



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS FLORIANÓPOLIS
DEPARTAMENTO DE INFORMÁTICA E ESTATÍSTICA PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÉTODOS E GESTÃO EM
AVALIAÇÃO

Vivian Lely Fasolo Marxreiter

PRINCÍPIOS, DIRETRIZES E ESTRATÉGIAS PARA A AUTOAVALIAÇÃO
DO ALUNO JOVEM DOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Florianópolis

2020

Vivian Lely Fasolo Marxreiter

PRINCÍPIOS, DIRETRIZES E ESTRATÉGIAS PARA A AUTOAVALIAÇÃO
DO ALUNO JOVEM DOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado
Profissional em Métodos e Gestão em Avaliação
da Universidade Federal de Santa Catarina para a
obtenção do título Mestre em Métodos e Gestão
em Avaliação.

Orientadora: Prof. Dr. Patrícia de Sá Freire.
Coorientadora: Msc. Graziela Grando Bresolin.

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Marxreiter, Vivian Lely Fasolo
PRINCÍPIOS, DIRETRIZES E ESTRATÉGIAS PARA A
AUTOAVALIAÇÃO DO ALUNO JOVEM DOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO
BÁSICA / Vivian Lely Fasolo Marxreiter ; orientador,
Prof. Dr. Patrícia de Sá Freire. , coorientador, Msc.
Graziela Grando Bresolin, 2020.
201 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de
Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação, Florianópolis,
2020.

Inclui referências.

1. Métodos e Gestão em Avaliação. 2. Autoavaliação. . 3.
Protagonismo do aluno jovem. . 4. Avaliação. Autoanálise. .
5. Papel do professor.. I. Freire. , Prof. Dr. Patrícia de
Sá . II. Bresolin, Msc. Graziela Grando . III.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação. IV. Título.

Vivian Lely Fasolo Marxreiter

Princípios, diretrizes e estratégias para a autoavaliação do aluno jovem dos anos
finais da Educação Básica

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca
examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof^a Andréa Cristina Trierweiller, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Andreia Zanella, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Talita Caetano Silva, Dr.(a)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi
julgado adequado para obtenção do título de mestre em métodos e gestão em avaliação.

Marcelo Menezes Reis
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Dr. Patrícia de Sá Freire
Orientador(a)

Florianópolis,
2020

Este trabalho é dedicado aos meus queridos pais, Erno Carlos e Maria Rosária, meu amado marido Deivi Alan e minha filha Maria Clara, luz da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Erno e Maria, que muito me incentivaram a ingressar neste estudo; costumo dizer que a família é o pilar mestre (base) de toda e qualquer construção.

Ao meu marido Deivi Alan pelo seu amor incondicional e por compreender minha dedicação ao projeto de pesquisa, estando sempre ao meu lado durante a caminhada. Você é mais que especial!

À Maria Clara, filha querida, por entender minha ausência em diferentes momentos, você nasceu no meio desta caminhada, mas é o razão dela existir.

A Orientadora, amiga e exemplo, Patrícia de Sá Freire: pelo auxílio na produção deste trabalho, pela compreensão de minhas dificuldades e angústias, por dedicar inúmeras horas para sanar as minhas questões e me apontar a direção correta até a conclusão desta caminhada, GRATIDÃO.

A Coorientadora Graziela Grando Bresolin, pela sua dedicação e paciência durante o projeto, pelas trocas de ideias e ajuda mútua; seus conhecimentos contribuíram para o resultado final deste trabalho, para o meu crescimento pessoal, pois neste processo ganhei uma AMIGA.

Aos professores, pelo conhecimento compartilhado, pela elevada qualidade do ensino oferecido, pelas mãos estendidas nos momentos de angústias, meus eternos agradecimentos.

Aos colegas de turma: muitas lutas nos esperam! Mas tenhamos sempre em nós a força que nos trouxe até aqui, que agora nos leva a seguir caminhos diferentes e a certeza de que sempre seremos amigos. Obrigada pelo apoio e alegria que me proporcionaram.

Agradeço à banca composta pelas Professoras-Pesquisadoras Andréa Cristina Trierweiller, Andreia Zanella e Talita Caetano Silva que prontamente atenderam o convite e proporcionaram contribuições maravilhosas para o enriquecimento dessa dissertação. Muito obrigada.

De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que estamos começando, a certeza de que é preciso continuar, a certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar. Fazemos da interrupção um caminho novo, da queda, um passo de dança, do medo, uma escada, do sonho, uma ponte, da procura, um encontro! (SABINO, 2005)

RESUMO

Um dos grandes desafios da avaliação nos anos finais da educação básica consiste em considerar a participação o aluno jovem durante o processo avaliativo, além de respeitar o seu protagonismo e autonomia. A escola deseja oferecer um ambiente pedagógico inovador que proporcione novas experiências ou situações de aprendizagem e a implementação da prática da autoavaliação. Salienta-se que a autoavaliação proporciona ao aluno jovem reflexão e análise de seus objetivos, desenvolvendo também a autonomia, a autocrítica e a autogestão na construção de instrumentos capazes de avaliar seu processo de aprendizagem. Para responder a questão de pesquisa de “Quais princípios, diretrizes e estratégias devem ser considerados na autoavaliação nos anos finais da Educação Básica para favorecer a autonomia no processo de aprendizagem do aluno jovem?” propoe-se para esta dissertação o objetivo geral de analisar princípios, diretrizes e estratégias para autoavaliação do aluno jovem nos anos finais da Educação Básica. Esta pesquisa é considerada de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, quanto aos objetivos é exploratória, descritiva, propositiva e validação. A validação ocorreu em dois momentos, no primeiro com um especialista na área para validar a consistência da proposição dos elementos e no segundo momento com oito professores dos anos finais da Educação Básica. Para este segundo momento, a coleta de dados utilizou-se da técnica de entrevistas semiestruturadas e a análise dos dados por meio da análise temática em cinco categorias: autoavaliação, elementos a serem considerados na autoavaliação, aplicabilidade da autoavaliação em sala de aula, a autoavaliação como ferramenta de aprendizagem e autonomia e a validação da proposição a partir do discurso dos professores entrevistados. Como resultado, essa dissertação apresenta a proposição de elementos a serem considerados na elaboração da autoavaliação, respeitando as dimensões aprendizagem e autonomia do aluno e qual o papel do professor, através de princípios, as diretrizes e estratégias para cada dimensão. Estas três dimensões são compostas por sete princípios, dezessete diretrizes e vinte três estratégias. Quanto às contribuições, em relação ao aluno jovem, lhe proporciona autonomia e responsabilidade no processo de aprendizagem e autoanálise do desempenho. Para os professores, proporciona subsídios para aplicação da autoavaliação em aula para motivar o aluno jovem durante o processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Auxilia tanto o aluno jovem quanto o professor no planejamento, acompanhamento, avaliação dos resultados de ensino e aprendizagem. Para trabalhos futuros, sugere-se a aplicação dos elementos proposto no planejamento e execução da autoavaliação em sala de aula dos anos finais da Educação Básica.

Palavras-chave: Autoavaliação. Protagonismo do aluno jovem. Avaliação. Autoanálise. Papel do professor.

ABSTRACT

One of the great challenges of evaluation in the final years of basic education is to consider the participation of young students during the evaluation process, in addition to respecting their role and autonomy. The school wants to offer an innovative pedagogical environment that provides new experiences or learning situations and the implementation of self-assessment practice. It should be noted that self-assessment provides young students with reflection and analysis of their goals, while also developing autonomy, self-criticism and self-management in the construction of instruments capable of evaluating their learning process. To answer the research question of “What principles, guidelines and strategies should be considered in the self-assessment in the final years of Basic Education to favor autonomy in the learning process of the young student?” for this dissertation, the general objective of analyzing principles, guidelines and strategies for self-assessment of young students in the final years of Basic Education is proposed. This research is considered of an applied nature, with a qualitative approach, as for the objectives it is exploratory, descriptive, propositive and validation. The validation took place in two moments, the first with an expert in the field to validate the consistency of the proposition of the elements and the second with eight teachers from the final years of Basic Education. For this second moment, data collection used the technique of semi-structured interviews and data analysis through thematic analysis in five categories: self-assessment, elements to be considered in self-assessment, applicability of self-assessment in the classroom, self-assessment as a tool for learning and autonomy and the validation of the proposition from the speech of the interviewed teachers. As a result, this work presents the proposition of elements to be considered in the elaboration of the self-assessment, respecting the dimensions of learning and autonomy of the student and the role of the teacher, through principles, guidelines and strategies for each dimension. These three dimensions are composed of seven principles, seventeen guidelines and twenty three strategies. As for the contributions, in relation to the young student, it gives him autonomy and responsibility in the process of learning and self-analysis of performance. For teachers, it provides subsidies for applying self-assessment in class to motivate the young student during the teaching, learning and evaluation process. It helps both the young student and the teacher in planning, monitoring, evaluating teaching and learning results. For future work, it is suggested the application of the elements proposed in the planning and execution of self-assessment in the classroom of the final years of Basic Education.

Keywords: Self-assessment. Youth student protagonism. Evaluation. Self analysis. Teacher's role.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pirâmide de William Glasser	26
Figura 2 - O ciclo da aprendizagem experiencial	27
Figura 3 - Características do ensino e da aprendizagem defendidas no campo educacional	30
Figura 4 - Premissas que constituem as metodologias ativas de ensino	44
Figura 5 - Como ocorre aprendizagem dos nativos digitais	46
Figura 6 - Pirâmide da aprendizagem: performance do aluno	47
Figura 7 - Princípios que constituem as metodologias ativas de ensino	50
Figura 8 - Infográfico sobre metodologias ativas	51
Figura 9 - Principais características dos imigrantes digitais aos nativos digitais.....	59
Figura 10 - Educação centrada no aluno e as avaliações	82
Figura 11 - Consolidação de uma cultura das avaliações externas	84
Figura 12 - Principais avaliações externas	85
Figura 13 - Direitos do avaliador e do avaliado	90
Figura 14 - Relação entre os tipos de avaliação e termos da autoavaliação	93
Figura 15 - Modalidades de autoavaliação	96
Figura 16 - Ficha de reflexão para o aluno	102
Figura 17 - Relação entre o <i>feedback</i> e a avaliação formativa	103
Figura 18 - Design da pesquisa.....	123
Figura 19 - As seis fases da análise temática propostas por Braun e Clarke (2006)	130
Figura 20 - Temas elencados a partir da análise temática	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cinco orientações para a aprendizagem.....	24
Quadro 2 - Principais características dos modos de aprendizagem Kolb (1984)	28
Quadro 3- Diferenciação das abordagens centradas na aprendizagem e no conteúdo ..	31
Quadro 4 - Concepções de aprendizagem	33
Quadro 5 - Competências gerais da BNCC	35
Quadro 6 - Modelos de aprendizagem	37
Quadro 7 - Estratégias de aprendizagem	40
Quadro 8 - Modalidades de exposição	41
Quadro 9 - Estratégias de acordo com as capacidades a serem desenvolvidas	43
Quadro 10 - Estratégias para o aprendizado ativo	48
Quadro 11 - Metodologias ativas e a aprendizagem significativa	52
Quadro 12 - Mudanças de perfil geracional	56
Quadro 13 - As gerações e suas formas de aprender	60
Quadro 14 - Pontos críticos e favoráveis em relação ao aluno jovem	62
Quadro 15 - O perfil do aluno jovem	64
Quadro 16 –Comparação entre a avaliação tradicional com uma mais adequada	74
Quadro 17 - Tipos de avaliação da aprendizagem	76
Quadro 18 - Avaliação de acordo com a visão de diversos estudiosos	78
Quadro 19 - Diferenciação de prova e avaliação da aprendizagem	79
Quadro 20 - Instrumentos avaliativos mais usados pelos professores	80
Quadro 21 - Práticas positivas e negativas da autoavaliação elaboradas por Boud	95
Quadro 22 - Prática da autoavaliação	100
Quadro 23 - Características fundamentais do <i>feedback</i>	104
Quadro 24 - Questões de investigação	105
Quadro 25 - Ficha de hábitos e resultados desejados em Montessori	107
Quadro 26 - Plano de ação da Escola da Ponte	109
Quadro 27 - Critérios de avaliação adaptados do QECRL	110
Quadro 28 - Sugestão de autoavaliação do Projeto Inova	111
Quadro 29 - Critérios equivocados de autoavaliação	114
Quadro 30 - Ficha de instruções para a construção de uma autoavaliação	115
Quadro 31- Questionário de autoavaliação	117
Quadro 32 – Questionário para autoavaliação	118
Quadro 33 - Demonstrativo com as características dos sujeitos da pesquisa	128
Quadro 34 - Elementos da autoavaliação para a dimensão Aprendizagem	133
Quadro 35 - Elementos de autoavaliação para a dimensão Autonomia	138
Quadro 36 -Elementos de autoavaliação para a dimensão Papel do professor	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EaD	Educação Superior à Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
QECRL	Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 OBJETIVOS	19
1.1.1 Objetivo geral.....	19
1.1.2 Objetivos específicos.....	19
1.2 JUSTIFICATIVA	19
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	23
2.1 APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE O ATO DE APRENDER E ENSINAR	23
2.2 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM.....	32
2.3 METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	38
2.4 A APRENDIZAGEM DO ALUNO JOVEM DOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	55
3 EM BUSCA DE UMA NOVA CULTURA DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM	68
4 AUTOAVALIAÇÃO UM NOVO OLHAR PARA AVALIAR O ATO DE APRENDER	90
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	121
5.1 CARACTERIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	127
5.2 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	129
5.2.1 Caracterização dos sujeitos de pesquisa.....	127
5.2.2 Análise das entrevistas com os professores entrevistados.....	129
6 PROPOSIÇÃO DE ELEMENTOS DA AUTOAVALIAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO JOVEM DA EDUCAÇÃO BÁSICA	131
7 ANÁLISE DOS RESULTADOS	147
7.1 VALIDAÇÃO COM ESPECIALISTA	147
7.2 VALIDAÇÃO COM PROFESSORES ENTREVISTADOS	149
7.2.1 Autoavaliação.....	151
7.2.2 Elementos a serem considerados em uma autoavaliação.....	153
7.2.3 Aplicabilidades a autoavaliação em sala de aula.....	155
7.2.4 Autoavaliação como ferramenta de aprendizagem e autonomia	158
7.2.5 Validação da proposição.....	161
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS	170
APÊNDICE A.....	188
APÊNDICE B.....	189
APÊNDICE C	190

