final do processo, transformá-las em conhecimento” (GONÇALVES; SILVA, 2018, p. 66).

Afinal, os estudantes, na realização de seus trabalhos, necessitam de suas orientações não apenas para ajudá-los a construir relacionamentos, mas também para terem sucesso na vida (HORN; STAKER, 2018).

A proposta do ensino híbrido, nos encaminhamentos metodológicos da produção técnica educacional, está relacionada à concepção de ensino e de aprendizagem os quais esse modelo apresenta. Neste modelo, o estudante tem a possibilidade de participar ativamente das atividades, deixa de ser expectador das suas aprendizagens e passa a ser o protagonista.

O Ensino Híbrido considera que os estudantes não aprendem da mesma forma, e que a maneira de ensinar não pode ser a mesma para todos. “Os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais” (MORAN, 2018, p. 3).

Moran (2018) salienta que o ensinar e o aprender tornam-se

[...] fascinantes quando se convertem em processos de pesquisa constantes, de questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes, em áreas de

conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais profundos. A sala de aula pode ser um espaço privilegiado [...] (2018, p. 3).

Conforme Dolan e Collins (2015), estudos apresentam que a aprendizagem é ativa quando professor fala menos e orienta mais os estudantes para que progridam em direção a um objetivo. Vale ressaltar que o professor desempenha um papel importante em relação ao ensino, e é por meio das suas orientações que o estudante caminha rumo a uma aprendizagem autônoma, aspecto esse essencial para a prática autoavaliativa. A avaliação, neste modelo de ensino, é vista como diagnóstica e ocorre durante todo o processo de ensino, e não apenas no final de um ciclo.

Dessa forma, apresentamos os modelos de ensino híbrido e quais modelos adotamos para a estrutura da produção técnica educacional.

2.7.2 Modelos de Ensino Híbrido

Os modelos de ensino híbrido são: Modelo de Rotação, Modelo Flex, Modelo à la Carte e o Modelo Virtual Enriquecido.

O modelo de rotação, o mais utilizado na educação básica segundo os autores Horn e Staker, é uma categoria que “inclui qualquer curso ou matéria em que os estudantes alternam - em uma sequência fixa ou a critério do professor – entre modalidades de aprendizagem em que pelo menos uma seja *on-line*” (2015, p. 37). No modelo de rotação, há as seguintes propostas: Rotação por Estações, Laboratório Rotacional, Sala de Aula Invertida e Rotação Individual.

Os tipos de rotação elencados para compor a estrutura do curso foram a Rotação por Estações e a Sala de Aula Invertida.

No primeiro tipo de rotação, “os estudantes alternam entre ensino *on-line*, ensino conduzido pelo professor em pequenos grupos e tarefas registradas em papel e realizadas em suas mesas” (HORN; STAKER, 2015, p. 38). Nesta abordagem os estudantes realizam atividades diversificadas em estações. Nos espaços disponibilizados na sala de aula, eles revezam essas atividades de acordo com tempo pré determinado, por intermédio das orientações feitas pelo professor. É importante que pelo menos uma das estações seja *on-line*.

O segundo tipo de rotação, “os estudantes têm ensino *on-line* fora da sala de aula, em lugar da lição de casa tradicional, e, então, frequentam a escola

física para práticas ou projetos orientados por um professor” (HORN; STAKER, 2015, p. 55).

Nessa abordagem, o estudante recebe o conteúdo previamente, o qual ele estuda em casa, no formato *on-line*. A sala de aula será o espaço para as discussões e resolução de atividades e de outras propostas, de acordo com o planejamento do professor.

Em relação ao planejamento das atividades presenciais, Valente (2018) salienta que é importante o professor “[...] explicitar os objetivos a serem atingidos com sua disciplina e propor atividades que sejam coerentes e que auxiliem os alunos no processo de construção do conhecimento” (p. 32).

Outro aspecto que merece destaque nesse processo de ensino refere-se à integração do ensino híbrido com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

O uso dessas tecnologias contribui para uma aprendizagem colaborativa que, combinada com os modelos de rotação, amplia as possibilidades de comunicação e compartilhamento. De acordo com Moran (2018), a tecnologia em rede móvel e as competências digitais são importantes para uma educação plena. Ainda de acordo com o autor, o estudante não conectado “[...] perde importantes chances de se informar, de acessar materiais muito ricos disponíveis, de se comunicar, de se tornar visível para os demais, de publicar suas ideias e de aumentar sua empregabilidade futura” (p. 11).

Almeida e Valente (2012) destacam que, por meio das tecnologias de informação e comunicação,

[...] o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaço-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico (p. 60).

Portanto, aquele formato de aulas expositivas cede espaço para um modelo dinâmico no qual a aprendizagem está centrada no estudante. Esses modelos de ensino enriquecem e tornam as aulas mais dinâmicas, mas não objetiva substituir o ensino presencial no que diz respeito a transmissão dos conteúdos programáticos.

3 PRODUTO EDUCACIONAL

3.1 APRESENTAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO

O desenvolvimento de um curso de extensão como produto educacional enquadra-se em uma das categorias descritas no Documento Orientador de Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN), a qual esclarece que:

Para os cursos de Mestrado e Doutorado Profissional, destaca-se a produção técnica/tecnológica na Área de Ensino, entendida como produtos e processos educacionais que possam ser utilizados por professores e outros profissionais envolvidos com o ensino em espaços formais e não formais (BRASIL, 2019, p. 10).

O curso em questão está categorizado, segundo a Plataforma Sucupira, no item V, como cursos de curta duração e atividades de extensão (BRASIL, 2019).

A Produção Técnica intitulada: “Curso de Extensão: Autoavaliação Orientada e suas contribuições para a autorregulação da aprendizagem” foi elaborada para apresentar aos acadêmicos em formação inicial as contribuições da aprendizagem autoavaliativa por meio de atividades autorreflexivas, com o intuito de aprimorar a sua capacidade de aprender e, conseqüentemente, a de ensinar.

Vale destacar que a vivência de práticas pedagógicas é importante à formação inicial desses futuros profissionais, pois,

[...] a formação inicial é importante para o futuro professor, nesse processo de aprender e aperfeiçoar a profissão, na medida em que contribui para que ele desenvolva conhecimentos que lhe permitam compreender e problematizar a realidade, intervir na própria atuação e avaliá-la (VEIGA, 2004, p. 97).

Deste modo, torna-se relevante convidar esses futuros docentes para a reflexão de seu processo de aprendizagem, bem como seus pontos fracos e fortes.

Para isso, é fundamental que as atividades sejam estruturadas de modo que os estudantes possam participar de seu processo de aprendizagem e conquistem gradativamente a autonomia para analisar e intervir em suas resoluções quando julgarem necessário.

Nesse sentido, autoavaliar-se é um procedimento que permite ao estudante regular suas ações e que, posteriormente, no exercício da profissão docente, poderá ser ensinado aos futuros discentes.

3.2 ESTRUTURA DO CURSO DE EXTENSÃO

O referido curso, foi direcionado para acadêmicos em formação inicial e poderá ser adaptado de acordo com o nível de interesse. Foi composto por quatro encontros presenciais e atividades *on-line*, realizados nas dependências da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Cornélio Procopio (UENP/CP), durante o mês de agosto de 2019. Todavia, para a realização deste curso, optamos pelos licenciandos de Pedagogia, pela disponibilidade e pela atuação como supervisora junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

As inscrições foram efetivadas via formulário *on-line*, por meio do link: <https://forms.gle/V4EFvHqEYwjHNVLu9>, sendo ofertadas quinze vagas, com certificação expedida pela UENP/CP, com uma carga horária de 40 horas, distribuídas em 16 horas presenciais e 24 horas *on-line*.

Devido à necessidade das leituras prévias dos conteúdos abordados, foi criada uma sala de aula *on-line* intitulada “Sala de Autoavaliação Orientada”, cujo link é: <https://classroom.google.com/c/MzYxNjlyMDY0OD>. Para participar dessa sala, os estudantes informaram uma conta pessoal no *Gmail*, e o acesso aconteceu após o visionamento do tutorial informativo sobre o *Google Classroom*.

À vista disso, escolhemos o modelo de ensino híbrido pelo fato de proporcionar ao estudante o seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do seu desenvolvimento. Neste modelo, o estudante é o protagonista da sua aprendizagem, pois é ele quem gerencia seus próprios estudos com a colaboração do grupo ou do professor (BACICH; MORAN, 2018).

Neste modelo de ensino os estudantes desenvolvem atividades *on-line* e presenciais. Para a parte *on-line*, os estudantes tiveram acesso aos conteúdos (textos, artigos, vídeos e entrevistas), que foram escolhidos previamente de acordo com os objetivos de aprendizagem, e, para os encontros presenciais, foram elencados, dentre os modelos de rotação, a Rotação por Estações e a Sala de Aula

Invertida.

Nos encontros presenciais foi trabalhado o Modelo de Rotação. Os autores Horn e Staker o definem como uma categoria que “inclui qualquer curso ou matéria em que os estudantes alternam - em uma sequência fixa ou a critério do professor – entre modalidades de aprendizagem em que pelo menos uma seja *on-line*” (2015, p. 37).

Os tipos de rotação elencados para compor a estrutura do curso foram: a Rotação por Estações e a Sala de Aula Invertida. No primeiro tipo de rotação, “os estudantes alternam entre ensino *on-line*, ensino conduzido pelo professor em pequenos grupos e tarefas registradas em papel e realizadas em suas mesas” (HORN; STAKER, 2015, p. 38). No segundo tipo de rotação, “os estudantes têm ensino *on-line* fora da sala de aula, em lugar da lição de casa tradicional, e, então, frequentam a escola física para práticas ou projetos orientados por um professor” (HORN; STAKER, 2015, p. 55).

A seguir apresentaremos a organização dos encontros e suas respectivas atividades.

Quadro 2 – Inscrição, Avaliação Diagnóstica Inicial e Tutorial: “Sala de Autoavaliação Orientada”.