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, as informações circulam quase que simultaneamente ao desenrolar dos fatos, o conceito de aprendizagem consolida-se muito além da perspectiva de que aprender é receber e reter informações. O ato de aprender pressupõe o desenvolver de conhecimento e habilidades comportamentais para analisar, interpretar e relacionar as informações disponíveis, instigando as pessoas a opinar sobre os fatos, ideias e assumir o seu posicionamento crítico sobre o tema discutido. Por esta dimensão de análise, é necessário que os alunos, principalmente, os alunos jovens¹, sejam respeitados em sua autonomia e controle sobre sua aprendizagem, de modo a tornarem-se agentes da construção de seu próprio conhecimento (FREIRE, 2016; FERNANDES, 2015; BRESOLIN, 2020).

Moran (2015), defende que é preciso delinear um novo cenário educacional, que possa colocar em evidência os novos modelos de ensino aprendizagem e as metodologias ativas, propiciando o desenvolvimento das habilidades/competências para chegar à autonomia, ao autogerenciamento e à corresponsabilidade do aluno na aquisição do conhecimento.

Nesse novo cenário, de acordo com Antônio (2009, p. 42), “é preciso recriar a educação para que desperte não apenas a inteligência, mas também a sensibilidade”. No século XXI, conhecido como a era do conhecimento, as pessoas precisam ser capazes de enfrentar os desafios impostos, visto que a sociedade espera que tenham mente reflexiva, crítica, criativa e disposta a aprender, preocupadas com a construção do seu próprio conhecimento (DELORS, 2012; KOLB; KOLB, 2017; MORAN, 2015; TEIXEIRA, 2018; FREIRE, 2016).

Segundo Delors (2012), é necessário que se tenha uma organização educacional baseada em quatro pilares da educação, propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU), para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): 1º aprender a conhecer; 2º aprender a fazer; 3º aprender a conviver e 4º aprender a ser. Assim, os alunos são estimulados à aprendizagem contínua, a pesquisar e a investir em sua própria formação, usando inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interação com as outras pessoas.

¹ Para esta dissertação, optou-se em denominar alunos jovens, os alunos entre as idades de 10 a 16 anos matriculados nos anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental II da Educação Básica, representantes das gerações Z e Alpha.

De acordo com Kolb (1984), a capacidade de aprender é uma das habilidades mais importantes a se adquirir e desenvolver, pois é essencial quando o aluno defronta-se com novas experiências ou situações de aprendizagem na vida, seja ela acadêmica ou profissional.

Como consequência deste olhar para o ensino e aprendizagem, Hoffmann (2011), aponta novos rumos para a gestão das escolas, principalmente no que diz respeito ao papel do professor e do aluno. Nessa concepção, exige-se de ambos um desempenho interativo de avaliador do processo, influenciando e sofrendo influências do contexto avaliado, pois passam a ter uma grande responsabilidade e comprometimento com o objeto da avaliação e com a sua própria aprendizagem do processo de avaliar.

Ao refletir sobre a finalidade da escola (a redefinição da função do professor e do aluno) e sobre a resignificação da importância da aprendizagem, surgem dúvidas, incertezas e reflexões a respeito de como avaliar a capacidade de aprender e como quantificar as habilidades e experiências do jovem aluno, frequentador dos anos iniciais da Educação Básica.

Esse aluno requer um sistema de avaliação que priorize resultados como melhoria de qualidade, avanço e análise do que e como aprender. De acordo com Libâneo (2012), a avaliação escolar é uma tarefa complexa, não se resume a realização de provas e atribuição de notas. Pelo contrário, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação ao rendimento escolar, pois uma vez conhecidos os resultados das avaliações, as autoridades e os professores devem criar as estratégias pertinentes, a fim de manter e melhorar os pontos fortes e corrigir os deficientes.

Maretto (2003), discorre sobre a avaliação aplicada hoje nas escolas, na qual os conteúdos exigidos do aluno para fazer a prova podem ser simplesmente memorizados, enfatiza que o hábito dos alunos decolar é uma das consequências do processo de ensino inspirado na visão tradicional da relação professor, aluno e conhecimento. Nessa concepção, a avaliação é o momento destinado a verificar se conteúdo transmitido foi gravado de cor, sendo proibida a consulta aos materiais didáticos. Ao aluno cabe o ônus de provar que sabe (entenda-se memorizou) os dados e informações transmitidos pelo professor.

Para Sant'Anna (1995), a avaliação escolar é o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que se arrisca dizer que a avaliação é a alma do

processo educacional. Corroborando Ristoff (1995), afirma que a avaliação deve ser espelho e lâmpada, não apenas espelho. Espera-se que ela não reflita apenas a realidade enquanto espelho, mas também que possa iluminar essa realidade revelando sombras, relações e atribuindo significados.

Não por acaso, Cortesão (1993), compara a avaliação formativa com uma “bússola orientadora do processo de ensino-aprendizagem”, cuja função é nortear as ações pedagógicas e o trabalho do estudante. Silva (2003), defende que a diversidade e a coerência entre os instrumentos e o processo avaliativo também visam atingir as várias dimensões dos sujeitos/objetos avaliados. Os avanços e as limitações se complementam, proporcionando assim uma visão mais ampla dos valores que fundamentaram as estratégias e decisões.

Por esta dimensão de análise, os modelos e as formas avaliativas aplicadas aos alunos na Educação Básica e o tratamento dado aos resultados revelam qual concepção de mundo, de homem e de sociedade prevalecem nas definições das políticas públicas em vigor. Na visão de Luckesi (2011, p. 28) “a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim, dimensionada por um modelo teórico de mundo e consequentemente de educação, que possa ser traduzido em prática pedagógica”.

Vale ressaltar que os dados obtidos por meio das avaliações da aprendizagem escolar, especialmente as de larga escala, tais como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil), Exame nacional do Ensino Médio (ENEM) e outras, servem para as tomadas de decisão nos planos das políticas educacionais que, por sua vez, orientam e norteiam as práticas pedagógicas que devem ser desenvolvidas no âmbito das escolas brasileiras. De acordo com o Decreto n. 6.094, de 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apresenta uma visão extremamente objetiva para indicar a qualidade da escola:

Art. 3- A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, com base nos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Para Blasis, Falsarella e Alavarse (2013), a avaliação externa não termina com a divulgação dos resultados das provas e indicadores. Ela continua à medida que envolve sociedade, escolas, comunidades e poder público nos debates dos resultados e a análise das avaliações internas realizadas no âmbito das escolas. É através dos dados levantados que

pode-se observar como está a aplicação das avaliações internas, esta deve ser o parâmetro para a constatação de se está ou não ocorrendo a aprendizagem. Um bom índice de ranqueamento não terá valor se o mesmo for mascarado por memorização, ‘cola’ ou ‘decoreba’ dos conteúdos.

Para desenvolver um sistema de avaliação focado no processo de aprendizagem será preciso ir além da avaliação como o ponto final, deve-se considerá-la uma intenção de melhoria, pois cada ferramenta é apropriada para determinados fins e circunstâncias e imprópria para os outros. Em uma avaliação abrangente de uma realidade complexa devem ser combinadas várias abordagens, pois os avanços e as limitações se complementam, dando assim uma visão mais ampla de valor que fundamentaram as estratégias e decisões. “Que quem 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).

Segundo Saul (2008), a avaliação não é neutra, implica necessariamente uma opção de valor que estará em consonância com a feita em relação à educação. O autor ressalta que diferentes práticas e definições de avaliação implicam diferentes compreensões de educação.

Durante o processo de aprendizagem, é essencial buscar novas formas de avaliação que possam potencializar o crescimento e protagonismo do aluno jovem. Assim esse aluno poderá desenvolver habilidades com as quais possa enriquecer sua capacidade de resolver problemas ou defender opiniões sobre os diversos conteúdos propostos, registrar as atividades com apontamentos do desempenho, realizar debate e júri simulados, trabalhar em grupo ou pares, se autoavaliar e elaborar de portfólio dos trabalhos.

Dessa forma, considera-se o processo de resolução como um todo e não apenas os resultados alcançados neste cenário criam-se meios para que o aluno por si aprenda a aprender, inclusive a se autoavaliar. Quando o aluno “participa ativamente na construção do seu conhecimento, num ambiente favorável à pesquisa e ao questionamento, produz se uma aprendizagem significativa e integradora, necessária à aquisição e mobilização perene do conhecimento”. (FERNANDES, 2015, p. 265).

Entre todos estes tipos de avaliação, destaca-se a autoavaliação por proporcionar ao aluno jovem a possibilidade de reflexão e análise de seus objetivos, de desenvolver sua autonomia e autocrítica e auxiliar na construção de instrumentos capazes de avaliar seu processo de aprendizagem, ajudando-o a ampliar suas competências e habilidades

(PACHECO e PACHECO, 2012; LUCKESI, 2010; VASCONCELLOS, 2006; VIEIRA, 2013).

Durante a pesquisa foi possível observar que existem iniciativas em algumas escolas para incentivar a autoavaliação através da criação de planos de ação. É o caso da Escola da Ponte, em Portugal (PACHECO e PACHECO, 2012), que utiliza o mecanismo de autoavaliação para promover a reflexão e a autonomia, com o intuito de que o aluno possa decidir, dentro do seu ritmo de aprendizagem, qual o melhor momento para realizar a avaliação. Outro exemplo de aplicabilidade acontece na Finlândia (NAJAT, 2019), onde a avaliação é feita constantemente, através de perguntas específicas adaptadas para cada faixa-etária, registradas em um formulário, para que os alunos, desde a educação infantil, possam responder e refletir sobre sua aprendizagem.

No Brasil, algumas iniciativas que compreendem a avaliação comprometida e focada na aprendizagem dos alunos na Educação Básica, sem a função classificatória e excludente, encontram-se em projetos de disciplinas isoladas. Um exemplo é a análise das percepções dos estudantes acerca das potencialidades da autoavaliação em educação matemática como um processo avaliativo, a partir do uso de estratégias como o registro no caderno de autoavaliação e autocorreção das atividades avaliativas registradas em um portfólio. Essa pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 7º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal (COSTA, 2013) e em oficinas de aprendizagem de um segundo idioma (MULIK; VIANI, 2015; MUÇÓS, 2015) que auxiliam o aluno a refletir sobre o seu aprendizado, desempenho e tempo disponibilizado para o estudo da língua inglesa.

Ao realizar um levantamento na base de dados da *Scopus*², com o descritor “autoavaliação”, muitos dos trabalhos encontrados estavam relacionados ao ensino superior, vinculados a instituições e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Ao acrescentar o termo “autoavaliação em sala de aula”, foi encontrado apenas um documento, que retrata as percepções dos alunos e professores, do país Kosovo, sobre a sua autoavaliação na aprendizagem (GASHI-SHATRI; G ZABELI, 2018).

² Em um levantamento de publicações realizado no mês de setembro de 2020 na base Scopus com o descritor (“evaluation”) apontaram 16.284 trabalhos. Dentre as publicações de avaliação optou-se por usar o descritor (“learning assessment”) somente 652 tinham como foco a avaliação voltada para a aprendizagem e ainda, dentre estes como descritor (“self-assessment”) somente 93 tratavam da autoavaliação, ao acrescentar o descritor (“classroom self-assessment”) encontrou-se somente um trabalho. Ao pesquisar com o descritor (“self-assessment in basic education”) neste período não foram encontrados documentos que tratavam especificamente da autoavaliação para favorecer a autonomia no processo de aprendizagem do aluno jovem nos anos finais da Educação Básica.

Ao pesquisar especificamente com o descritor “autoavaliação na educação básica”, até o presente momento, não foram encontrados documentos que tratavam especificamente da autoavaliação para favorecer a autonomia no processo de aprendizagem do aluno jovem nos anos finais da Educação Básica. Com essa busca foi possível perceber que existe uma lacuna de conhecimento a ser contemplada.

Nesta perspectiva, Sampaio (2012, p.77) nos apresenta uma reflexão sobre a importância de valorizar a autoavaliação no campo da Educação Básica: “como avaliar elegendo como referência o processo ensino/aprendizagem em vez de “resultados” desse processo? Quais conhecimentos priorizar? Quais devem ser valorizados? Quem os define? Quem deve ser avaliado? Quem avalia quem?”.

Para Cavalari (2009), a autoavaliação faz parte da vida do ser humano, porém não é valorizada no cenário educacional, pois é associada à ideia de informalidade, sem utilidade para a aprendizagem. A autoavaliação surge como uma prática sujeita a subjetividade, gerando desconfiança por parte do professor, receando que haja uma superestimação de uma competência (RÉGNIER, 2002).

A importância de se ensinar a avaliar a si próprio deveria ser uma habilidade a ser desenvolvida desde cedo nas crianças para que seja uma prática constante em sua vida (PACHECO e PACHECO, 2012; VASCONCELLOS, 2006). Entretanto, estar preparado para conduzir os alunos ao exercício de refletir sobre os diversos aspectos de um mesmo objeto a ser analisado e estudado, demanda conhecimento e rigorosidade metódica por parte do professor, conforme argumentou Freire (2016), em seus estudos sobre a autonomia na década de 1990. Para esse autor, ensinar é organizar o caminho para autonomia de quem aprende, fazendo um cidadão consciente de seus deveres e direitos. Por meio do compromisso com uma mediação responsável, o professor pode levar o aluno a enxergar o sentido do que aprende.

Para Sanmartí (2009), um processo de ensino com qualidade depende do acompanhamento das etapas de aprendizagem do aluno e das condições oferecidas para ajudá-los a superar as dificuldades e avançar. Mediar o aluno jovem a se autoavaliar enquanto aprendiz, ensinando-o a fazer perguntas a si mesmo e a buscar respostas capazes de levá-lo a identificar a sua própria forma de compreender e aprender é dar-lhe a chave de acesso ao seu autoconhecimento, à sua autopercepção e autorregulação.

Zabala e Arnau (2010), também destacam que dentro deste processo de avaliação o olhar do professor é importante para o crescimento do aluno. O professor precisa identificar o nível de aprendizagem de cada aluno jovem para poder auxiliar no processo de

construção do conhecimento, seguindo de perto todos os passos para poder sugerir instrumentos que atendam às características específicas de cada um, considerando ainda o contexto em que a autoavaliação deva ou possa ser realizada. Ou seja, é preciso estabelecer princípios, diretrizes e estratégias a serem considerados podem favorecer a autonomia no processo de aprendizagem do aluno jovem.

Implementar a autoavaliação nos anos finais da Educação Básica, proporciona ao aluno jovem compreender-se como parte integrante e sujeito do processo e não apenas como o executor das estratégias prontas, desenvolvendo também autonomia, responsabilidade, pensamento crítico e habilidades (LIBÂNIO, 2012; MARTINEZ, 2010; CURRÍCULO PAULISTA, 2019; ELLIS, 2001; MENDÉZ, 2002; PROJETO INOVA EDUCAÇÃO, 2019; PUNHAGUI; SOUZA, 2012; GASHI-SHATRI; G ZABELI, 2018; COSTA, 2013; MULIK; VIANI, 2015; VIEIRA, 2013).

Na literatura encontrada são apontados alguns modelos (PACHECO e PACHECO, 2012; LUCKESI, 2010; VASCONCELLOS, 2006) e algumas estratégias (VIEIRA, 2013; ELLIS, 2001; OLIVEIRA, 2010; MURÇÓS, 2014) utilizadas para autoavaliar o processo de aprendizagem e autonomia, porém observou-se que estes modelos ou estratégias são específicos para uma disciplina ou para atingir um determinado método, mencionando somente a autoavaliação do aluno para a sua aprendizagem e autonomia e não contempla ao professor também uma autoavaliação para sua prática de sala de aula.

Neste contexto, percebe-se a necessidade de elementos a serem implantados e respeitados, tanto pelo aluno jovem quanto pelo professor, para que a autoavaliação atenda o seu propósito, de responsabilidade sobre o processo de aprendizagem e autonomia. Portanto, esta pesquisa de mestrado pretende contribuir para a ampliação do conhecimento científico a partir da busca de respostas para a seguinte questão da pesquisa: **“Quais princípios, diretrizes e estratégias devem ser considerados na autoavaliação nos anos finais da Educação Básica para favorecer a autonomia no processo de aprendizagem do aluno jovem?”**.

OBJETIVOS

A seguir serão apresentados os objetivos gerais e específicos desta pesquisa.

Objetivo geral

Analisar princípios, diretrizes e estratégias para autoavaliação do aluno jovem nos anos finais da Educação Básica .

Objetivos específicos

- Descrever as características do aluno jovem nos anos finais da Educação Básica;
- Mapear os modelos de avaliação da aprendizagem;
- Identificar os modelos de autoavaliação da aprendizagem para os anos finais da Educação Básica;
- Listar os elementos a serem considerados na elaboração de autoavaliação da aprendizagem do aluno jovem nos anos finais da Educação Básica.

JUSTIFICATIVA

O ato de educar é um processo permanente na história das sociedades e certamente muda conforme o tempo e os lugares, pois está vinculado à projetos de transformação social. Assim, a educação e a sociedade exercem forte influência uma sobre a outra. Freire (2016), afirma ser fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a fala seja a prática.

Nesta perspectiva, também são necessárias algumas reflexões sobre a relação avaliação e o planejamento, bem como o repensar sobre práticas avaliativas integradas em todo o processo educativo, garantindo que todos os alunos aprendam de forma contínua e dinâmica. Esse processo, que deve ser iniciado a partir do nascimento e acompanhá-lo por toda a vida, é repleto de descobertas e novidades, sobre aprende a aprender, fazer/refazer e avaliar seus resultados, de forma crítica e reflexiva (PACHECO; PACHECO, 2012; VIEIRA, 2013; CURRÍCULO PAULISTA, 2019; VASCONCELLOS, 2006; LUCKESI, 2010).

Afonso (2000), defende que a relação professor/aluno, enquanto relação avaliador/avaliado, vivenciada hoje como uma relação de poder no que se refere à avaliação, é compulsória, tem consequências importantes para a vida escolar e pós-escolar dos alunos. Pode causar uma interpretação equivocada de que na sociedade precisa-se da relação de dominação.

No campo da aprendizagem, é possível encontrar um ponto diferencial entre a geração que migrou para o uso da tecnologia e a geração dos nativos digitais. A forma tradicional de ensinar e desenvolver a aprendizagem não têm sido tão significativa para essa geração, que se comporta como “um aprendiz ativo, que adota uma abordagem não-linear”. (VEEN; VRAKING, 2009, p. 68). Para os nativos, a busca por soluções de problemas ocorre através de pesquisa pela *web*, devido às facilidades de busca de simples acesso, sem se preocupar com aprendizado programático, reflexão e memorização com o era a exigências no passado. Para essa geração, a informação está sempre disponível, basta acessá-la.

O aluno jovem que se encontra atualmente na Educação Básica tem como característica o protagonismo de sua aprendizagem. Constrói sua identidade numa cultura moldada pela indústria da informação, do lazer e do consumo, em que tudo é imediato, veloz e ilimitado; tem dificuldade de se concentrar em uma única atividade, é criativo, flexível, capaz de aprender ativamente, inteligente e rápido de raciocínio, é ágil na execução das atividades (FERNANDES, 2015; PALFREY; GASSER, 2011; VILARINHO; FERREIRA, 2012, BRESOLIN, 2020).

Diante dessas características, que apontam para a complexidade do aluno jovem do século XXI, a avaliação deve considerar as demandas da vida atual: o enfrentamento de problemas, o relacionamento com o outro, o protagonismo juvenil, o mundo do trabalho em situações contextualizadas da vida real, dentre outras. Sob essa perspectiva, o instrumento avaliativo deve ter características que promovam, de modo mais efetivo, a mensuração das capacidades do aluno em todos esses aspectos. A avaliação também precisa ser contextualizada e desafiadora para ele. Sob o olhar de Luckesi (2011), a avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não prescinde, faz parte de seu modo de agir, por isso é necessário que seja usada da melhor forma possível. A avaliação, para o autor, é um ato amoroso, por isso é preciso trazer o educando para esse processo e oportunizar aprendizagens afetivamente.

É fundamental que o aluno jovem participe do processo de repensar a construção do conhecimento, no qual a mediação e a interação são os pressupostos essenciais para que ocorra a aprendizagem e a alegria de aprender, visto que, a forma de aprendizagem desse aluno jovem causa uma ruptura ao perfil tradicional de ensino focado na reprodução de conteúdo e na aprendizagem passiva. Para Silva (2011) os alunos atualmente, buscam uma aprendizagem que rompe com o velha transmissão, disponibilizando aos alunos a

participação na construção do conhecimento e da própria comunicação, sintonizada com o nosso tempo.

Segundo Saviani (2018) a escola tem por finalidades promover a socialização do saber, ser desafiadora em seu propósito de mediar o conhecimento com atividades de situações-problema. Dessa forma, leva o aluno a refletir sobre seu aprendizado, oferecendo-lhe um ambiente propício às mudanças, repensando e inovando as práticas pedagógicas, o currículo, o planejamento e a avaliação, por meio de projetos contextualizadores, pela integração do sujeito com o assunto a ser explorado, bem como pela mudança no aprender a aprender. Thurler (2001, p. 10) defende que, “as escolas eficientes são escolas abertas à inovação, em busca contínua de melhores respostas aos problemas recorrentes”.

Ao tratar de inovação, Pacheco e Pacheco (2012), defendem o uso da autoavaliação como uma inovação para a aprendizagem, uma maneira de desenvolver o processo do aprender através da autonomia do aluno, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas advindas de atividades problematizadas. Essas atividades têm por objetivo instigar o aluno mediante problemas, para que ele possa examinar, refletir, posicionar-se de forma crítica e aprender de forma significativa. Para Hoffmann (2014), o conhecimento não segue por um caminho linear, mas por passagens tortuosas repletas de descobertas, dúvidas, retomadas, paradas e saltos qualitativos. O papel do avaliador, neste cenário, consiste em respeitar a diversidade dos ritmos de aprendizagem, valorizar a multiplicidade de caminhos percorridos e investir na heterogeneidade em vez de buscar a homogeneidade.

Para promover a inovação em sala de aula, existem estratégias de ensino e aprendizagem que são utilizadas como avaliação do processo de aprendizagem, como por exemplo, avaliação através do desenvolvimento de portfólio, elaboração de mapa conceitual, trabalho em grupos, discussões, resoluções de problemas, metodologias ativas, entre outros (ELLIS, 2001; PACHECO e PACHECO, 2012; CAMARGO; DAROS, 2018; BACICH; MORAN, 2018; TEIXEIRA, 2018). Porém, faz-se necessária a elaboração de princípios, diretrizes e estratégias para promover a autoavaliação em sala de aula.

Acredita-se que analisar os elementos da autoavaliação como princípios, diretrizes e estratégias seja relevante para a avaliação educacional, principalmente no contexto do mundo contemporâneo, que exige novas formas de avaliar com foco no desenvolvimento integral do aluno no contexto do século XXI. De acordo com Silva, Bartholomeu e Claus (2007), autoavaliação é um processo pelo qual um indivíduo, além de avaliar uma

produção, uma ação ou uma conduta da qual ele é o autor, também avalia suas capacidades, seus gostos, seu desempenho e suas habilidades e competências.

Segundo Mitre et al. (2002), a problematização e o repensar aprender objetivam alcançar e motivar o aluno jovem, pois quando colocado diante um problema ele se examina, reflete, contextualiza-se, resignificando suas descobertas. A aprendizagem torna-se significativa e efetiva, não simplesmente memorização para obter nota na avaliação e progressão para as próximas etapas no processo educativo.

Os elementos da autoavaliação, como princípios, diretrizes e estratégias de autoavaliação, propostos nesta dissertação visam atender as necessidades do mundo contemporâneo. Em relação às escolas, subsidiam novos processos de avaliação, promovem ensino e aprendizagem desafiadores, motivadores e inovadores. Ao mesmo tempo em que atendem às expectativas deste novo aluno, ampliam as fronteiras do conhecimento.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Este capítulo tem a intenção de apresentar os principais aportes teóricos da pesquisa. A fundamentação teórica é a base de qualquer estudo, portanto, as seções a seguir abordam assuntos como aprendizagem, reflexões sobre o ato de aprender e ensinar, as concepções de aprendizagem, as metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem, a caracterização da aprendizagem do novo aluno jovem; os tipos de avaliações realizadas na atualidade e as reflexões sobre o uso da autoavaliação da aprendizagem para o aluno jovem nos anos finais da Educação Básica.

APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE O ATO DE APRENDER E ENSINAR

O ato de aprender não abrange somente do que é estudado nos livros, não quer dizer passar horas em frente ao computador buscando ‘coisas’ na rede, ouvir apresentações ou memorizar conhecimentos e informações já pré-determinados. Podemos aprender em todos os lugares, a todo o instante, em todas as idades, mesmo sem ações planejadas para isso. Segundo Freire (2016), os seres humanos são seres inacabados, em permanente construção. Inacabados? Sim, e em função disso a educação está ligada à consciência desta inconclusão. O homem pergunta-se: quem sou? De onde venho? Onde posso estar? Reflete sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser em busca de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação.

De acordo com o autor, portanto, o homem não nasce com suas capacidades desenvolvidas, mas com potenciais que precisa desenvolver. A maioria das atividades humanas, então, deve ser aprendida, ou seja, precisa-se aprender todos os comportamentos e habilidades para se desenvolver. Se não houver aprendizagem, o desenvolvimento fica limitado. A aprendizagem é um fator essencial para o aprimoramento da espécie, pois é por meio dela que construímos os conhecimentos que permitem nosso desenvolvimento.

Tudo faz parte da aprendizagem, basta observar a etimologia da palavra. Para Silva (1986), a palavra aprender vem do latim popular *apprendere*, do clássico *apprehendere*, que significa apreender, tomar para si o conteúdo ensinado. Envolve um processo contínuo de aquisição de novas formas de conduta (atividade mental e/ou afetiva que gere uma forma nova de ação, ou seja, a aquisição de um novo hábito, comportamento ou resposta) ou de alteração de condutas já estabelecidas anteriormente.

Ao ser incorporada à língua francesa *apprentissage* ganha uma complementação para o que significa o ato ou efeito de aprender (PRIBERAM, 2011). Nessa direção, aprendizagem pode ser entendida como uma consequência da mediação entre um sujeito ‘ensinante’ e um sujeito ‘aprendente’, resultando na apropriação, pelo sujeito ‘aprendente’, de ‘saberes’, conhecimentos, habilidades e atitudes que depois de internalizados serão socializados (AUSUBEL, 2003; VYGOTSKY; LEONTIEV; LURIA, 1977).

E, ainda, a palavra aprendizagem pode ser entendida em algumas linhas de pensamento, de diferentes pressupostos epistemológicos que norteiam abordagens divergentes de entendimentos, analisada e compreendida sob distintas abordagens, conforme o Quadro 1. (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007; EASTERBY-SMITH; BURGOYNE; ARAUJO, 2001).

Quadro 1 - Cinco orientações para a aprendizagem.

Aspectos	Behaviorista	Humanista	Cognitiva	Aprendizagem Social	Construtivista
Teóricos de aprendizagem	Guthrie, Hull, Pavlov, Skinner, Tolman, Watson	Maslow, Rogers	Ansubel, Bruner, Koffka, Kohler, Lewin, Piaget	Bandura, Rotter Candy,	Dewey, Lave, Piaget, Rogoff, Von Glasersfeld, Vygotsky
Visão do processo de aprendizagem	Mudança no comportamento	Um ato pessoal para realizar potencial	Processo mental interno (inclui insight, processamento de informação, memória, percepção)	Interação e observação de outros em um contexto social	Construção de significado a partir da experiência
Lócus de aprendizagem	Estímulo no ambiente externo	Necessidades afetivas e cognitivas	Estruturação cognitiva interna	Interação de pessoa, comportamento e ambiente	Construção individual e social do conhecimento
Propósito da educação	Produzir mudança de comportamento na direção desejada	Tornar-se autoatualizado, maduro, autônomo	Desenvolver capacidades e habilidades para aprender melhor	Modelar novos papéis e comportamentos	Construir conhecimento
Papel do professor	Arranja o ambiente para extrair resposta desejada	Facilita o desenvolvimento da pessoa Integral	Estrutura o conteúdo da atividade de aprendizagem	Modela e guia novos papéis e comportamentos	Facilita e negocia o significado com o aprendiz

--	--	--	--	--	--

Fonte: Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007, p. 294-295).

Segundo Skinner (1969), o comportamento aprendido é uma resposta aos estímulos externos, controlados por meio de reforços que ocorrem como resposta ou após a mesma: se a ocorrência de um (comportamento) operante é seguida pela apresentação de um estímulo (reforçador), a probabilidade de reforçamento é aumentada.

Neste contexto, a aprendizagem inicia-se do conhecimento tácito, ou seja, através do conhecimento individual, gerado pela experiência pessoal e por interações prolongadas entre as pessoas envolvidas no processo. No entanto, a aprendizagem é mais abrangente do que o conhecimento, pois é por meio dela que ocorre a aquisição ou ampliação do conhecimento e a mudança por meio das experiências. Pode-se afirmar que a aprendizagem acontece reciprocamente com o ciclo de vida, considerando que o indivíduo está sempre aprendendo, modificando seu comportamento, seu desempenho, sua ótica e seus enfoques (LA ROSA, 2007).

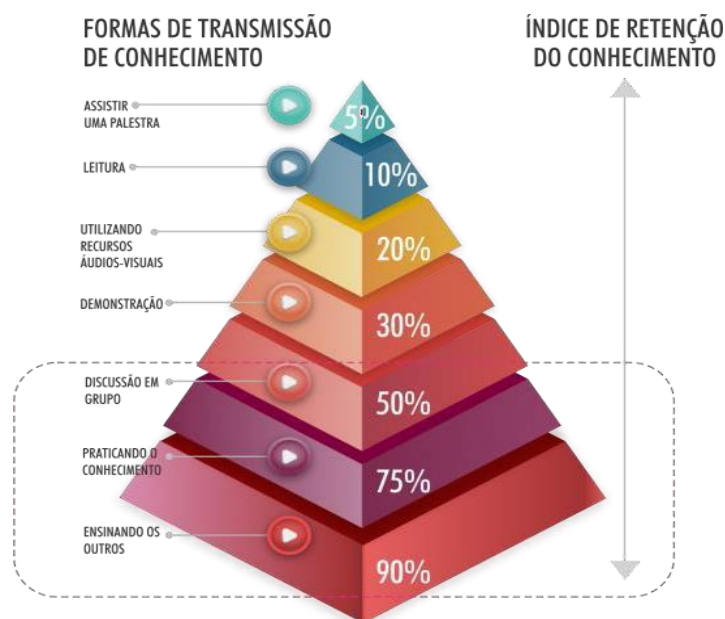
E ainda, com enfoque na aprendizagem partem-se do conhecimento tácito, pois este conhecimento é pessoal se origina da experiência individual e acontece por meio de interações prolongadas entre as pessoas envolvidas no processo. Nesta perspectiva, o conhecimento tácito, “(...) participa da lógica da descoberta entendida como regras para alcançar conclusões válidas a partir de premissas que consideramos verdadeiras” (SAIANI, 2003, p. 57).

Já o conhecimento explícito é aquele mais formal, que pode ser entendido como teórico e sua transmissão é realizada formalmente e sistemática, de fácil compartilhamento. Pode estar decodificado em manuais, memórias e relatos, pesquisas e relatórios (GROTTO, 2003). No entanto, cabe lembrar que a criação do conhecimento surge da interação entre o conhecimento tácito e o explícito, acreditando-se que essas duas formas de conhecimento se completam (NONAKA; TAKEUCHI, 2008). Utilizar o conhecimento tácito significa que a abordagem do conteúdo terá como base as experiências vividas pelo aluno, mas ainda assim o conteúdo deve ser aplicado por seus meios formais, ou seja, deve haver uma interação entre a realidade, o conteúdo abordado e a sociedade.

A preocupação com o ato de aprender vem de longa data, o psiquiatra americano William Glasser (1925-2013), desenvolveu através da representação por

pirâmide uma teoria na qual o professor deveria desenvolver seu papel como um guia para o aluno e não um chefe. Para ele, o ato de aprender não era apenas memorizar, pois a maioria dos alunos esquecia os conceitos após a aula. Em vez disso, o psiquiatra sugeria que os alunos aprendessem efetivamente e junto com o professor experimentassem fazendo, pois acreditava que ensinar é aprender, conforme demonstra a Figura 1.

Figura 1 - Pirâmide de William Glasser.



Fonte: Sampaio (2012) adaptado de Dale (1946).

Kolb (1984), defende que, para que a aprendizagem ocorra de fato, é necessário que seja direta e profundamente vivenciada pelos alunos e não recebida de forma passiva. O “ciclo da aprendizagem experiência” (Figura 2) desenvolvido pelo autor é composto por quatro estágios distintos de aprendizagem:

- Experiência concreta: significa aprender por meio de vivência ou experiência. O aluno cria uma relação direta com o objeto de sua aprendizagem;
- Observação reflexiva: é estimular o aluno jovem a pensar, refletir sobre a experimentação que ele vivenciou ou do qual participou;
- Conceitualização abstrata: ocorre quando o aluno jovem relaciona a prática realizada com os conceitos e teorias vistas no ambiente educacional;

- Experimentação ativa: incide quando o aluno jovem consegue aplicar as habilidades que desenvolveu em novos experimentos e desafios lançados pela escola ou pelo cotidiano.

Figura 2 - O ciclo da aprendizagem experiencial.



Fonte: Bresolin (2020) com base em Kolb (1984).

Para Jarvis (2013), a aprendizagem é a combinação de corpo e mente, que resulta em um processo de modificações no modo de agir e de recriar ou replanejar situações. Corroborando Illeris (2013), define por aprendizagem o conjunto de processos que ocorrem nos indivíduos e propiciam mudanças permanentes em capacidades e competências.

A aprendizagem deve respeitar os princípios descritos por Abreu e Masetto (1990, p. 9), como:

- Se relacione com o seu universo de conhecimentos, experiências e vivências;
- Permita formular problemas e questões que de algum modo sejam de interesse do indivíduo, que envolva-o ou que seja significativa e relevante;
- Permita entrar em confronto experiencial com problemas práticos de natureza social, ética e profissional;
- Permita que o indivíduo participe de forma responsável pelo seu processo de aprendizagem;
- Permita e ajude o indivíduo a transferir o que aprendeu em outras circunstâncias e situações da vida;
- Suscite modificações no comportamento e até mesmo na personalidade.

Já Kolb e Kolb (2017) defendem que, o modo como se aprende relaciona-se à resposta sensorial do indivíduo às situações problemas. Em sala de aula, o professor é a interferência mais forte no processo de aprendizagem, logo estudos voltados para este tema contribuem para a descoberta de fatores individuais que tornem a aprendizagem mais eficaz conforme Quadro 2.

Quadro 2 - Principais características dos modos de aprendizagem Kolb (1984).

Modos de aprendizagem	Principais características
Experiência concreta	Aprendizagem relacionada às situações práticas; Analogia a momentos correntes; Troca de informações com outros indivíduos.
Observação reflexiva	Aprendizagem relacionada à observação de situações; Reflexão do objeto de estudo sob vários ângulos; Correlação de informações com fatores do cotidiano.
Conceptualização abstrata	Aprendizagem relacionada à produção de conceitos; Análise da realidade; Criação de hipóteses sob a perspectiva lógica.
Experimentação ativa	Aprendizagem relacionada à execução de conhecimento; Experimentação de conhecimento obtido através de reflexões; Resolução de problemas e rápida tomada de decisão.

Fonte: Kolb (1984), Mainemelis, Boyatzis e Kolb (2017).

Desta maneira, o aluno/pessoa tem a possibilidade de escolher quais as estratégias e habilidades a serem utilizadas para cada processo de aprendizagem. “Cada dimensão do processo de aprendizagem apresenta-nos uma escolha” (KOLB; BOYATZIS; MAINEMELIS, 2001, p. 4). Por exemplo, para alguns alunos é necessário compreender os conteúdos através de uma situação real, da realidade vivida, já outros conseguem aprender através de reflexões e da abstração (BAKER; JENSEN; KOLB, 1997; MAINEMELIS, BOYATZIS; KOLB, 2002).

Aprender é fundamentalmente um processo contínuo de aquisição de novas formas de conduta ou de alteração de formas de conduta anterior. Entende-se como conduta não apenas o contexto do comportamento exterior, mas também caracterizar qualquer atividade mental e/ou afetiva que gere uma forma nova de ação, ou seja, a aquisição de um novo hábito, comportamento ou resposta. Carvalho (2002), pontua que o homem não olha mais para os céus ou para a tradição para legislar, ele se torna, ele mesmo, legislador. É por processo similar que aparece o conceito de autonomia, considerando a autonomia enquanto

processo dinâmico que abrange tanto a dimensão social, quanto a esfera pessoal e, nessa perspectiva, se constitui como um projeto de sociedade.