Objetivos:	- Realizar a inscrição; - Coletar informações em relação das noções que os estudantes apresentam a respeito de avaliação, autoavaliação e autorregulação;
Encaminhamentos Metodológicos:	Acesso ao link: https://forms.gle/FEDk4AN6BewwNwN36, para a efetivação da inscrição no curso “Autoavaliação Orientada: contribuições para a autorregulação do processo de aprendizagem”, que se encontra no Apêndice A; Avaliação Diagnóstica Inicial disponibilizada no link: https://forms.gle/3JvaH5cHyZ2FNKaw5 que está no Apêndice B; Apresentação via <i>e-mail</i> do “Tutorial Google Classroom” que está no Apêndice C; Acesso à “Sala de Autoavaliação Orientada”.

Fonte: as autoras.

Quadro 3 – Primeiro encontro.

Objetivos:	- Diferenciar os conceitos avaliação e exame; - Identificar diferentes práticas avaliativas; - Compreender a relação entre avaliação e aprendizagem; - Sistematizar historicamente os conceitos.
Encaminhamentos Metodológicos:	Apresentação dos objetivos e dos critérios avaliativos; Acesso à “Sala de Autoavaliação Orientada”; Rotação por Estações: Primeira Estação: visionamento de trechos de filme sobre avaliação disponível no link: https://youtu.be/goQ599p9468; Segunda Estação: questões reflexivas em relação a entrevista do professor espanhol Miguel Santos Guerra, disponível no link: https://veja.abril.com.br/educacao/avaliacao-pobre-conduz-a-aprendizagem-pobre/; Terceira Estação: leitura do texto “A Aprendizagem da Avaliação”; Escrita das diferenças entre o ato de avaliar do ato de examinar segundo o autor Cipriano Carlos Luckesi; Socialização das atividades desenvolvidas nas três estações. <i>Feedback</i> orientado; Autoavaliação Orientada disponível no link: https://forms.gle/WTrgDe2XzGPpMxm8.

Fonte: as autoras.

Quadro 4 – Segundo encontro.

Objetivos:	- Identificar as finalidades, características e contribuições dos tipos de avaliação para os processos de ensino e de aprendizagem; - Criar histórias em quadrinhos e ou tirinhas relativas aos tipos de avaliação; - Apresentar um conceito para os três tipos de avaliação;
Encaminhamentos Metodológicos:	Apresentação dos objetivos e critérios de avaliação. Acesso à “Sala de Autoavaliação Orientada”; Atividade 1: Grupo Homogêneo e Grupo Heterogêneo. Leitura, destaque e síntese das finalidades, características e contribuições dos tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa; Quadro comparativo dos três tipos de avaliação; Criação de uma história em quadrinhos e ou uma tirinha relativa aos tipos de avaliação; Entrevista: elaboração de duas questões acerca dos tipos de avaliação;

	Socialização das atividades; <i>Feedback</i> orientado; Autoavaliação orientada; Orientação das atividades disponibilizadas para o próximo encontro na “Sala de Autoavaliação Orientada”.
--	--

Fonte: as autoras.

Quadro 5 – Terceiro encontro.

Objetivos:	- Compreender a importância da autoavaliação como um procedimento avaliativo, que viabiliza os processos de ensino e de aprendizagem.
Encaminhamentos Metodológicos:	Apresentação dos objetivos e critérios avaliativos; Leituras e discussões a respeito do conceito de autoavaliação de acordo com os autores estudado; Gravação de um vídeo esclarecedor em relação ao conceito de autoavaliação; Apresentação do vídeo; <i>Feedback</i> orientado; Autoavaliação Orientada; Orientação das atividades disponibilizadas na “Sala de Autoavaliação Orientada”.

Fonte: as autoras.

Quadro 6 – Quarto encontro.

Objetivos:	- Compreender a importância da autoavaliação para a autorregulação da aprendizagem.
Encaminhamentos Metodológicos:	Apresentação dos objetivos e dos critérios avaliativos; Apresentação geral de tópicos importantes dos textos; Exposição das questões elaboradas pelos estudantes; Leitura e discussão dos textos enviados na sala de aula <i>on-line</i> ; Elaboração de mapas mentais; Apresentação e discussão dos mapas mentais; Socialização das atividades; <i>Feedback</i> orientado; Autoavaliação Orientada; Apresentação das atividades finais disponibilizadas na “Sala de Autoavaliação Orientada”.

Fonte: as autoras.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados é uma das fases mais importantes da pesquisa uma vez que a partir dela serão apresentadas os resultados e as considerações finais. Diante disso, a análise dos dados desta pesquisa foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), que tem por finalidade produzir novos conhecimentos a respeito dos fenômenos e discursos (MORAES; GALIAZZI, 2014). De acordo com os autores, essa análise pode ser entendida como

[...] o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar enunciados e produzir textos, integrando nestes descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 134).

O primeiro processo da ATD consiste na desmontagem dos textos (*corpus*). Também nomeado como unitarização, “[...] implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de produzir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 33).

Após a desmontagem dos textos, é o momento de estabelecer as relações entre as unidades de base que serão combinadas e classificadas, “[...] reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando daí sistemas de categoria” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 34).

O processo de categorização, aspecto central da ATD, “[...] é um processo de comparação constante entre unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 44).

Na ATD, as categorias definidas previamente são descritas como a *priori*, advindas do método dedutivo “[...] um movimento do geral para o particular, implica construir categorias antes mesmo de examinar o “corpus” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 45), e categorias emergentes no qual o pesquisador constrói sua teoria no decorrer do desenvolvimento de sua pesquisa. “O movimento da desordem em direção a uma nova ordem, a emergência do novo a partir do caos, é um

processo auto-organizado e intuitivo” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 64).

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Diante do exposto, apresentamos os procedimentos metodológicos para a análise dos dados coletados durante o curso, sendo estes analisados à luz da Análise Textual Discursiva.

Com a finalidade de analisar as percepções quanto aos processos avaliativos e a viabilidade da inserção da autoavaliação para a autorregulação do ensino e da aprendizagem, a coleta de dados empíricos foi realizada com acadêmicos do curso de Pedagogia que participaram do curso de extensão. Vale ressaltar que todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Inicialmente tivemos 24 (vinte e quatro) inscritos. Deste total, 8 (oito) cursavam o primeiro ano; 9 (nove), o segundo ano; 6 (seis), o terceiro ano, e apenas 1 (um) cursava o quarto do ano do curso de Pedagogia.

Os estudantes inscritos tinham idades entre 18 (dezoito) e 41 (quarenta e um) anos, e todos do sexo feminino. No que diz respeito à profissão, 17 (dezessete) eram estudantes; 4 (quatro) atuavam como estagiários remunerados na área da educação; 2 (dois) atuavam em outra profissão e 1 (um) atuava como professor na Educação Básica. Cabe ressaltar que, dos 24 (vinte e quatro) inscritos, apenas 19 (dezenove) acadêmicos concluíram o curso de formação.

Os dados coletados representam as noções prévias das acadêmicas quanto ao conceito de avaliação, autorregulação e autoavaliação, diferenças conceituais entre avaliação e exame, contribuições da avaliação, práticas avaliativas e a avaliação do produto educacional.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: questionário inicial, avaliação diagnóstica, gravação de áudios e vídeos, atividades, autoavaliações orientadas e avaliação do curso.

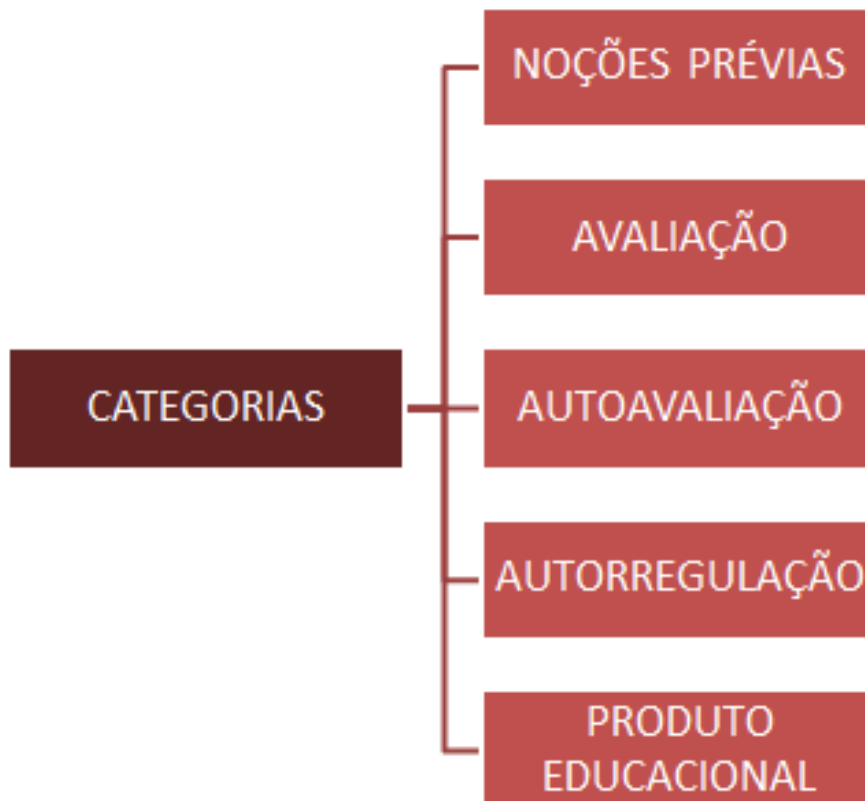
Para a codificação, no que diz respeito à transcrição da análise dos dados, e com o intuito de manter o sigilo dos participantes da pesquisa, optamos por codificá-los aleatoriamente da seguinte forma:

- A1, A2, A3, ... A19: referem-se aos acadêmicos que participaram do curso;

- E1, E2, E3 e E4: correspondem aos encontros;
- AD: avaliação diagnóstica;
- AC: avaliação do curso;
- AO: autoavaliação orientada;
- AL: autoavaliação livre;
- Q1: especifica qual questão mencionada;
- AT: equivale às atividades.