Santos (2008), afirma que a aprendizagem somente ocorre se quatro condições básicas forem atendidas: motivação, interesse, habilidade de compartilhar experiências e habilidade de interagir com os diferentes contextos. Já Duarte (2011, p. 40), defende que “[...] a educação escolar deve desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão”.

Para Senge (2010), a aprendizagem é fundamentada por cinco disciplinas: pensamento sistêmico, domínio pessoal, modelos mentais, construção de visão compartilhada e aprendizagem em equipe. Segundo esse mesmo autor “disciplina é um conjunto de práticas de aprendizagem, das quais a pessoa se modifica, adquirindo novas habilidades, conhecimentos, experiências e níveis de consciência” (SENGE, 2010, p.25).

Destaca-se também que nesta concepção de aprendizagem, de acordo com Delors (2012), propostos pela UNESCO, é necessário que se organize os planejamentos com base nos quatro pilares da educação: 1º. Aprender a conhecer, 2º. Aprender a fazer, 3º. Aprender a conviver, e 4º. Aprender a ser. Deve-se, ainda, estimular os alunos para a aprendizagem contínua, para as pesquisas, para o investimento em sua própria formação, usando inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interação com as outras pessoas.

O processo de aprendizagem é complexo e pode acontecer em função de numerosos fatores, dos quais o ensino é apenas um deles e nem por isso o mais importante. Dentre eles cita-se: trabalho, lazer, leitura, ensino, conversa, observação, investigação. Já o processo de ensino não é considerado tão complexo quanto os processos de educação e aprendizagem, embora também envolva diversos elementos: professor, tecnologia, conteúdos, currículo, disciplinas, sala de aula dentre outros. Ressalta-se que o processo de ensino, não é considerado tão complexo quanto os processos de educação e aprendizagem, mas também envolvem diversos elementos como: professor, tecnologia, conteúdos, currículo, disciplinas e sala de aula. (HEIDE; STILBORNE, 2000).

Priberam (2011), esclarece que a palavra ensino deriva do verbo ensinar, por sua vez a palavra ensinar tem origem no século XI, na língua francesa, *enseigner*, e no século XIII, do latim *insignare*, alteração de *insignire*, que significa indicar, designar, e que pode chegar a ser compreendido como marcar com um sinal. O autor também afere que o sentido moderno de ensinar, isto é, transmitir conhecimentos a um aluno, aparece no século XVII e, na verdade, reflete o surgimento da escola moderna e da organização do sistema escolar.

Pode-se inferir, portanto, que vai além do transmitir conhecimento, pois indica os caminhos para que se possa apropriar-se dele. Freire (2016, p. 25), defende que o ato de ensinar é fundamental “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a produção ou a sua construção”.

Para Anastasiou (2003), o verbo ensinar contém duas dimensões: uma intencional, a intenção de ensinar, e outra voltada para o resultado, para a realização da intenção, pois se o professor explicou o conteúdo, mas o aluno não se apropriou deste conhecimento, ele apenas cumpriu parte do processo. Nesse caso, ocorreu a intenção, mas o objetivo não se efetivou plenamente.

Conforme se pode observar através da análise etimológica das palavras ensino e aprendizagem, há diferentes maneiras de se conceber as diferentes concepções utilizando-se as teorias do campo da Psicologia da Aprendizagem. Moura (2009), para melhor exemplificá-las, criou um quadro comparativo das principais abordagens teóricas que têm sustentado as práticas educativas (Figura 3).

Figura 3 - Características do ensino e da aprendizagem defendidas no campo educacional.

	Ensino	Aprendizagem
Skinner	“num arranjo e planejamento de contingência de reforço sob as quais os estudantes aprendem e é de responsabilidade do professor assegurar a aquisição do comportamento” (MIZUKAMI, idem, p. 30).	“uma mudança relativamente permanente em uma tendência comportamental e ou na vida mental do indivíduo, resultantes de uma prática reforçada” (ROCHA, 1980. Apud. MIZUKAMI, idem, ibidem).
Rogers e Neill	ensino centrado na pessoa, o que implica técnicas de dirigir sem dirigir, ou seja, dirigir a pessoa à sua própria experiência para que, dessa forma, ela possa estruturar-se e agir (MIZUKAMI, idem, p. 48-49)	A aprendizagem tem a qualidade de um envolvimento pessoal. É penetrante. É avaliada pelo educando, o locus da avaliação reside no educando. Aprendizagem significativa envolve toda a pessoa.
Piaget e Bruner	Para eles todo o ensino deverá assumir formas diversas no decurso do desenvolvimento já que o “como” o aluno aprende depende da esquematização presente, do estágio atual, da forma de relacionamento atual com o meio. Logo, aprender implica assimilar o objeto a esquemas mentais. Um dos tipos de aprendizagem comentada por Piaget é o que consiste numa aquisição em função do desenvolvimento (MIZUKAMI, idem, p. 75).	Logo, aprender implica assimilar o objeto a esquemas mentais. Um dos tipos de aprendizagem comentada por Piaget é o que consiste numa aquisição em função do desenvolvimento (MIZUKAMI, idem, p. 75). Aprendizagem implica numa aquisição em função do desenvolvimento.
Vygotsky	ensino-aprendizagem como processos indissociáveis.	A aprendizagem antecede o desenvolvimento que ocorre evolutivamente a partir da relação do sujeito biológico com a sua cultura. Para que ocorra é necessário à intervenção do outro e dos instrumentos através do ensino.

Fonte: Moura (2009).

Saint-Onge (2001, p. 211), entende que ensinar e aprender estão vinculados ontologicamente, assim “a significação do ensino depende do sentido que se dá à aprendizagem e a significação da aprendizagem depende das atividades geradas pelo ensino”.

Estudos sobre a relação entre o processo de construção do conhecimento e a as experiências concretas do aluno fizeram John Dewey perceber que o real interesse e envolvimento do mesmo no processo educacional aconteciam quando o conhecimento formava amarrações com os desejos e aspirações dele. Portanto, para despertar o interesse os métodos de ensino deveriam ter implicações diretas nas realidades vividas (GALVÃO FILHO, 2009).

Segundo Demo (1997), aprender é saber pensar, para além da lógica retilínea e evidente, porque nem o conhecimento é reto, nem a vida é um caminho linear, ou seja, a busca por desafios requer um sujeito que busque e questione as informações comunicadas e se posicione. O novo pensar do que é aprender também está modificando as escolas, que priorizam um aprendizado focado no desenvolvimento intelectual de seus estudantes, bem como em prepará-los para ingressar no campo acadêmico, com um novo pensar no que tange às habilidades e conhecimentos, objetivando adequar-se às exigências atuais.

Postareff e Lindblom (2008), diferenciam as abordagens centradas na aprendizagem e no conteúdo, conforme Quadro 3.

Quadro 3- Diferenciação das abordagens centradas na aprendizagem e no conteúdo.

Abordagem centrada na aprendizagem	Abordagem centrada no conteúdo
A aprendizagem visa à aplicação do conhecimento, ponto de vista em desenvolvimento, pensamento crítico.	A aprendizagem é sobre memorizar fatos ou lembrar conteúdo temático.
Ensino para atender diferentes alunos.	Professor transmite conhecimento.
O professor é consciente de formas diferentes de aprendizagem e busca melhorar este processo.	Método educacional escolhido e acordo ao que é confortável.
O professor encoraja o aluno a ser crítico e ativo.	O professor tem relação distante com os alunos.
O aluno aprende com o professor e vice-versa.	O aluno aprende com o professor que transmite o conhecimento.
O professor compreende o aluno como participante ativo.	O professor entende o aluno como destinatário menos ativo.
O aluno é instigados a encontrar respostas.	O professor é responsável por trazer as respostas.
O professor entende que o conhecimento é construído através da interação em sala.	O professor entende que a interação não constrói o conhecimento.
Os professores utilizaram métodos de ensino interativos.	Os professores têm receio ou não podem utilizar métodos de ensino interativo.

Fonte: Postareff e Lindblom (2008).

Conforme autores supracitados, na aprendizagem centrada no aluno o conhecimento é estabelecido por meio da interação, o professor compreende o aluno como participante ativo, encorajando-o a ser crítico e reflexivo. Já na centrada no conteúdo, o professor tem o papel de transmitir o conhecimento, é o responsável pela aprendizagem e essa consiste na memorização de fatos ou conteúdos temáticos sem compreender os motivos do aprender.

Neste contexto, os conteúdos ministrados pelos professores em sala de aula precisam ser interessantes para o aluno, pois eles precisam compreender os objetivos das aulas, sua importância e também como esse conteúdo vai ser aplicado em sua realidade ou na prática. Destaca-se então, que para que o aluno aprenda, o professor precisa preocupar-se em como transmitir o conteúdo. Oliveira (1997), descreve através dos estudos de Vygotsky que nos processos sócio-históricos a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo – aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas.

Arruda e Lisboa (2015, p. 86), destacam que “por certo a educação do terceiro milênio não dará mais espaço para o professor-enciclopédia, preocupado com a memorização de conceitos e fórmulas e com as respostas dadas sempre de forma correta”. Neste cenário, aprender é bem mais amplo, não quer dizer apenas estudar nos livros, ‘navegar’ na internet, passar horas diante do computador, ouvir exposições ou memorizar conhecimentos e informações.

Planejar a educação do aprender a aprender e aprender fazendo implica em delinear a sua intenção, os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação, além de organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação. Para tanto, o planejamento envolve, antes de tudo, uma visão global e abrangente do que é aprendizagem e do que é ensino.

CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM

Embora possua muitos fatores que se unem para constituir a ação do ato de aprender como, por exemplo, informação, interpretação e valores – sem aprendizagem não há educação, uma vez que toda e qualquer ação educacional enfatiza recursos, métodos e didáticas e todo o conhecimento provém de uma experimentação ou vivência. Para La Rosa (2007), aprendizagem significa o aprendido incorporado ao indivíduo não só em situação

temporária, mas por um tempo razoável. À medida de que novas aprendizagens surgem, são incorporadas às existentes, propiciando o surgimento de novos enfoques, ideias e atitudes.

De acordo com Nunes (2015), existem diversos tipos de aprendizagem nas mais variadas atividades da vida humana. Algumas estão vinculadas ao cotidiano da pessoa como: sentar, andar, falar, identificar e pegar objetos, comer sozinha etc. Outras acontecem de forma sistemática em instituições próprias, como a escola no desenvolvimento de práticas pedagógicas e técnicas de ensino tendo em vista a eficácia da aprendizagem. Lembrando que embora a aprendizagem se dê também nas demais espécies animais, desde insetos até primatas, quem possui capacidades de aprendizagens mais complexas, desenvolvidas e com maior flexibilidade é o ser humano (POZO, 2002).

Partindo dos estudos de Skinner (1904-1990) (Behaviorismo), passando por Piaget (1896-1980) (Construtivismo) e chegando ao socioconstrutivismo de Vygotsky (1896-1934), o Quadro 4 demonstra os três principais fundamentos de aprendizagem com suas técnicas de ensino respectivamente.

Quadro 4 - Concepções de aprendizagem.

Teoria	Princípios psicopedagógicos	Técnicas de ensino
Comportamentalistas	Preocupam-se essencialmente com a operacionalização dos objetivos e com as metodologias de ensino. Todo comportamento pode ser aprendido. A aprendizagem resulta na modificação observável e mensurável do comportamento do sujeito, produzido pela ação educativa.	Exercícios de repetição; Ensino individualizado, tipo programado; Demonstrações para imitação; Memorização.
Cognitivistas	Preocupam-se, sobretudo em tornar a aprendizagem significativa, valorizando a compreensão em detrimento da memorização, levando em conta as características do sujeito, as suas experiências anteriores e as suas motivações. A aprendizagem é um processo dinâmico de codificação, processamento e recodificação da informação. É essencial conhecer os processos cognitivos que possibilitam estas operações e as condições contextuais que as facilitam. O indivíduo interage com o meio e é essa interação que lhe permite aprender.	Ensino pela descoberta; Apresentação dos objetivos; Introduções; Sumários; Questionários orientados para a compreensão; Esquemas; Debates; Discussões; Estudo de casos.
Humanistas	Preocupam-se essencialmente em criar um clima de aprendizagem, baseado nas relações empáticas que conduzem ao desenvolvimento integral da pessoa humana. A aprendizagem é essencialmente um processo de descoberta do significado pessoal do conhecimento.	Ensino individualizado; Discussões; Debates; Painéis; Simulações; Jogos de Papéis; Resolução de Problemas.

Fonte: Adaptação de Giusta (2013).