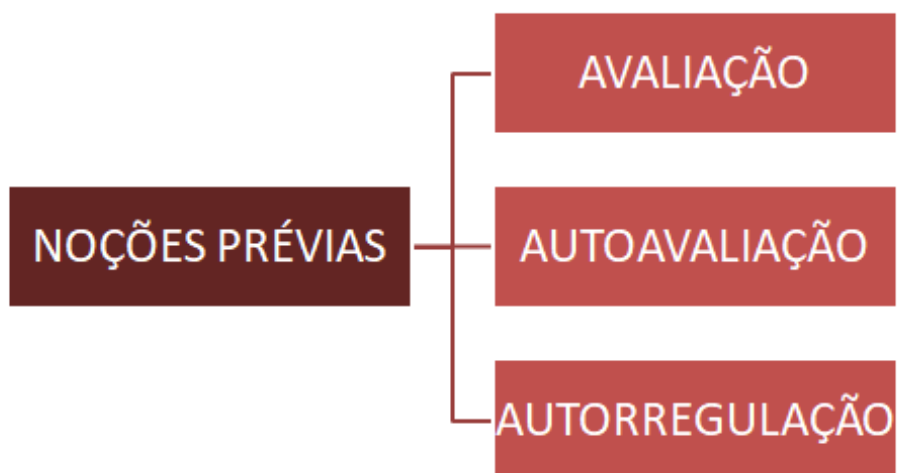
Após analisarmos os dados provenientes das atividades avaliativas, definimos *a priori* 5 (cinco) categorias. As categorias *a priori* foram mantidas sem que houvesse a ocorrência de categorias emergentes.

Figura 1 - Categorias estabelecidas *a priori* para análise dos dados



Fonte: as autoras.

Figura 2 - Categorização das Noções Prévias, com suas unidades de análise.



Fonte: as autoras.

4.2 NOÇÕES PRÉVIAS – CATEGORIA I

A categoria “Noções prévias” abrange excertos que exibem as ideias enunciadas pelas acadêmicas. Essas informações foram coletadas por meio da avaliação diagnóstica, realizada no início do curso, sem a interferência de comentários acerca dos temas. Esta categoria é composta por 3 (três) unidades: “Conceitos de avaliação”, “Conceitos de autoavaliação” e “Conceito de autorregulação”.

No Quadro 7 (sete), apresentamos os excertos de cada unidade.

Quadro 7 - Categoria Noções Prévias

Categoria I: NOÇÕES PRÉVIAS	
UNIDADE DE ANÁLISE	Conceitos de avaliação “Verificar se houve apropriação de elementos que foram apresentados durante um período” (A8/E1/AD/Q1). “Uma forma, seja em prova, trabalho ou outros métodos de verificar que parte do conteúdo o aluno e/ou a turma já dominou” (A4/E1/AD/Q1). “Avaliação é uma ferramenta utilizada para verificar o que o aluno aprendeu de determinado conteúdo” (A18/E1/AD/Q1).
	“É a sua avaliação pessoal, pensar a respeito do que você conhece” (A1/E1/AD/Q2).

	Conceitos de autoavaliação	<i>“É a avaliação em que o professor verifica a própria forma de ensinar, qual parte do conteúdo os alunos dominaram e qual parte não, assim pode modificar seus métodos caso o resultado seja negativo e caso positivo, progredir para o próximo” (A4/E1/AD/Q2).</i> <i>“É avaliar a si mesmo, verificando o que é necessário melhorar” (A17/E1/AD/Q2).</i>
	Conceitos de Autorregulação	<i>“Não sei o que é autorregulação” (A6/E1/AD/Q3).</i> <i>“Ter cuidado ao ensinar algo” (A11/E1/AD/Q3).</i> <i>“Quando o professor modifica seu plano, após realizar a autoavaliação e por meio disso conseguir o objetivo, aprendizagem do aluno” (A4/E1/AD/Q3).</i>

Fonte: as autoras.

4.2.1 Síntese das Análises

Ao analisar os excertos das acadêmicas quanto à categoria “Noções Prévias”, especificadamente da unidade “Conceito de Avaliação”, constatamos que a noção que eles têm encontra-se mais no âmbito da verificação, momentos estanques os quais não consideram todo o processo de ensino e de aprendizagem. Luckesi (2011) ressalta que as escolas operam com verificação e não com avaliação da aprendizagem, fato este que podemos evidenciar na fala da A2 *“Um instrumento utilizado para verificar o nível de conhecimento do aluno” (A2/E1/AD/Q1).*

Podemos observar também que as falas permeiam uma concepção examinadora, prática usualmente exercida no âmbito escolar. O exemplo disso pode ser evidenciado nas respostas das A14 e A1: *“é uma prova ou teste para saber se o conteúdo dado foi aprendido” (A14/E1/AD/Q1); “[...] forma de avaliar, contestar o que o outro sabe a respeito de um determinado assunto” (A1/E1/AD/Q1).*

Já a A13 destaca que a avaliação é o processo *“[...] no qual irá avaliar para saber como está o seu processo de aprendizagem” (A13/E1/AD/Q1).*

De acordo com o excerto anterior, a avaliação não se resume apenas em um momento, sua finalidade é fornecer informações a respeito das aprendizagens ocorridas durante todo o processo de ensino.

Em suma, a avaliação é um processo dinâmico que possibilita aos professores e estudantes analisarem e reencaminharem todas as suas ações.

No que diz respeito à unidade “Conceito de Autoavaliação”,

identificamos que a noção das acadêmicas com relação ao conceito de autoavaliação está próximo do conceito descrito por Hadji (2011): “[...] o próprio aluno avalia o seu processo ou os procedimentos de realização da sua produção, ou ainda os produtos da sua atividade” (p. 55).

Ademais, a autoavaliação viabiliza a reflexão acerca do desenvolvimento frente aos desafios, “[...] é um processo de avaliação no qual o agente avaliador é unicamente o aluno” (HADJI, 2011, p. 51). Isso podemos evidenciar no excerto do A12 que diz: *“Autoavaliação é o aluno fazendo a própria verificação de seu desempenho. Se foi satisfatório, quais pontos precisa melhorar, os possíveis caminhos para estas mudanças” (A12/E1/AD/Q2).*

Em consonância a essas considerações, Sanmartí (2009) enfatiza que a avaliação entendida como autoavaliação constitui o motor de elaboração do conhecimento, pois frequentemente os que ensinam e os que aprendem têm de

[...] obter dados e valorizar a coerência das ideias expostas e dos procedimentos que se aplicam e, em função dessa informação, devem tomar decisões sobre a introdução de possíveis mudanças (p. 21).

Hadji (2011), da mesma forma, define a autoavaliação como “[...] um processo por meio do qual o sujeito é levado a ter um julgamento sobre a qualidade da execução do seu trabalho e das suas aquisições” (p. 51), momento em que o estudante constata e julga a qualidade das suas atividades.

Para tanto, é necessário destacar que de certo modo “[...] a autoavaliação corresponde a uma hipertrofia desse processo de verificação” (HADJI, 2011, p. 51), e o estudante, ao realizar suas atividades, questiona-se quanto ao valor da mesma de acordo com o seu objetivo.

Na unidade “Conceito de Autorregulação”, as acadêmicas relataram desconhecer o termo; porém, evidenciamos por meio das falas que a A8 e a A12 apresentam uma noção próxima do que consistem os processos autorregulativos: *“[...] para se controlar e realizar ajustes em si mesmo” (A8/E1/AD/Q3). “É quando o aluno compreende esse processo de pensar sobre sua aprendizagem. E faz este controle constantemente, sem o professor ou algum responsável cobrar. É uma atitude que o aluno interioriza e compreende sua importância” (A12/AD/Q3).*

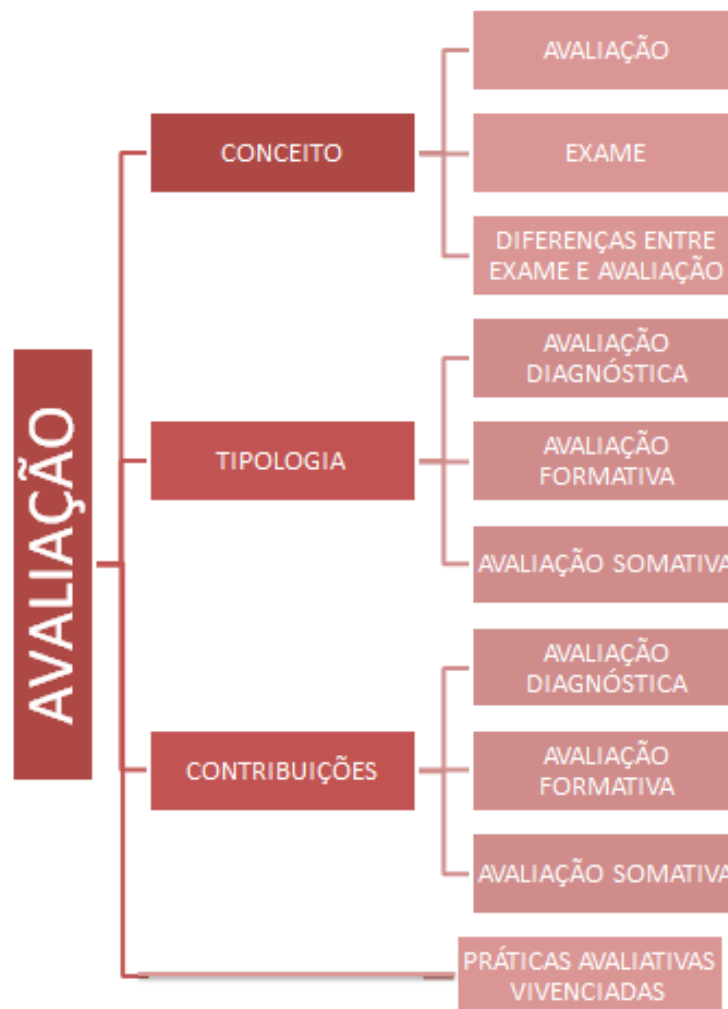
Em relação aos ajustes mencionados pela acadêmica, Hadji (2011) destaca que a autorregulação como atividade do estudante objetiva ajustar-se a

partir da constatação e julgamento apreciados por meio da autoavaliação. Portanto, a autoavaliação permite ao estudante uma apreciação “[...] das modalidades ou dos resultados da atividade em questão”, já a autorregulação “[...] visa a gestão dessa atividade” (p. 50).

Ainda de acordo com Hadji (2011), a “[...] autorregulação acrescenta alguma coisa à autoavaliação” (p. 51); são dois processos sucessivos e complementares que apresentam diferenças quanto ao seu objetivo, visto que a autoavaliação tem como objetivos: constatar e julgar enquanto a autorregulação permite ao estudante modificar e reorientar o processo de aprendizagem.

Na sequência, apresentamos a categoria “Avaliação”, as subcategorias e suas unidades.

Figura 3 - Categorização da avaliação, com suas subcategorias e unidades de análise.



Fonte: as autoras.

4.3 AVALIAÇÃO – CATEGORIA II

Na categoria II, “Avaliação”, apresentamos os excertos quanto aos conceitos de avaliação e exame, bem como as diferenças entre exame e avaliação, tipologia de avaliação, contribuições dos tipos de avaliação e práticas avaliativas vivenciadas, tudo construído pelas acadêmicas no decorrer do curso.

A Subcategoria I, “Conceitos”, é composta por três unidades: conceitos de avaliação, conceitos de exame e diferenças entre avaliação e exame. Resultados provenientes das atividades realizadas a partir da implementação do curso.

A subcategoria II, “Tipologia”, compreende os excertos quanto ao conceito dos tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa).

A subcategoria III, “Contribuições”, apresenta as contribuições das avaliações diagnóstica, formativa e somativa para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

A unidade “Práticas Avaliativas Vivenciadas” expõe excertos a respeito das práticas habitualmente praticadas nos ambientes escolares.

A seguir, os excertos de cada subcategoria e unidades trabalhadas.

Quadro 8 – Categoria Avaliação.

UNIDADES DE ANÁLISE	Categoria II: AVALIAÇÃO	
	Subcategoria I: Conceito	
	Conceitos de avaliação	<i>“Um instrumento que é resultado do processo. Ela deve ser utilizada para verificar os conhecimentos que os alunos adquiriram. E com a coleta destes dados pensar novas estratégias para atingir os alunos que possuem dificuldades” (A12/E1/AO1/Q2).</i> <i>“Avaliação é a maneira que o professor tem de descobrir o que o aluno sabe, e depende como o professor ensina em sala de aula, porque não adianta o professor na sala de aula ensinar de uma maneira e na prova cobrar de outra” (A18/E2/AT4/Q1).</i> <i>“A avaliação deve ser compreendida como um processo dialógico, de entendimento, aprendizagem, melhoria e motivação” (A12/E1/AT1/Q2).</i>
	Conceitos de exame	<i>“Exame é classificação e seleção” (A2/E1/AT1/Q3).</i> <i>“Exame tem caráter classificatório” (A11/E1/AT1/Q3).</i> <i>“Exame é quantitativo” (A6/E1/AT1/Q3).</i>
	Diferenças entre avaliação e exame	<i>“Avaliação é uma forma de avaliar e ter possibilidade de diagnosticar a aprendizagem do seu aluno e já o exame tem caráter classificatório” (A8/E1/AT1/Q1).</i> <i>“Avaliação analisa o processo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. A prática do exame é unicamente classificatória, focada somente nos resultados” (A12/E1/AT1/Q1).</i> <i>“Avaliação consiste em diagnosticar e melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Exame é classificatório e eliminatório”(A17/E1/AT1/Q1).</i>

Subcategoria II: TIPOLOGIA	
Avaliação diagnóstica	<i>“Avaliação diagnóstica vê o que o aluno sabe sem se preocupar com a nota” (A14/E2/AO2/Q3).</i> <i>“A avaliação diagnóstica é uma sondagem inicial para verificar como o aluno está” (A12/E2/AO2/Q3).</i> <i>“A avaliação diagnóstica acontece no início do ensino-aprendizado resgatando o que o aluno já sabe, para então ter um ponto de partida e dar início ao ensino” (A17/E2/AO2/Q3).</i>
Avaliação formativa	<i>“A avaliação formativa, está presente durante todo o processo de ensino. É essencial para professor e aluno identificarem o que foi ou não aprendido, permitindo retomadas e regulações na aprendizagem” (A8/E2/AO2/Q3).</i> <i>“A avaliação formativa acontece durante todo o processo, avaliando o aluno no cotidiano e contribuindo na elaboração de estratégias mais eficazes durante o processo de ensino-aprendizagem” (A17/E2/AO2/Q3).</i> <i>“A avaliação formativa tem o objetivo de estabelecer uma troca de informações entre professor e aluno sobre o resultado adquirido de sua aprendizagem” (A13/E2/AO2/Q3).</i>
Avaliação somativa	<i>“Avaliação somativa o professor faz um feedback de todo o conteúdo e avalia o que o aluno aprendeu” (A3/E2/AO2/Q3).</i> <i>“Avaliação somativa verifica se a aprendizagem foi realizada ou não” (A16/E2/AO2/Q3).</i> <i>“Avaliação somativa é o que acontece no final, na qual o professor e o aluno podem notar o que é necessário reforçar em relação ao conteúdo” (A19/E2/AO2/Q3).</i>
Subcategoria III: CONTRIBUIÇÕES	
Contribuições da avaliação diagnóstica	<i>“Analisar onde o aluno se encontra no aprendizado”(A16/E2/AT2/Q1).</i> <i>“Aprendizagem e ensino. Ver onde o aluno está para o professor se situar” (A12/E2/AT2/Q1).</i>

	Contribuições da avaliação formativa	<i>“Ela norteia todo o processo de ensino e aprendizagem. É muito importante, pois fornece informações ao professor e ao aluno de como está sendo a aprendizagem, permitindo serem feitas regulações durante todo o período de ensino” (A8/E2/AO2/Q1).</i> <i>“A avaliação formativa consiste em avaliar o aluno durante todo o processo de aprendizagem e não somente em um momento pontual. É um tipo de avaliação que deve ser utilizado pelo professor, visto que provas e trabalhos não conseguem inferir a efetiva aprendizagem do aluno” (A12/E2/AO2/Q1).</i> <i>“Tem a finalidade de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades escolares” (A5/E2/AO2/Q1).</i>
	Contribuições da avaliação somativa	<i>“A somativa tem a função classificatória de aprovar ou reprovar o aluno” (A13/E2/AO2/Q3).</i> <i>“Se bem aplicada orienta a ajuda os alunos a reconhecerem os aspectos que aprenderam e quais deverão ser reforçados no processo de ensino” (A17/E2/AT2/Q1).</i> <i>“A avaliação somativa se bem aplicada poderá ver se o aluno conseguiu alcançar o objetivo que é entender o conteúdo” (A15/E2/AO2/Q3).</i>
	UNIDADE DE ANÁLISE	
	Práticas avaliativas vivenciadas	Práticas avaliativas vivenciadas <i>“Geralmente o que vivenciamos são exames” (A2/E1/AO1/Q1).</i> <i>“Avaliação quantitativa” (A6/E1/AO1/Q1).</i> <i>“Já vivenciei a avaliação somativa, em que o professor verifica o que eu acertei ou não de um exame” (A1/E1/AO1/Q1).</i>

Fonte: as autoras.

4.3.1 Síntese das Análises

Na unidade “Avaliação”, evidenciamos que as acadêmicas consideram a avaliação como um instrumento qualitativo, que possibilita, por meio da coleta de dados, a reorientação do ensino e da aprendizagem.

Outro fator importante, que merece destaque, é a concordância ao relatarem a importância do professor na apresentação dos objetivos e critérios avaliativos, ambos relevantes para o *feedback* do ensino e da aprendizagem.

A unidade “Exame”, todas as acadêmicas (100%) conceituam como um procedimento classificatório de caráter quantitativo.

Em um dos momentos de partilha de ideias, as acadêmicas relatam que este procedimento é comum nos ambientes escolares, e que a maioria dos estudantes estão presos ao sistema de notas, o qual não considera os caminhos percorridos para a aprendizagem. Em consonância com essas considerações, Luckesi (2011) enfatiza que a habilidade de examinar é uma herança tanto do sistema de ensino como da nossa prática pessoal enquanto estudantes, a qual nos acompanha em nossa trajetória escolar.

Na unidade “Diferenças entre avaliação e exame”, os excertos expressam as divergências entre a avaliação e exame, observadas pelas acadêmicas no decorrer do primeiro encontro após as leituras de textos e entrevistas que abordaram as funções destes dois conceitos.

No que corresponde à unidade “Avaliação diagnóstica”, os excertos mostram que este tipo de avaliação é o ponto de partida. Ela possibilita o diagnóstico prévio relativo ao conhecimento do estudante acerca do conteúdo a ser trabalhado. Em conformidade com estes excertos, Hadji (2001) assinala que a avaliação pode ser diagnóstica, uma vez que identifica certas particularidades do estudante e faz um balanço de suas potencialidades e dificuldades.

Na unidade “Avaliação formativa”, os excertos indicam que as acadêmicas consideram este tipo de avaliação como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem. A avaliação formativa *“situa-se no centro da ação, informa o professor e o aluno sobre o resultado do ensino e da aprendizagem”* (A12/E2/AO2/Q3). Hadji (2001), da mesma forma, posiciona a avaliação formativa no centro da ação e acrescenta que sua principal função é favorecer uma boa regulação da atividade de ensino.

Na unidade “Avaliação somativa”, evidenciamos excertos que consideram este tipo de avaliação com a função classificatória, cujo objetivo é “[...] *meramente alcançar a nota para que consiga passar de ano, sem ao menos se preocupar com a aprendizagem*” (A5/E2/AO2/Q3). Entretanto, a A16 destaca que esse tipo de avaliação “[...] *verifica se a aprendizagem foi realizada ou não*” (E2/AO2/Q3); da mesma forma, a A19 destaca que “[...] *a avaliação somativa é o que acontece no final, na qual o professor e o aluno podem notar o que é necessário reforçar*” (E2/AO2/Q3).