Observa-se que os conceitos de aprendizagem sofreram várias transformações na trajetória de produção de conhecimento pelo homem. Nesse sentido, o processo vem sendo caracterizado de diferentes maneiras, em alguns momentos a ênfase concentra-se na imagem do professor como detentor do saber, sendo este o único responsável pela transmissão do conhecimento, ora a inversão do foco ao aluno, como sujeito aprendiz, construtor de seu conhecimento.

Na segunda concepção, o novo professor deve contemplar: espírito inovador, flexibilidade, trabalha em equipe, conhecimento tecnológico, acreditar na sua capacidade profissional, ter senso de responsabilidade e compromisso. Gadotti (2000), propõe que a era do conhecimento é também a era da sociedade aprendente, na qual todos se tornam aprendizes, na qual o ensino deixa de ser centrado na visão, em como ensinar, tornando-se questionadores: como devemos ser para aprender e o que precisamos saber para aprender e ensinar. É através da troca de experiências que a aprendizagem ocorre em um determinado espaço social, em um tempo histórico e em um contexto sociocultural, no qual as mudanças e avanços são produzidos, passando por constante atualização.

De acordo com Moran (2015, p. 8),

Podemos fazer mudanças progressivas na direção da personalização, colaboração e autonomia ou mais intensas ou disruptivas. Só não podemos manter o modelo tradicional e achar que com poucos ajustes dará certo. Os ajustes necessários – mesmo progressivos – são profundos, porque são do foco: aluno ativo e não passivo, envolvimento profundo e não burocrático, no qual o professor é orientador e não transmissor.

Na atualidade, o processo de aprendizagem tem como foco o desenvolvimento de competências e habilidades, deixando a aquisição cumulativa de conteúdos em segundo plano. Em outras palavras, pretende-se que o aluno desenvolva capacidades e experiências para interpretar e propor soluções para problemas diversos, não que se torne um mero detentor de conhecimentos pronto. Nesse sentido, pode-se ter como referência os estudos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que demonstram a preocupação em relação a como ensinar e como avaliar considerando as competências e habilidades. Tal entendimento é percebido através de processos de aprendizagem menos conteudistas, com foco no desenvolvimento e preparação dos alunos da Educação Básica para os desafios do mundo atual, através de estratégias que priorizem o aprender e o conhecimento.

De acordo com os conceitos da BNCC (2019), o aluno deseja ser protagonista de sua aprendizagem, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação

multidáticas, sem induzir ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, conforme Quadro 5.

Quadro 5 - Competências gerais da BNCC.

Competência	Finalidade	Objetivo
Conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade; continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Entender e explicar a realidade, colaborar com a sociedade e continuar a aprender.
Pensamento científico, crítico e criativo	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	Investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções.
Repertório cultural	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas), com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	Investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções.
Comunicação	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	Expressar-se e partilhar informações, sentimentos, ideias, experiências e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Cultura digital	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	Comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimento, resolver problemas e exercer protagonismo de autoria.
Trabalho e projeto de vida	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	Entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade.
Argumentação	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	Formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns com base em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ética.

Autoconhecimento e autocuidado	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.	Cuidar da saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
Empatia e cooperação	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceito de qualquer natureza.
Responsabilidade e cidadania	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	Tomar decisões com princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e democráticos.

Fonte: BNCC (2019).

Logo, a necessidade de inovação que se presencia atualmente é decorrente da disponibilidade de um conglomerado de tecnologias de aprendizagem, seja ela individual ou em grupo, que está sendo utilizada pelas escolas como fator estratégico para que aconteça o processo de aprendizagem. Pinto (2020), mensura que inovar não é, necessariamente, fazer algo inédito e mais complexo, mas sim fazer diferente; significa entender um processo e pensar em como melhorá-lo.

O resultado do pensar sobre a prática, as relações, a teoria e o que se esconde na ação reprodutora do ensino, é fonte do conhecimento do contexto no qual deverão ser implementadas as dimensões políticas e pedagógicas das escolas. Para entender melhor a necessidade de inovação Heide; Stilborne (2000), abordam os princípios da aprendizagem como se apresenta no Quadro 6.

Quadro 6 - Modelos de aprendizagem.

Modelo antigo	Modelo novo	Implicação para os alunos
Centrada no professor	Centrada no aluno	Os alunos são investidos do poder de aprendizes ativos.
Absorção passiva	Participação do aluno	A motivação do aluno é aprimorada.
Trabalho individual	Equipe de aprendizagem	A equipe constrói habilidades que são desenvolvidas; o aprendizado é aprimorado pelo compartilhamento.
O professor como especialista	O professor como guia	A estrutura da aprendizagem é mais adaptável às rápidas mudanças no mundo.
Estático	Dinâmico	Os recursos de aprendizagem (livros-texto, base de conhecimentos existente) são substituídos por um link online ao mundo real. Os recursos podem ser adaptados às necessidades imediatas da aprendizagem.
Aprendizado predeterminado	Aprender a aprender	Desenvolvimento de habilidades para a era da informação.

Fonte: Heide; Stilborne (2000).

Vale lembrar também que o século XXI, também conhecido por muitos como era do conhecimento, conforme destaca Souza (2010), propõe novos desafios para o professor, exigindo dos mesmos uma mente reflexiva, crítica, criativa e disposta a aprender, preocupados com a construção do conhecimento dos estudantes, para que este se aproprie do processo de aprendizagem e não de um conteúdo isolado.

Moran (2015), destaca que uma escola padronizada ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignorando que dentro de uma sociedade do conhecimento prioriza-se as competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora. Porém, para chegar até essa nova maneira de pensar sobre o que é aprendizagem, foi necessário percorrer alguns caminhos, testar teorias e analisar como as gerações se comportam na busca por estratégias para aplicação da aprendizagem.

Portanto, este novo olhar da aprendizagem envolve o exercício de comprometimento, aprimoramento, planejamento e circulação de informações para o empoderamento de todos de forma participativa, democrática e de qualidade, na qual os

indivíduos possuem um estilo próprio para aprender fatos novos e conhecimento sobre os diferentes estilos de aprendizagem, pode ser uma ferramenta para professores e escolas.

METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

As escolas atualmente vêm sendo pressionadas pelos efeitos de vários fatores ambientais, dentre eles, os avanços tecnológicos, internacionalização dos mercados e competição acirrada do ranqueamento de ensino. Neste contexto, o tema aprendizagem surge como questão central para a sobrevivência e o sucesso na era do conhecimento. Para Sampaio e Leite (2012), a preocupação com o impacto que as mudanças tecnológicas podem causar no processo de ensino-aprendizagem impõe à área da educação a tomada de posição entre tentar compreender as transformações do mundo, produzir o conhecimento pedagógico sobre ele, auxiliar o homem a ser sujeito da tecnologia ou simplesmente dar as costas para a atual realidade da nossa sociedade baseada na informação.

Estudos sobre a prática do professor demonstram o crescimento da falta de motivação dos alunos pelos estudos e o desejo de permanecer nas instituições de ensino. Desta forma, buscar o desafio do novo passa ser compreendido como uma transmissão de informação no processo de ensino-aprendizado (SANTOS; SOARES, 2011). De acordo com os autores, o avanço tecnológico, somado às transformações sociais, fez das instituições de ensino um espaço obsoleto à necessidade real dos alunos, provocando-nos uma falta de interesse pelo aluno jovem, pelos conteúdos e pela forma como os professores escolhem suas metodologias para conduzir suas aulas.

Ressalta-se que o termo metodologia deriva da palavra método, do latim *methodus* (método: o processo para se atingir um determinado fim ou para se chegar ao conhecimento), cujo significado é compreendido como caminho ou a via para a realização de algo, ou seja, é o estudo sobre quais os melhores métodos a serem seguidos em uma determinada área com a finalidade de produzir conhecimento. Já método, segundo Kunz (1999), é um conjunto de procedimentos, ordenadamente dispostos, a serem percorridos na busca da verdade, no estudo de uma ciência ou para alcançar determinado fim, bem como os limites do que deve ou não deve ser aprendido. Nesta perspectiva, os principais métodos de ensino usados no Brasil são: método tradicional (ou conteudista), o construtivismo (de Piaget), o Sociointeracionismo (de Vygotsky) e o método montessoriano (de Maria Montessori).

Para esta dissertação, será adotada a concepção de metodologia como “alternativa pedagógica que coloca o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aluno, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas, visando formar pessoas mais criativas, críticas, empreendedoras e autônomas” (VALENTE, 2018, p. 27), proporcionando ao mesmo o desenvolvimento de competências para o enfrentamento dos atributos da sociedade atual.

A busca por conhecimento, o desejo de observar, experimentar e de saber fazem parte do processo natural do ser humano até chegar à escola, pois nesta é obrigatório o silêncio, a concentração, sentar e ouvir o que o professor tem para passar sem contribuir com suas vivências. A aprendizagem passa de um processo ativo para se tornar passivo, rompendo com a capacidade criativa e inovadora do aluno. Nega-se a necessidade de “envolver o aluno enquanto protagonista de sua aprendizagem, desenvolvendo ainda o senso crítico diante do que é aprendido, bem como, competências para relacionar esses conhecimentos ao mundo real” (PINTO et al., 2012, p. 78).

Por muito tempo esqueceu-se o entendimento de que, em qualquer idade, a qualquer tempo, o conhecimento não nasce com o indivíduo, como afirma Vygotsky (2001). Pelo contrário, é construído através da interação com o ambiente físico e social, em um processo de contínuo aprender e reaprender. Corroborando Dewey (1979, p. 165), faz uma reflexão sobre a importância da relação entre o que se tenta fazer e o que acontece como consequência. Na ausência da abertura intelectual não é possível uma experiência significativa e, sendo assim, percebemos dois diferentes tipos de experiência conforme à proporção que se concede à reflexão, denominada pelos psicólogos de experiência e erro.

No que tange às estratégias de aprendizagem, de acordo com Pozo (2002), foram definidas como sendo os procedimentos que se aplicam, de modo controlado, dentro de um plano projetado deliberadamente, com a intenção de alcançar uma meta fixada. O referido autor afirma ainda que as estratégias de aprendizagem solicitam planejamento e controle de sua execução. Implicam, portanto, no uso seletivo dos próprios recursos e capacidades disponíveis. Ou seja, as estratégias de aprendizagem:

- Compreendem atividades de processamento de informações facilitadoras da aquisição, retenção, recuperação e uso posterior de novas informações;
- Englobam também comportamentos adotados pelo indivíduo, direcionados à aprendizagem e utilização de novos conhecimentos e habilidades;
- O uso pode contribuir tanto para aquisição, retenção e recuperação das novas informações, como também para sua aplicação em diferentes contextos.

Considerando as definições apresentadas e, ainda, a análise de artigos teóricos e empíricos que focalizaram o desenvolvimento de medidas de estratégias de aprendizagem e suas relações com a aprendizagem e transferência em contextos acadêmico e organizacional Allan (1998), entende que o termo estratégias de aprendizagem é utilizado como atividades adotadas pelo indivíduo para facilitar o processamento de informações nas fases de aquisição, retenção, recuperação e transferência de novas habilidades e conhecimentos.

Nesse contexto, admitem-se algumas variações como as características do grau de interação humana e uso de tecnologia que conduzem às necessidades de aquisição de diferentes conhecimentos, habilidades e atitudes, que são inerentes ao desempenho eficaz de tarefas específicas. De acordo com Pozo (2002), as estratégias de aprendizagem podem ser classificadas por repetição, elaboração simples, elaboração complexa e organização, conforme o Quadro 7.

Quadro 7 - Estratégias de aprendizagem.

Estratégia	Características
Repetição	São consideradas as mais simples e servem para reproduzir mais eficazmente um material, normalmente informação verbal ou técnicas rotineiras;
Elaboração simples	São usadas para facilitar a recuperação do material e para dar uma estrutura ou organização ao material. Também são utilizadas quando não basta repetir, mas ainda não se pode compreender o material de aprendizagem e dar-lhe um significado. São usadas, por exemplo, abreviaturas e palavras-chave;
Elaboração complexa	Permitem que o material apreendido tenha outra estrutura e um novo significado. São usadas metáforas e analogias (por exemplo, relacionar o mestre com um treinador) que alteram o significado do aprendido;
Organização	São as que mais diretamente proporcionam significado a um material porque criam estruturas conceituais que permitem o estabelecimento de relações entre os significados. Assim, pode-se processar, de forma mais complexa e eficiente, a quantidade de informações a que se é exposto frequentemente.

Fonte: Pozo (2002).

Cabe ressaltar que as estratégias são processos aplicados de forma decidida para alcançar uma finalidade de aprendizagem. Portanto, o que faz com que o uso de uma estratégia seja considerado relevante não é saber distinguir que procedimentos são técnicas e quais são estratégias, mas sim diferenciar quando um procedimento deve ser usado de modo técnico, isto é, sem planejamento nem controle, e quando deve ser utilizado de modo estratégico. (POZO; MONEREO; CASTELLÓ, 2004).