Portanto, a avaliação somativa ainda é vista pela maioria como classificatória, pois, de acordo com os relatos das acadêmicas, é o tipo que mais permeia as atividades acadêmicas, e sua função não está vinculada à avaliação formativa.

Na unidade “Contribuições da avaliação diagnóstica”, os excertos mostram que essa avaliação contribui tanto para o estudante quanto para o professor. Neste tipo, as acadêmicas destacam a possibilidade do professor de observar o que os estudantes conhecem ou não dos conteúdos que irão ser trabalhados. De acordo com a A4,

[...] com os dados adquiridos na diagnóstica, introduz o conteúdo e a aplicação da avaliação formativa, obtendo o resultado que foi ou não aprendido pelo aluno e possibilitando a mudança de metodologia se necessário (E2/AO2/Q3).

Entretanto, Hadji (2001) esclarece que, ao fazer um ajuste bilateral, estudante e programa de estudos, como mencionado no excerto acima, a avaliação torna-se prognóstica, pois demanda alterações tanto no programa como nas orientações aos estudantes, enquanto a avaliação diagnóstica apenas identifica certas características nos estudantes e “[...] faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos” (HADJI, 2001, p. 19).

Na unidade “Contribuições da avaliação formativa”, as acadêmicas evidenciam, por meio da autoavaliação orientada, que este tipo de avaliação possibilita ao professor e ao estudante a reflexão acerca do desenvolvimento do ensino e, concomitantemente, da aprendizagem. A avaliação formativa “[...] *auxilia o docente no planejamento e na reorganização das estratégias*” (A17/E2/AO2/Q1).

O *feedback* é outro ponto importante que as acadêmicas salientaram

no momento das discussões, visto que ele *“serve tanto para o professor como para o aluno regular o ensino e a aprendizagem”* (A10/E2/AT7/Q1). À vista disso, Lima (2017) assevera que a autoavaliação “[...] será fortalecida pelo uso do *feedback*, da devolutiva ou do retorno por intermédio do docente ou mesmo pelos pares ou colegas” (p. 172).

Mediante a análise dos excertos, observamos que as acadêmicas compreenderam a importância da avaliação formativa para a regulação do ensino e da aprendizagem. Do mesmo modo, Sanmartí (2009) considera a avaliação formativa a mais importante para os resultados da aprendizagem, visto que é executada ao longo do processo de aprendizagem.

Com relação à unidade “Contribuições da avaliação somativa”, dos 19 excertos analisados, 50% das acadêmicas consideram essa avaliação classificatória, o que podemos evidenciar nos seguintes excertos *“[...] é apenas para dar nota depois de um conteúdo ensinado”* (A1/E2/AO2/Q3). *“[...] visa a nota, se o aluno está aprovado ou não”* (A6/E2/AO2/Q3). *“[...] é a aplicação de uma prova com valor em nota”* (A14/E2/AO2/Q3).

Por outro lado, os 50% restantes consideram-na necessária, mas dependente da finalidade a ela atribuída pelo professor. A respeito disso, temos os excertos das acadêmicas A10 e A4: *“[...] a avaliação que se for bem aplicada ao invés de causar medo e pânico nos alunos pode ajudar para compreenderem o seu processo de aprendizagem e assim identificar suas falhas”* (A10E2/AO2/Q3), *“[...] finalizando o processo é utilizada para dar nota ao aluno. Se utilizar esse processo de forma correta e não utilizando apenas a somativa como principal [...]”* (A4/E2/AO2/Q3).

Ao analisar o excerto da A4, identificamos o entendimento do trabalho articulado entre os três tipos de avaliação, visto que cada tipo exerce um papel determinante em relação aos processos de ensino e de aprendizagem.

Com relação às suas contribuições, Sanmartí (2009) pontua que esta avaliação final deveria orientar os estudantes a reconhecerem o que aprenderam e compreenderem as diferenças entre o ponto inicial e o ponto final.

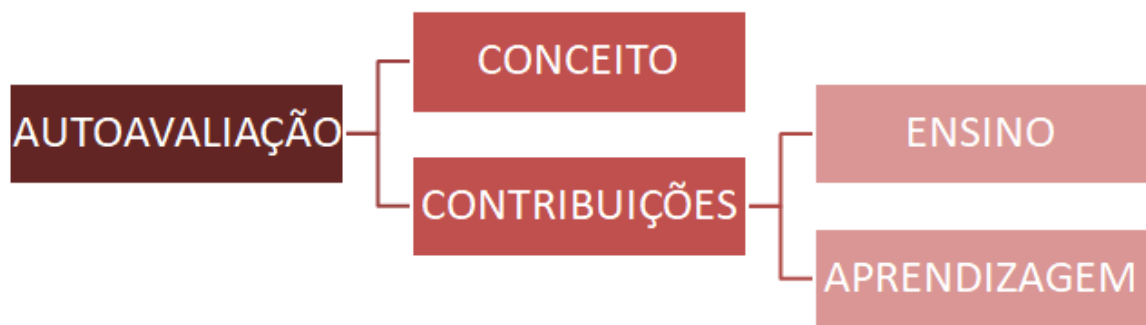
Portanto, ainda é notória a visão classificatória deste tipo de avaliação, e isso se deve ao fato da existência de uma prática examinadora que impossibilita a regulação do ensino e da aprendizagem. Como exemplo, temos o excerto de A8: *“Sempre observei em sala de aula uma avaliação somativa, portanto*

nunca imaginei que existiria outras formas de avaliar o processo de ensino-aprendizagem” (E4/AL/Q1).

A última unidade desta categoria corresponde às “Práticas avaliativas vivenciadas”. Os excertos comprovam que a prática vivenciada pelas acadêmicas é marcada de procedimentos examinadores, pois em nenhum dos excertos permeou uma concepção de avaliação para a aprendizagem.

A seguir analisaremos a terceira categoria, “Autoavaliação”, a qual foi dividida da seguinte maneira, conforme a Figura 3:

Figura 4 - Categoria Autoavaliação, com as subcategorias e as unidades de análise.



Fonte: as autoras.

4.4 AUTOAVALIAÇÃO – CATEGORIA III

Na categoria “Autoavaliação”, apresentamos os excertos relativos ao conceito atribuído pelas acadêmicas após os estudos teóricos.

Na subcategoria “Contribuições”, mostramos as contribuições da autoavaliação para o ensino e para a aprendizagem.

No Quadro 9, os excertos relacionados à categoria “Autoavaliação”.

Quadro 9 – Categoria Autoavaliação.

UNIDADES DE ANÁLISE	Categoria III: Autoavaliação	
	Conceito	<i>“O aluno é capaz de realizar uma autorreflexão de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, e a partir disto, tomar consciência dos aspectos que precisam melhorar e de que maneira isso irá acontecer” (A11/E3/AT5/Q1).</i> <i>“A autoavaliação acontece de forma contínua, durante o processo de aprendizagem...” (A16/E3/AT5/Q1).</i> <i>“A autoavaliação a pessoa se avalia” (A6/E3/AT5/Q1).</i>
	Subcategoria: Contribuições	
	Ensino	<i>“O professor consegue fazer um replanejamento [...]” (A10/E4/AT7/Q1).</i> <i>“O professor vai corrigir o que o aluno errou, mas ele também vai orientar e perguntar ao aluno: como você chegou a essa conclusão? Como você fez isso? Vai avaliar a aprendizagem do aluno” (A18/E4/AT7/Q1).</i>
	Aprendizagem	<i>“O aluno é protagonista da sua aprendizagem, sendo capaz de identificar seu progresso e suas falhas” (A10/E3/AT5/Q1).</i> <i>“O aluno protagonista da sua aprendizagem, conseguirá construir metas que o ajudem a entender melhor para aprender” (A9/E4/AT7/Q1).</i> <i>“[...] auxilia a identificar como e onde poderei melhorar meus estudos” (A17/E4//AC/Q7).</i>

Fonte: as autoras

4.4.1 Síntese das Análises

Na unidade “Conceito”, as acadêmicas são pontuais em considerar a autoavaliação como um procedimento qualitativo e contínuo, pelo qual o estudante avalia o seu próprio desenvolvimento no decorrer das suas aprendizagens.

A A10 destaca que a autoavaliação acontece “[...] pelo processo mental que gera uma reflexão do aluno em relação a sua aprendizagem [...]”

(E4/AT7/Q1). Da mesma forma a A18 conceitua a autoavaliação como o *“[...] sistema interno de orientação para aumentar a eficácia da autorregulação”* (E4/AT6/Q1).

Vale destacar que a A17, ao conceituar este procedimento avaliativo, ressalta seu caráter qualitativo: *“[...] ela não determina o resultado final”* (E4/AT7/Q1). No que diz respeito à atribuição de notas, Lima (2017) afirma que a autoavaliação distingue-se dos outros procedimentos avaliativos porque não admite notas. Portanto, sua finalidade é avaliar qualitativamente o ensino e a aprendizagem.

As acadêmicas salientam a importância do *feedback* para o procedimento autoavaliativo, pois, por meio dele, *“[...] o professor consegue fazer um replanejamento e o aluno a autorregulação da sua aprendizagem”* (A10/E4/AT7/Q1). O *feedback* promove a comunicação entre o professor e o estudante, mas o ideal é que vá diminuindo e dê lugar ao automonitoramento (LIMA, 2017).

Com base nos excertos, constatamos que as acadêmicas entenderam a finalidade da autoavaliação, que consiste na autorreflexão dos seus erros e acertos no que diz respeito ao processo de aprendizagem.

Na unidade “Ensino”, os excertos indicam que esse procedimento avaliativo possibilita ao professor rever sua prática, bem como a qualidade do ensino.

Intermediado pela comunicação dos objetivos e critérios avaliativos, o estudante tem a possibilidade de se autorregular e o professor, de regular, pois o processo de autorregulação, de acordo com Hadji (2011), é da competência do estudante, enquanto a regulação é realizada pelo professor.

De acordo com os excertos, o professor exerce um papel importante no início da aprendizagem autoavaliativa, uma vez que ele orienta o estudante por meio da apresentação dos objetivos e critérios avaliativos. “Se os alunos têm uma ideia dos objetivos da tarefa e do conjunto de tarefas, serão mais capazes de reconhecer se a atividade que realizam lhes conduzirá ao objetivo esperado” (SANMARTÍ, 2009, p. 54).

Na unidade “Aprendizagem”, as acadêmicas frisam a importância deste procedimento, pois ele oportuniza ao estudante refletir a respeito das suas aprendizagens. A A3 destaca que a *“[...] autoavaliação nada mais é que uma autorreflexão de tudo que fazemos”* (E3/AO3/Q2). Para a A10, *“[...] posso me tornar a protagonista de meu aprendizado, conseguindo compreender meus avanços e*

falhas e assim posso melhorar cada vez mais” (E3/AO3/Q3).

No último encontro, a A17 relata que *“Durante as aulas posso escrever o que não entendi e o que posso melhorar para poder traçar novos caminhos, facilitando a aquisição do conhecimento” (E4/AL/Q1).*

Por meio dos excertos, evidenciamos que as acadêmicas entenderam que a autorreflexão favorece a autoavaliação e, conseqüentemente, a autorregulação de suas aprendizagens.

Na sequência explanamos a quarta categoria “Autorregulação” e sua unidade de análise.

Figura 5 – Categoria da Autorregulação e sua unidade de análise.



Fonte: as autoras.

4.5 AUTORREGULAÇÃO – CATEGORIA IV

Na categoria “Autorregulação”, apresentamos na unidade “Contribuições” os excertos que apresentam as contribuições destacadas pelas acadêmicas no decorrer das atividades.

Quadro 10 – Categoria autorregulação.

Categoria IV: AUTORREGULAÇÃO		
UNIDADE DE ANÁLISE	Contribuições	<i>“Autorregulamos nossas atitudes, ou seja, criar novas estratégias para aprender quanto aluno e ensinar como professor” (A8/E4/AC/Q1).</i> <i>“Autoavaliação permite tanto ao professor como ao aluno reconhecer suas potencialidades e fragilidades, para assim buscar instrumentos que poderão servir para autorregular seu conhecimento” (A16/E4/AC/Q1).</i>

Fonte: as autoras

4.5.1 Síntese das Análises

Na unidade “Contribuições”, observamos nos relatos das

acadêmicas a importância da autoavaliação para o efetivo processo autorregulatório.

Hadji (2011), alerta que a autoavaliação não pode ser confundida com a autorregulação, e assevera que entre as duas há uma divergência em termos de objetivos.

O objetivo da autoavaliação, segundo o autor, permite ao estudante a apreciação dos resultados de sua atividade, enquanto a autorregulação visa o ajuste dessa atividade. Portanto, a autorregulação “[...] é a regulação feita pelo indivíduo em relação às suas próprias atividades” (HADJI, 2011, p. 50).

Assim, não podemos pensar em autoavaliação dissociada da autorregulação, já que esta oportuniza ao estudante a busca de estratégias que favoreçam o desenvolvimento de suas atividades escolares.

4.6 ESTRUTURA DO CURSO – CATEGORIA V

A categoria “Estrutura do Curso” teve como finalidade averiguar se a forma como o curso foi estruturado contribuiu para a aprendizagem da autoavaliação. As unidades elencadas foram: Atividades, Material Teórico, Ambiente Virtual: Sala de Autoavaliação Orientada, e Contribuição para a formação inicial.

Na unidade “Atividades”, buscamos identificar se as atividades foram adequadas para a aprendizagem do procedimento autoavaliativo.

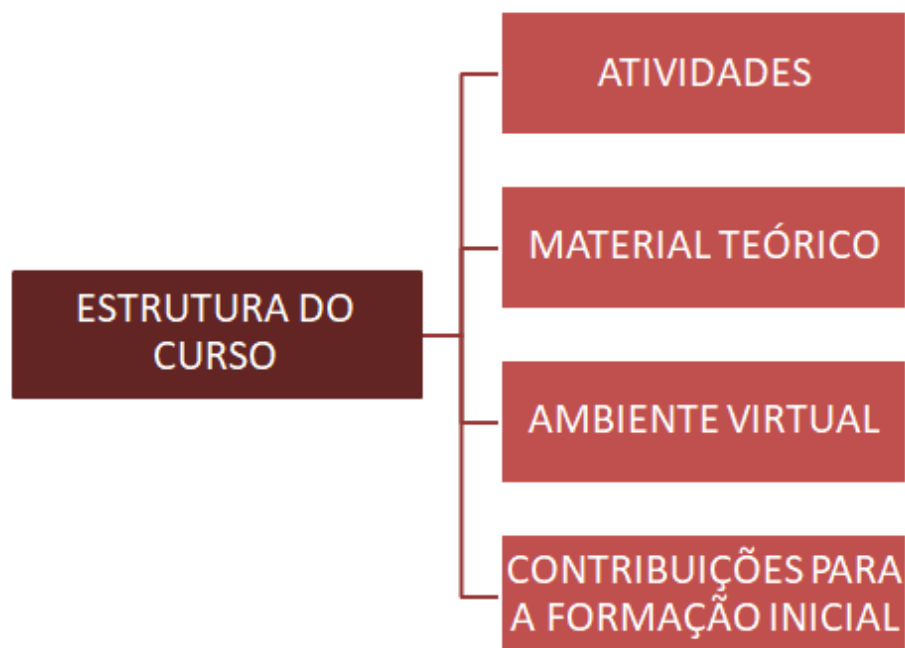
Na unidade “Material Teórico”, o objetivo consistiu em verificar quais as ideias das acadêmicas em relação ao material teórico utilizado.

Na unidade “Ambiente Virtual: Sala de Autoavaliação Orientada”, o objetivo consistiu-se em evidenciar as contribuições deste ambiente para o estudo das atividades propostas.

Na última unidade “Contribuição para a formação inicial”, o intuito foi investigar se a proposta de ensino favoreceu a aprendizagem da avaliação e da autoavaliação por parte das acadêmicas.

As categorias e suas unidades de análise estão expostas na Figura

Figura 6 – Categoria da Estrutura do curso e suas unidades de análise.



Fonte: as autoras.

A seguir apresentamos os excertos que foram coletados por meio das autoavaliações orientadas, e avaliação final do curso.

Quadro 11 – Categoria Estrutura do Curso.

Categoria: Estrutura do Curso		
UNIDADES DE ANÁLISE	Atividades	<i>“Foi muito dinâmica a nossa aprendizagem sobre a autoavaliação, o que acarretou consequentemente numa maior aquisição dos assuntos trabalhados” (A12/E4/AC/Q3).</i> <i>“Certamente contribuiu para nossas estratégias de estudo de modo que nos oferecesse instrumentos didáticos que nos auxilia na apreensão do conteúdo” (A17/E4/AC/Q3).</i> <i>“Aprendemos de uma maneira que habitualmente não se faz que foi por meio de conversas atividades com total participação e envolvimento” (A2/E4/AC/Q5).</i>

	Material teórico	<i>“Por meio dos materiais oferecidos, foi possível ter um referencial teórico de fácil compreensão” (A4/E4/AC/Q6).</i> <i>“Textos bem claros, explicativos e que tratavam da autoavaliação, e o estudo deles favoreceu ainda mais as discussões na sala” (A15/E4/AC/Q6).</i> <i>“Os materiais teóricos nos deram suporte nas discussões, para que não ficássemos no conhecimento raso, do senso comum” (A12/E4/AC/Q6).</i>
	Ambiente Virtual: Sala de Autoavaliação Orientada	<i>“Através dela, todas as estudantes tiveram acesso ao mesmo material, podendo haver comentários e discussões” (A4/E4/AC/Q2).</i> <i>“Tem material disponível e é possível trocar informações com todos os participantes” (A2/E4/AC/Q2).</i> <i>“Há abertura para comentários e socializações de todos, além de ficar armazenados todos os textos trabalhados durante o curso” (A8/E4/AC/Q2).</i>
	Contribuições para a formação inicial	<i>“Entender como a autoavaliação funciona, e como ela pode ser utilizada para melhorar minha aprendizagem de conteúdos” (A11/AL).</i> <i>“De maneira geral me ajudou muito a pensar sobre inúmeras possibilidades de como avaliar aprendizagem do aluno” (A2/AC/Q7).</i> <i>“A autoavaliação me ajudou a criar estratégias de aprendizagem, pois me auxilia a identificar como e onde poderei melhorar meus estudos” (A17/AC/Q7).</i>

Fonte: as autoras.

4.6.1 Síntese das Análises

No que diz respeito à categoria “Estrutura do Curso”, de modo particular à unidade “Atividades”, a partir da análise das respostas destacamos as seguintes: interativa; favoreceu atividades em grupo; atividades organizadas; estratégias diversificadas; produtiva; bem elaboradas; bem planejadas; dinâmicas; atividades reflexivas; favoreceu troca de informações; didático; recursos tecnológicos; contribui para as estratégias de estudos e para a compreensão da autoavaliação.

Seguem alguns excertos que mencionam avaliações positivas a

respeito da dinâmica das atividades:

“Foi muito dinâmica a nossa aprendizagem sobre a autoavaliação, o que acarretou consequentemente numa maior aquisição dos assuntos trabalhados” (A12).

“As atividades foram complementares a todas as explicações feitas pela professora, portanto favoreceu a aprendizagem dos assuntos tratados no curso” (A8).

Por meio dos excertos, constatamos que a forma estrutural do curso e os encaminhamentos das atividades, tal como a dinâmica do ambiente virtual, fizeram com que as acadêmicas se interessassem e, assim, participassem como protagonistas da sua própria aprendizagem.

Na unidade “Material Teórico”, diante da questão: “O material teórico utilizado assim como o curso implementado favoreceram a aprendizagem da autoavaliação?”, todas as acadêmicas responderam que sim (100%), pois consideraram a linguagem dos textos claras e objetivas, e o referencial teórico de fácil compreensão, o que oportunizou momentos de discussão e trocas de informações. A exemplo do que foi exposto, temos alguns relatos:

“Sim, os textos usados foram bem claros assim como as explicações” (A14).