Existem, ainda, os métodos tradicionais que privilegiam a transmissão de informações pelos professores; faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. Com a internet e a divulgação aberta de muitos cursos e materiais, pode-se aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes. É uma realidade complexa, necessária e um pouco assustadora porque não têm modelos prévios bem sucedidos de como aprender de forma flexível numa sociedade altamente conectada. (ALMEIDA; VALENTE, 2011).

Na visão de Gil (2018), a exposição verbal utilizada ainda hoje na escola para transmitir informações e conhecimentos aos alunos pode ser considerada uma estratégia antiga no processo de ensino e aprendizagem, ressaltando a necessidade de considerar-se as diferentes formas de exposições descritas no Quadro 8.

Quadro 8 - Modalidades de exposição.

Modalidades de exposição	Descrição
Aula expositiva	O ensinante é quem fala mais, praticamente o tempo todo, expondo o conteúdo de forma clara e lógica com o objetivo que os aprendentes compreendam o conteúdo.
Aula-recitação	O ensinante fala a maior parte do tempo, porém elabora perguntas específicas sobre o assunto para os aprendentes ou pede para que eles leiam parte da matéria em voz alta, ocasionando uma certa interação e participação dos aprendentes.
Exposição-demonstração	Combina a exposição com demonstração, o ensinante utiliza recursos para explicar e ilustrar o conteúdo, como modelos, máquinas, instrumentos, simuladores, objetos etc.
Exposição provocativa	O ensinante propõe questões que favorecem a reflexão dos aprendentes sobre o assunto e compartilhamento dos conhecimentos criados pelos aprendentes. O ensinante inicia com uma exposição e realiza questionamentos para que os aprendentes possam pensar sobre o assunto.
Exposição-discussão	O ensinante propõe questões que estimulem os aprendentes a expressarem seus pontos de vista e a discutirem o assunto entre si. Inicia com uma exposição e logo após incentiva a discussão sobre os tópicos abordados, promovendo participação e integração dos aprendentes.

Fonte: Bresolin (2020) com base em Gil (2018).

Atualmente, com o surgimento de novas tecnologias aliado às rápidas mudanças que estão ocorrendo, têm-se um novo panorama educacional, no qual há necessidade da análise/mudança sobre a educação vigente, pois nesta nova proposta de sociedade, denominada por muitos autores como sociedade do conhecimento, o modelo tradicional de ensino deixou de ser satisfatório. Conforme Delors (2012, p. 10),

Somos levados, portanto, a revalorizar as dimensões ética e cultural da educação e, nesse sentido, a fornecer os recursos para que cada um venha a compreender o

outro em sua especificidade, além de compreender o mundo em sua busca caótica de certa unidade; mas, previamente, convém começar pela compreensão de si mesmo, em uma espécie de viagem interior, permeada pela aquisição de conhecimentos, pela meditação e pelo exercício da autocrítica.

Neste cenário, é imprescindível que a prática pedagógica esteja direcionada para uma metodologia de aprender a aprender, onde o professor assume o papel de articulador e orquestrador do processo pedagógico, ministrando aulas mais dinâmicas, relacionadas ao cotidiano, deixando de lado as aulas de memorização, para que, além dos conteúdos, todos saibam analisar, estabelecer relações e levantar hipóteses. O papel dos professores não é apenas o de transmitir informações, é o de facilitador e mediador da construção do conhecimento. O computador passa a ser aliado do professor na aprendizagem, propiciando transformações no ambiente de aprender e questionando as formas de ensinar (MORAN, 2015).

Bordenave e Pereira (2002), apresentam uma listagem de estratégias classificadas de acordo com cada habilidade a ser desenvolvida no aluno, ressaltando que uma mesma atividade pode desenvolver diversas capacidades ao mesmo tempo.

Quadro 9 - Estratégias classificadas de acordo com as capacidades a serem desenvolvidas.

Capacidades	Descrição	Estratégias
Observar	Inclui operações de perceber a realidade, descrever situações e adquirir conhecimentos e informações.	Excursões e visitas técnicas; Entrevistar pessoas; Assistir exposições e exibições; Seminários, simpósios e painéis, palestras; Pesquisa de informações; Levantamento de campo; Técnicas de diagnósticos; Construção de modelos.
Analisar	Inclui operações como decompor objetos ou sistemas em elementos constitutivos, enumerar qualidades e propriedades, relacionar partes de um todo, refletir sobre elementos de um problema ou processos.	Estudo de casos; Reflexão; Discussão; Comparações; Execução de análise; Estudo dirigido; Criticar relatórios; Diagnóstico de situações.
Teorizar	Inclui operações como construir modelos, formular hipóteses, explicar ou desenvolver conceitos e proposições, pesquisar e transformar.	Pesquisa bibliográfica; Aula expositiva e dialogada; Leituras de textos e relatórios; Contato com especialistas; Redação de resenhas; Elaboração de projetos.

Sintetizar	Inclui operações de julgar, avaliar, discutir valores, debater, criticar, tomar decisões e resolver problemas.	<i>Brainstorming</i> ; Solução de problemas em curto prazo; Exposição oral; Estudo de casos-problemas, com solução; Seminários para explicitação; Formulação de conclusões.
Aplicar e transferir o aprendido	Inclui operações de planejar, organizar, executar, realizar, construir e produzir.	Executar projetos; Construir modelos; Simulação; Jogos de decisão; Estágios; Práticas de campo e laboratório; Reformular processos e instrumentos;

Fonte: Bresolin (2020) com base em Bordenave e Pereira (2002).

Segundo Brandão (1995), aprender e ensinar estão interligados, pois cada grupo humano cria e desenvolve situações, recursos e métodos empregados para ensinar às crianças, aos adolescentes, também aos jovens e mesmo aos adultos o saber, a crença e os gestos que os tornarão um dia modelo de cidadão para cada sociedade.

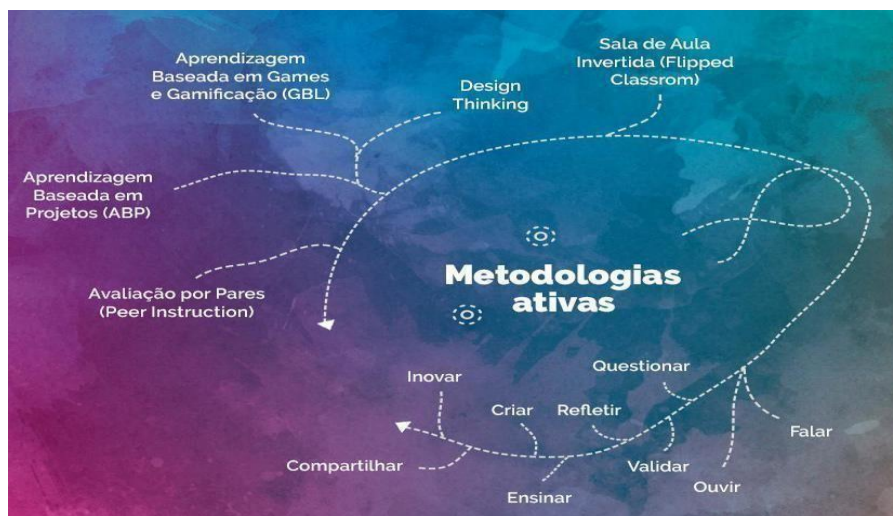
O cotidiano, a prática efetiva em sala de aula, os resultados obtidos e a prática reflexiva acabam construindo os conhecimentos, os objetivos de aprendizagem, assim como o conteúdo, o perfil dos alunos e a forma como o grupo se comporta; favorecem ou não a aplicação de determinadas técnicas. Portanto, o uso de metodologias ativas no campo educacional surge como novas propostas pedagógicas que permitem dar conta dos novos perfis de aluno. Apresentam base na forma de desenvolver o processo de aprender, que lida com experiências reais para solucionar desafios da prática social (BERBEL, 2011).

As metodologias ativas tem como pressuposto o construtivismo, pois propiciam a construção do conhecimento através das interações com o meio, no qual estão envolvidos alunos, professores, problemas sociais atuais e o conhecimento já mapeado. Tendo como proposta tornar o aluno ativo em sala de aula, desprende-se o professor do papel de ‘detentor’ da informação para compartilhar essa responsabilidade também com o aluno. Nesta remodelação, professor e aluno trabalham juntos construindo conhecimento e trazendo a colaboração para a sala de aula (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Neste processo vincula-se ensino e aprendizagem através do olhar e da criatividade do professor, que seleciona os instrumentos mais adequados para a situação, uma vez que a prática pedagógica se efetiva, ou seja, implica na interação professor-aluno, conteúdo, planejamento, objetivos de aprendizagem e avaliação em qualquer lugar ou momento, conforme ilustrado na Figura 4. Essa liberdade, segundo Moran (2018), delinea

um novo cenário educacional que deve colocar em evidência as metodologias ativas de aprendizagem, propícias ao desenvolvimento da autonomia, do autogerenciamento e da corresponsabilidade do estudante na aquisição do conhecimento.

Figura 4 - Premissas que constituem as metodologias ativas de ensino.



Fonte: Adaptação com base em Moran (2018).

Ainda para o autor, esse modelo pressupõe práticas pedagógicas mais interativas, colaborativas, personalizadas e, em sua maioria, mediadas por tecnologias. Devem ser planejadas com base em tendências e evidências, que buscam respeitar as diferentes características, ritmos e interesses dos estudantes, que fortalecem a ação docente e o vínculo entre professores e estudantes e definem abordagens pedagógicas inclusivas e diversificadas.

Vale ressaltar que, apesar de parecer uma inovação, não se constitui em algo novo, pois segundo Abreu (2009), o primeiro indício dos métodos ativos encontra-se na obra Emílio de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), que relata sobre filosofia e educação do mundo ocidental. Nessa obra, a experiência assume destaque em detrimento da teoria.

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, na medida em que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor (BERBEL 2011). Dessa maneira, segundo a Coll (1996), leva-se o aluno à autonomia e ao autogerenciamento, uma vez que sua implementação favorece a motivação autônoma da percepção do aluno de que são os protagonistas da própria aprendizagem.

Para Freire (2016), o respeito à autonomia e à dignidade individual é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Para ele, o professor que desrespeita a curiosidade do aluno, sua inquietude e sua linguagem, transgide os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência, afinal aprendemos do nascer ao pôr do sol. Logo, cabe à escola ensinar e avaliar competências cognitivas e socioemocionais que, no processo de ensino e de aprendizagem, se articulam de forma sinérgica. A separação entre elas é unicamente didática! É preciso, portanto, ensinar e avaliar considerando que a interação entre elas é contínua.

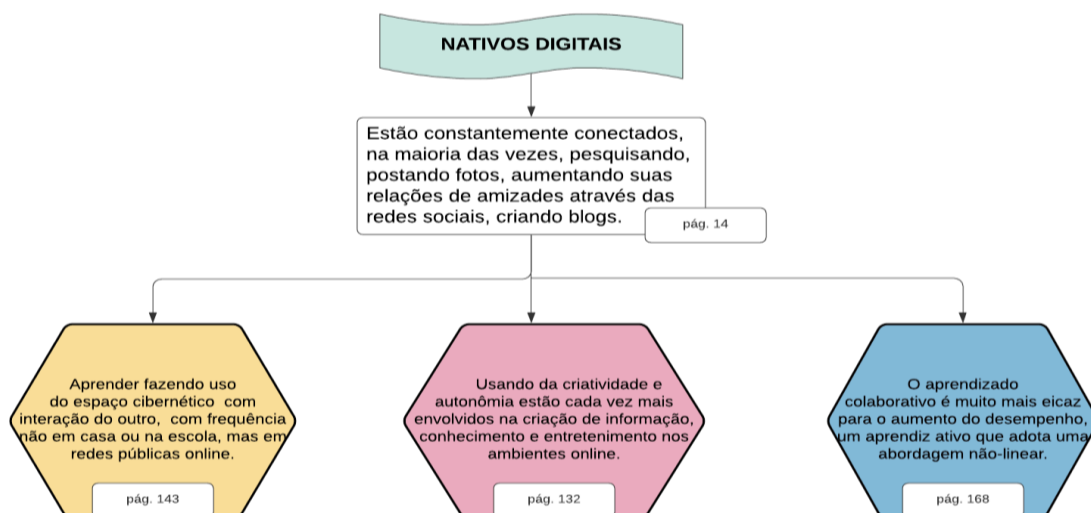
Compreendem-se as metodologias ativas como uma maneira de intensificar o aprendizado do aluno, colocando-o no centro do processo e não mais como receptor passivo. Adverso ao método tradicional, no qual se ignorava as experiências anteriores, se apresentava a teoria e dela se partia como se o aluno fosse um marco zero, o método ativo parte da prática e da realidade vivenciada e busca compreender a teoria (ABREU, 2009). Nesse caminho, há uma “migração do ‘ensinar’ para o ‘aprender’, o desvio do foco do professor para o aluno, que assume a corresponsabilidade pelo seu aprendizado”. (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014, p. 285).