“Sim. Por meio dos materiais oferecidos foi possível ter referencial teórico fácil de compreensão” (A4).

“Sim, pois foram textos bem claros, explicativos e que tratavam da autoavaliação e, estudando-os ia favorecer ainda mais as discussões na sala” (A15).

No que tange a unidade “Ambiente Virtual: Sala de Autoavaliação Orientada”, as acadêmicas, quando indagadas: “A ‘Sala de Autoavaliação Orientada’, é organizada, interativa e possibilita ao estudante pesquisar, interagir e trocar conhecimentos de forma coletiva e individual?”, todas responderam que sim, o ambiente virtual é organizado e possibilitou a interação com os conteúdos e com o grupo, e a visualização dos comentários contribuíram para sanar as dúvidas que ocorreram no decorrer do curso.

A A15 falou que a Sala de Autoavaliação Orientada permitiu a “[...] troca de conhecimentos, experiências e ideias entre professora e alunas” (AC/Q2).

Para a A4, o ambiente virtual favorece o “[...] acesso ao mesmo material, podendo haver comentários e discussões” (AC/Q2).

Na última unidade “Contribuições para a Formação Inicial”, indagou-se sobre a contribuição do material teórico utilizado, assim como o curso implementado para a aprendizagem da autoavaliação, e todas as acadêmicas (100%) responderam que sim, conforme exemplificado pelos excertos seguintes:

Os encontros de autoavaliação nos proporcionaram momentos de reflexões sobre como deveremos atuar como futuros profissionais na área da educação e que é preciso avaliar meus futuros alunos de uma forma contínua (A1/AL).

[...] possibilitou um olhar diferente no que diz respeito a avaliação. Podemos pensar sobre nossas vivências em sala de aula como alunos e agora pensar na nossa formação para quando atuarmos em sala de aula (A2/AL).

[...] conclui que não existe somente um momento para avaliar e que não somente avaliamos o outro, como também deveríamos nos autoavaliarmos para compreender a qualidade da nossa aprendizagem e ensino e assim, autorregularmos nossas atitudes, ou seja, criar novas estratégias para aprender quanto alunos e ensinar como professores (A8/AL).

Assim, constatamos que as acadêmicas compreenderam a importância da aprendizagem teórica e vivencial da autoavaliação na formação inicial, dado que, ao analisar os excertos, evidenciamos a necessidade das futuras docentes de conhecerem e aplicarem, em si, atividades autorreflexivas, para aprimorarem o desenvolvimento da sua aprendizagem e, consequentemente, da capacidade de ensinar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa proveio das inquietações quanto às práticas avaliativas costumeiramente exercidas no âmbito escolar.

A busca por uma prática avaliativa que favoreça a autonomia do estudante em regular a sua própria aprendizagem, levou ao questionamento: *De que forma a autoavaliação pode ser considerada um procedimento avaliativo para o desenvolvimento da aprendizagem?*

Em vista disso, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em investigar a viabilidade de um curso de formação a ser aplicado aos estudantes de Pedagogia, cuja abordagem fosse a autoavaliação e, conseqüentemente, a autorregulação para a promoção da aprendizagem.

Orientadas pela questão investigativa e pelo objetivo geral desta pesquisa, implementamos o curso de formação aos estudantes de Pedagogia, no qual, além dos estudos teóricos, das discussões e reflexões no que se refere à temática avaliação e autoavaliação, elaborou-se um procedimento metodológico autoavaliativo, e passível de adaptações, o que possibilitou às acadêmicas a aprendizagem e a vivência deste no decorrer das atividades desenvolvidas durante o curso.

Observamos, no decorrer da implementação do curso, que as participantes apresentavam uma ideia equivocada a respeito da avaliação e um conceito superficial no que se refere a autoavaliação.

Cabe ressaltar, que o curso de Pedagogia contempla, em sua matriz curricular, a disciplina: “Currículo e Avaliação”, ofertada apenas no 3º (terceiro ano), com carga horária de 60 (sessenta) horas e é composta dos seguintes conteúdos: As discussões teóricas e práticas sobre a avaliação escolar; Concepções e modalidades de avaliação; Tipos de organização escolar correlatos ao sistema de avaliação; Avaliação e Planejamento; Avaliação como mediação do conhecimento; Critérios e Instrumentos de avaliação.

Portanto, o estudo do tema autoavaliação não está contemplado na matriz curricular do curso, o que permitiu a proposta do estudo teórico deste procedimento, bem como a vivência autoavaliativa por meio de questões reflexivas, que serviram de base para orientá-las na aprendizagem deste procedimento. A

base de orientação possibilita ao estudante planejar e antecipar suas ações no decorrer de suas tarefas.

Destarte, oferecemos essa base para o início da aprendizagem autoavaliativa, mas a finalidade desta base consiste na elaboração dela mesma pelo próprio estudante, para que possa autorregular a sua aprendizagem. Mas para que isso torne-se uma estratégia, são necessárias as orientações do professor no início deste processo.

Em consonância com o que foi descrito acima, observamos por meio das discussões, das atividades realizadas no curso e até mesmo nas autoavaliações orientadas que a apresentação dos objetivos, dos critérios avaliativos e do *feedback*, durante o desenvolvimento de cada atividade, contribuiu para a identificação do que eles deveriam saber a respeito do conteúdo proposto para o estudo.

De acordo com as análises, elas relataram que o compartilhamento dessas informações favoreceu o planejamento de suas ações e deixou evidente o que se esperava de suas produções. Em contrapartida, questionaram a ausência desses procedimentos para a aprendizagem dos conteúdos apresentados em seu curso de formação inicial na universidade.

Outro ponto destacado nas análises foi a dinâmica das atividades e o uso dos recursos tecnológicos, pois o modo como foram estruturadas as atividades tornou possível o protagonismo das participantes.

No que se refere à limitação da pesquisa, ela está relacionada propriamente com escassez de pesquisas brasileiras quanto à prática deste procedimento por parte do estudante, no desenvolvimento de suas atividades escolares.

Desse modo, evidenciamos o não conhecimento desse procedimento para a autorregulação da aprendizagem, uma vez que ela permite a análise qualitativa do desenvolvimento das tarefas, no qual o próprio estudante avalia a qualidade da sua aprendizagem, sem a preocupação de quantificar seus erros e acertos.

No entanto, também observamos por meio dos relatos o uso equivocado deste procedimento, pois a prática deste procedimento, vivenciada por elas, era de caráter quantitativo; atribuíam uma nota em relação ao seu desenvolvimento durante a aprendizagem de certos conteúdos.

A partir dessas afirmações, consideramos como desdobramento desta pesquisa a aplicação deste procedimento nos cursos de licenciatura, para que os futuros professores desmistifiquem as ideias superficiais advindas do seu histórico de aprendizagem com relação aos conceitos de avaliação, autoavaliação e autorregulação.

Chegamos ao final desta pesquisa com a certeza de que este estudo tornou-se mais viável pelo fato das acadêmicas do curso de Pedagogia aceitaram o desafio de participarem da implementação do curso de forma colaborativa, como autores na elaboração de um procedimento autoavaliativo.

Em suma, os resultados alcançados a partir da implementação deste curso foram positivos, uma vez que ele oportunizou a essas futuras professoras a aprendizagem de um procedimento avaliativo que possivelmente poderão utilizar no exercício da profissão.

REFERÊNCIAS

- ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa. *In*: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. (Orgs.). **Avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986. p. 175-209.
- ALMEIDA, E.; VALENTE, J. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**: [s. l.], v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer**: examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BLACK, P.; *et al.* **Assesment for learning**: Putting it into practice. Maidenhead/Nova York: Open University Press, 2003.
- BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M.A.M. (Orgs.). **Aprendizagem autorregulada**: como promovê-la no contexto educativo?. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 19 dez. 2019.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica2013-pdf/file>. Acesso em: 13 ago. 2019.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 13 ago. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador de APCN**: Área 46: Ensino. 2019. Disponível em: http://capes.gov.br/images/Criterios_apcn_2019/ensino.pdf. Acesso em: 19 ago. 2019.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.
- CORDEIRO, A. C.; *et. al.* Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Rev. Col. Bras. Cir.**: Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007.

DE LANGE, J. **Mathematics, Insight and Meaning**. Utrecht: OW&OC, 1987.

DOLAN, E. L.; COLLINS, J. P. We must teach more effectively: here are four ways to get started. **Molecular Biology of the Cell**: Berkeley, v. 26, n. 12, 2015. Disponível em: <http://www.molbiolcell.org/content/26/12/2151.full>. Acesso em: 13 de ago. de 2019.

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

FERNANDES, D. Avaliar para melhorar as aprendizagens: análise e discussão de algumas questões essenciais. *In*: FIALHO, I.; SALGUEIRO, H. (Org.). **TurmaMais e Sucesso Escolar**: contributos teóricos e práticos. [s. l.]: Évora, 2011. p. 81-101.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872006000200003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 14 ago. 2019.

FLAVELL, J. H.; WELLMAN, H. M. Metamemory. *In*: KAIL, V. R.; HAGEN, W. J. (Orgs.). **Perspectives on the development of memory and cognition**. Hillsdale, N. J: Erlbaum, 1977. p. 3-33.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONÇALVES, O. M.; SILVA, V. Sala de aula compartilhada na licenciatura em matemática: relato de prática. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 59-76.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Portugal: Porto Editora, 1993.

HADJI, C. **Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem**: Por quê? Como? (visando um ensino com orientação construtivista). Pinhais, PR: Melo, 2011.

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

HAYDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2011.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOFFMANN, J. **Avaliar** – Respeitar primeiro depois educar. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

LAI, C.; HWANG, G. An interactive peer-assessment criteria development approach to improving students' art design performance using handheld devices. **Computers & Education**, [s.l.], v. 85, p.149-159, jul. 2015. Elsevier BV.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIMA, S. E. Autoavaliação: aliada da avaliação formativa. *In*: VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.). **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. 1 ed. Campinas: Papirus, 2017. p. 169-178.

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

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, dez. 2002

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

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

NUNZIATI, G. Pour construire un dispositif d'évaluation formative. **Cahiers Pédagogiques**, [s. l.], 280, p. 47-64, 1990.

PAIS, A.; MONTEIRO, M. A. **A avaliação: uma prática diária**. Lisboa: Editorial Presença, 2002.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

PIRES, M. N. M.; BURIASCO, R. L. C. Prova em fases: instrumento para aprender. *In*: Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, 5, 2012, Petrópolis. **Anais** [...] Petrópolis: SEBEM, 2012. p. 1-17.

PIRES, M. N. M. **Oportunidade para aprender**: uma Prática da Reinvenção Guiada na Prova em Fases. 2013. 122f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

PLATAFORMA SUCUPIRA. **Qualis Periódicos**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

PONTE, J. P.; *et al.* **Didática da matemática**. Lisboa: DES do ME, 1997.

RÉGNIER, J. C. A Auto-avaliação na Prática Pedagógica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 6, p. 1-16, maio/ago., 2002.

ROSÁRIO, P; TRIGO, J.; GUIMARÃES, C. Estórias para Estudar, Histórias sobre o estudar: Narrativas auto-regulatórias na sala de aula. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 16, p. 117-133, 2003.

SANMARTÍ, N. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANT'ANNA, M. I. **Por que avaliar? Como avaliar?**: critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 17. ed., 2014.

SANTOS, L. Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? *In*: ABRANTES, P.; ARAÚJO, F. (Orgs.). **Avaliação das Aprendizagens**: das concepções às práticas. Lisboa: ME, 2002. p. 75-84.

SANTOS, L. Dilemas e desafios da avaliação reguladora. *In*: MENEZES, L. *et al.* (Org.). **Avaliação em Matemática**: Problemas e desafios. 1. ed. Viseu: 2008. p. 11-35.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. *In*: **Perspectives of curriculum evaluation**. Chigago: Rand Mc Nally, 1967, p. 39-83.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.

VARGAS, A.; PORTILHO, E. M. L. Metacognição em Grupos de Problem-based Learning (PBL). **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 2, p. 421-434, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/24497/pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

VEIGA SIMÃO, A. M. Auto-regulação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores. *In*: BIZARRO, R.; BRAGA, F. (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras**: reflexão, estudos e experiências. Porto: Porto Editora, 2006. p. 192-206.

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-95, jan./jun. 2006.

Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3283>. Acesso em: 18 ago. 2019.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a Escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZIMMERMAN, B. J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**, [New York], v. 81, n. 3, p. 329-339, 1989.

Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/e1ff/53e710437e009f06bc264b093a2ba9523879.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2019.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *In*: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (eds.). **Handbook of self-regulation**. São Diego: Academic Press, 2000, p. 13-39.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. **Theory into Practice**, [Ohio], v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Formulário de inscrição *on-line*

Apresentação

Este questionário caracteriza-se como instrumento de coleta de dados referente a pesquisa “Autoavaliação Orientada: contribuições para a autorregulação do processo de aprendizagem”. A coleta de dados é de responsabilidade da mestrandia Sandra Rodrigues Leite, cursista do Programa *Stricto Sensu* de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN), Mestrado Profissional em Ensino, ofertado pela Universidade Estadual Norte do Paraná (UENP), campus Cornélio Procopio.

Sua colaboração é fundamental para a realização desta pesquisa.

Desde já agradeço.

Requisito: estudante do curso de Pedagogia.

E-mail:

Perfil do participante:

() sexo feminino

() sexo masculino

Idade:

Atualmente está cursando:

() 1º ano do curso de Pedagogia

() 2º ano do curso de Pedagogia

() 3º ano do curso de Pedagogia

() 4º ano do curso de Pedagogia

Você cursou o Ensino Médio na Modalidade Normal de Formação de Docentes?

() Sim

() Não

Profissão:

- ☐ Estudante.
- ☐ Estagiário remunerado na área da Educação.
- ☐ Professor na Educação Básica.

Tempo de atuação como estagiário:

Tempo de atuação como docente na Educação Básica:

Em sua formação inicial houve alguma disciplina que contemplasse os conteúdos sobre avaliação?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Caso sua resposta seja afirmativa, especifique a disciplina:

Assinale os conteúdos que você já estudou na sua formação inicial no curso de Pedagogia ou no curso de Formação Docente Nível Médio:

- ☐ Avaliação da Aprendizagem
- ☐ Tipos de Avaliação (Diagnóstica, Formativa e Somativa)
- ☐ Autoavaliação
- ☐ Autorregulação

Por que se inscreveu neste curso?

- ☐ Pelo tema
- ☐ Formação profissional
- ☐ Certificação

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Lei nº 15.300 – D. O. E. nº 7.320, de 28 de setembro de 2006. CNPJ
08.885.100/0001-54
Programa Stricto Sensu de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN)
Mestrado Profissional em Ensino

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos_____ para participar do curso de extensão, intitulado *Autoavaliação Orientada: contribuições para a autorregulação do processo de aprendizagem*, conduzido pela pesquisadora *Sandra Rodrigues Leite*, sob a orientação da professora Dr.^a *Simone Luccas*, desenvolvido no Programa *Stricto Sensu* de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN), Mestrado Profissional em Ensino. Tem por objetivo oferecer a formação aos acadêmicos(as) e licenciados(as) acerca do procedimento autoavaliativo a fim de que conheçam os pressupostos deste, de modo a oportunizar as contribuições para a autorregulação das aprendizagens.

Sua participação será voluntária e se dará por meio de avaliações e questionários, leitura prévia de material teórico, resolução de atividades presenciais e no ambiente virtual, entre outros, e não implicará em riscos de qualquer natureza. Caso aceite participar, estará contribuindo para o desenvolvimento desta pesquisa e concordando com a utilização dos dados nela coletados em futuras publicações. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados; contudo, sua identidade será preservada e mantida em sigilo.

Se depois de consentir em participar da pesquisa, você optar por desistir, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Em caso de dúvidas ou informações, entre em contato com a pesquisadora no endereço eletrônico sandrarodriguesleite@gmail.com ou pelo telefone (43) 996950357.

Considerando que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto e de como será minha participação no decorrer deste estudo,

declaro o meu consentimento em participar da pesquisa e também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim, pela pesquisadora e pela orientadora, ficando uma via com cada uma das partes.

Cornélio Procópio, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) participante: _____

RG: _____

Assinatura da Pesquisadora e da Orientadora Responsável:

Prof.^a Sandra Rodrigues Leite

Prof.^a Dr.^a Simone Luccas

APÊNDICE C
Avaliação Diagnóstica
(Modalidade *On-line*)

Estudante: _____

1. O que é avaliação?

2. O que você entende por autoavaliação?

3. Para você, o que é autorregulação?

4. Em algum momento da sua trajetória escolar você já foi submetido a uma autoavaliação? Em caso afirmativo, de que maneira foi realizada?

APÊNDICE D

Autoavaliação Orientada – Primeiro Encontro

(Modelo *On-line*)

Nome: _____

1- Quais práticas avaliativas você já vivenciou?

**2- No seu ponto de vista, a avaliação pode contribuir para a aprendizagem?
Comente.**

**3- De que maneira você pretende realizar suas atividades avaliativas
quando estiver exercendo a sua profissão?**

APÊNDICE E**Autoavaliação Orientada – Segundo Encontro****(Modalidade *On-line*)****Nome:** _____**1- Descreva a importância da avaliação formativa?**

2- Como foi o seu desenvolvimento na aula de hoje?

3- Refletindo a respeito do que foi estudado no segundo encontro, qual a diferença entre avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa?

APÊNDICE F

Autoavaliação Orientada – Terceiro Encontro

(Modalidade *On-line*)

Nome: _____

1- Faça uma autoavaliação das atividades realizadas hoje no encontro.

2- O que você pode fazer para aperfeiçoar os seus estudos?

3- Qual o procedimento adotado quando você não entendeu o conteúdo?

APÊNDICE G

Atividade para o Quarto Encontro
(Modalidade *On-line*)

Nome: _____

- 1- Escolha uma disciplina do seu curso, e faça uma autoavaliação das aulas durante a semana.**

APÊNDICE H

Autoavaliação Livre – Quarto Encontro (Modalidade *On-line*)

Nome: _____

1- Faça uma reflexão acerca do seu desenvolvimento durante os quatros encontros de formação.

[illegible]

APÊNDICE I

Avaliação do Curso

(Modalidade *On-line*)

Nome: _____

Em relação à implementação do curso em extensão: **AUTOAVALIAÇÃO ORIENTADA: CONTRIBUIÇÕES PARA A AUTORREGULAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**, responda:

1- Nos encontros presenciais, o desenvolvimento das atividades ocorreu de forma articulada aos diversos recursos tecnológicos?

() Sim

() Não

() Em partes

Justifique sua resposta:

2- A "Sala de Autoavaliação Orientada" é organizada, interativa e possibilita ao estudante pesquisar, interagir e trocar conhecimentos de forma coletiva e individual?

() Sim

() Não

() Em partes

Justifique sua resposta:

3- A proposição de atividades para o ensino da autoavaliação favoreceu tanto a aprendizagem do estudante quanto a proposição de estratégias para o ensino deste conteúdo?

- () Sim
() Não
() Em partes

Justifique sua resposta:

4- O curso propiciou uma participação ativa dos estudantes acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, sem que os mesmos fossem meros espectadores?

- () Sim
() Não
() Em partes

Justifique sua resposta:

5- Houve relação entre teoria e prática?

- () Sim
() Não
() Em partes

Justifique sua resposta:

6- O material teórico utilizado assim como o curso implementado favoreceram a aprendizagem da autoavaliação? Justifique a sua resposta.

7- Destaque, dentre os conteúdos estudados nos encontros, o que mais contribuiu para a sua formação inicial. Justifique sua resposta.

8- Gostaria de expor alguma opinião ou sugerir algo?