Para atender às necessidades de aprendizagem do aluno jovem do século XXI, é preciso que a escola se reinvente. Ela precisa desenvolver situações didáticas que coloquem o estudante no centro do processo educativo, como protagonista, de forma que todas as suas capacidades, cognitivas e socioemocionais, sejam potencializadas. Com isso, espera-se que esse aluno jovem esteja preparado para mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades de se relacionar consigo e com os outros. Dessa forma, será capaz de fazer escolhas seguras, saudáveis, sustentáveis e éticas, tomar decisões responsáveis, contribuir com a sociedade e estabelecer e atingir metas de vida.

Autores como Bacich e Moran (2018); Teixeira, (2018); Camargo e Daros, (2018), defendem que através das metodologias ativas de aprendizagem tais como: gamificação, estudo de caso, aprendizagem por pares, aprendizagem baseada em equipes, aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida, *design thinking*, entre outros, pode-se desenvolver estratégias para mediar a construção do conhecimento. Utilizam-se os meios disponíveis com vistas à consecução de objetivos educacionais, ressaltando que para o aluno jovem o ensino tradicional, no qual o conhecimento está centrado no professor, é desmotivador, uma vez que o mesmo busca autonomia, criatividade e protagonismo do seu aprender. Os nativos digitais “estão cada vez mais envolvidos na criação de informação, conhecimento e entretenimento nos ambientes online”. (PALFREY; GASSER, 2011, p.

131). Na Figura 5 pode-se visualizar como ocorre o processo de aprendizagem dos nativos digitais, segundo esses autores.

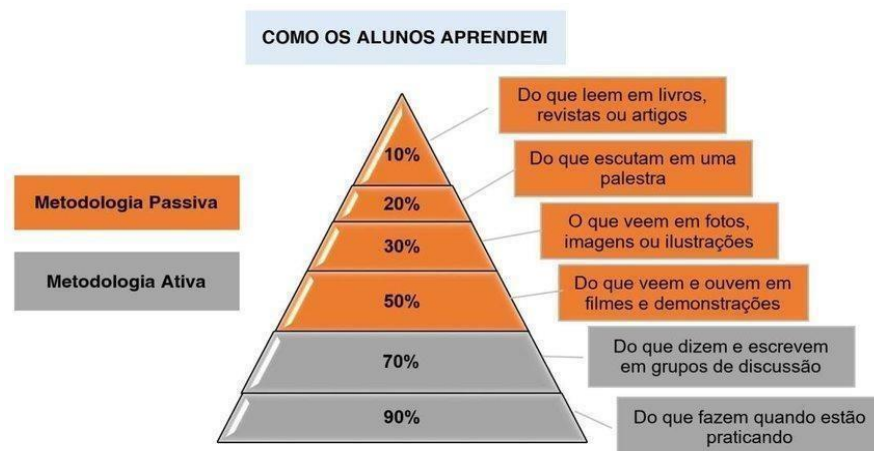
Figura 5 - Como ocorre aprendizagem dos nativos digitais.



Fonte: Adaptação com base em Palfrey e Gasser (2011).

Constata-se que a aplicação de estratégias variadas motiva o envolvimento do aluno, possibilitando-lhe a apropriação dos conhecimentos científicos relacionados à experiência de resolução de problemas, garantindo-lhe a aquisição de novas competências e habilidades. Tomando como base a pirâmide de aprendizagem do psiquiatra americano William Glasser, o *National Training Laboratories* realizou um estudo sobre as metodologias passivas e ativas, representado na Figura 6 (SILVA, 2015).

Figura 6 - Pirâmide da aprendizagem: performance do aluno.



Fonte: Silva (2015).

Na aprendizagem ativa, ao contrário do que acontece na aprendizagem passiva, bancária, preocupada somente no repasse de informação, o aluno assume papel de protagonista ativo, responsável por resolver problemas, projetar soluções e criar oportunidades de construção de conhecimento, auxiliados pelo professor (VALENTE, 2014).

A aplicação de estratégias inovadoras proporciona condições de participação ativa do aluno jovem, o que garante uma aprendizagem mais interativa relacionada com as possíveis situações encontradas no mundo real (CAMARGO; DAROS, 2018). A descrição dessas estratégias encontra-se no Quadro 10.

Quadro 10 - Estratégias para o aprendizado ativo.

Estratégias	Descrição
Análise de todos os fatores e ideias (ATF/I)	Tem como objetivo incentivar os aprendentes a refletirem sobre os fatores e ideias relevantes sobre um tema, problema ou assunto. Esta estratégia oportuniza a discussão, debate e consideração de cada fator ou ideia na tomada de decisão e no planejamento.
<i>Brainwriting</i>	Inicia-se com o debate e discussão sobre determinado assunto ou problema, de forma que os aprendentes possam se posicionar em relação as suas ideias e soluções para o grupo.
Debate inteligente	Para participar do debate os aprendentes precisam preparar com antecedência a argumentação, de maneira lógica e racional, com dados e informações que fundamentam seu posicionamento. Desenvolve no aprendente a capacidade de argumentação.
Diferentes perspectivas de um texto	Proporciona o compartilhamento de diferentes visões e perspectivas dos aprendentes sobre um mesmo texto, na tentativa de identificar os pontos em comum e as divergências de ideia e interpretações, todas são válidas e discutidas pelo grupo. Desenvolve o posicionamento e análise crítica do texto.
Mapeamento de causas	Auxilia os aprendentes a pensarem e detectarem as causas diretas e indiretas de um problema, mapeando as causas de modo visual para facilitar relacionar as possíveis causas para a resolução do problema.
Matriz de problemas	Estratégia que possibilita classificar os problemas em quatro critérios de análise para sua resolução: problemas importantes e urgentes; problemas urgentes, mas não importantes; problemas importantes, mas não urgentes e problemas sem importância ou urgência. Esta estratégia desenvolve a análise e a síntese dos aprendentes.
Mapa mental	Tem como objetivo aprimorar o processo de aprendizagem e memorização dos conteúdos por meio de ilustração da relação existente entre os conceitos. Possibilita a memorização e compreensão do conteúdo e desenvolve a capacidade de sintetizar e associar os conteúdos.
Quebra-cabeça conceitual	É uma estratégia para trabalhar com textos complexos e conceituais, na qual o ensinante divide o conteúdo em partes menores e distribui para os grupos. O ensinante oferece uma informação parcial e os grupos precisam trabalhar de forma a montar o quebra-cabeça para resolver o problema. Desenvolve o raciocínio e trabalho em grupo.

Recordatório	Utilizado como estratégia introdutória para que os aprendentes reflitam e registem os seus conhecimentos e lacunas de conhecimento sobre determinado tema. Tem como finalidade reconhecer o conhecimento prévio dos aprendentes. Desenvolve o autoconhecimento e autodiagnóstico.
<i>Storytelling</i>	Consiste em criar personagens que estejam passando por uma determinada situação, desafio ou problema, ou compartilhar os próprios conhecimentos e experiências a partir da narrativa dos fatos. Como resultado, os aprendentes prestam mais atenção e desenvolvem a criatividade, além de utilizar a argumentação oral.
<i>Timeline</i>	Estrutura certo assunto em uma linha do tempo de fatos, ideias e acontecimentos de forma a relacionar as informações a uma estrutura cronológica. Desenvolve a interpretação da realidade e a busca por acontecimentos e fatos.

Fonte: Bresolin (2020) com base em Camargo e Daros (2018).

O uso metodologias ativas possibilita ao aluno jovem a aprendizagem de forma autônoma e crítica. “O conhecimento e o domínio das estratégias é uma ferramenta que o professor maneja de acordo com sua criatividade, sua reflexão e sua experiência, para alcançar os objetivos da aprendizagem”. (ABREU; MASETTO, 1990, p. 130).

Segundo Cotta et al. (2012, p. 788), as metodologias ativas de ensino e aprendizagem se baseiam em

[...] estratégias de ensino fundamentadas na concepção pedagógica crítico reflexiva, que permitem uma leitura e intervenção sobre a realidade, favorecendo a interação entre os diversos atores e valorizando a construção coletiva do conhecimento e seus diferentes saberes e cenários de aprendizagem.

Além disso, as metodologias ativas de ensino e aprendizagem podem trazer o aluno ao centro da discussão na qual os conhecimentos são mediados, responsabilizando-os pela construção de novas perspectivas, estimulando-os ao trabalho em equipe, consideração e respeito ao erro (MELO; SANT’ANA, 2012).

Zaluski e Oliveira (2018, p. 6) relatam que,

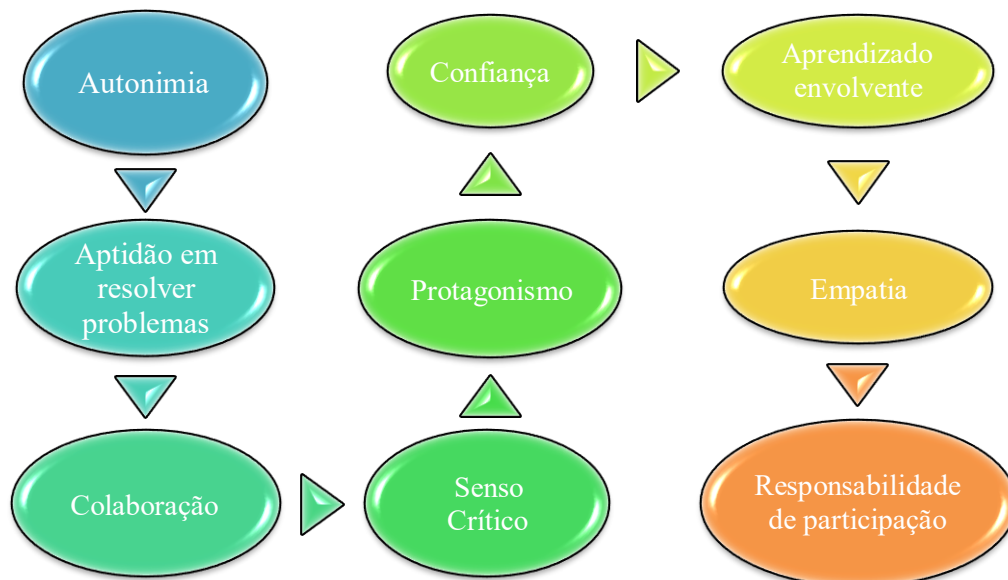
[...] existem 7 habilidades básicas que estão faltando na formação dos estudantes, sendo elas: (1) fazer boas perguntas; (2) nomear objetos tecnológicos; (3) modelar processos e sistemas qualitativamente; (4) decompor problemas complexos em problemas menores; (5) coletar dados para análise; (6) visualizar soluções e gerar novas ideias; e (7) comunicar soluções de forma oral e por escrito.

Villarini (1998) evidencia a importância de motivar o aluno, pois o mesmo consegue entender o aprender fazendo tomando para si a responsabilidade de aprender. Dessa forma, o aprendente torna-se ativo e reflexivo, pois essa concepção de ensino permite a colaboração (são esquematizadas para que um aluno auxilie o outro, construindo o conhecimento coletivamente); promove o desenvolvimento de competências e

habilidades cognitivas, está interligada ao conhecimento do mundo real, coloca o professor no papel de facilitador na busca da aproximação das discussões da escola com o mundo real.

Diesel, Baldez e Martins (2017), definem como características essenciais para o perfil do aluno independente que o mesmo construa a estratégia aliada a uma motivação que lhe possibilite desenvolver o pensamento crítico e o auxilie no desenvolvimento reflexivo. Espera-se que esse aluno saiba trabalhar em equipe, fomentar a discussão colaborativa e tenha a capacidade de desenvolver a inovação no processo, conforme mostra a Figura 7.

Figura 7 - Princípios que constituem as metodologias ativas de ensino.



Fonte: Adaptado com base em Diesel, Baldez e Martins (2017).

Enquanto no método tradicional, no qual o aluno assume um papel passivo na construção do conhecimento, na metodologia ativa ele passa a ser o protagonista, assumindo um papel ativo na aprendizagem, tem suas experiências, saberes e opiniões valorizadas como ponto de partida para construção do conhecimento. “É um processo que visa estimular a autoaprendizagem e a curiosidade do estudante para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações para tomada de decisão, sendo o professor apenas o facilitador desse processo”. (BASTOS, 2006 apud BERBEL, 2011).

De acordo com Moran (2015, p. 18),

Desafios e atividades podem ser dosados, planejados e acompanhados e avaliados com apoio de tecnologias. Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exige pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo. Nas etapas de formação, os alunos precisam de acompanhamento de profissionais mais experientes para ajudá-los a tornar conscientes alguns processos, a estabelecer conexões não percebidas, a superar etapas mais rapidamente, a confrontá-los com novas possibilidades.

Além de Moran (2015), Machado (2017), Diesel, Baldez e Martins (2017), defendem que a escola vive o momento de extinção, pois o aluno jovem precisa desenvolver suas competências de forma ágil e a qualquer momento pela ‘nuvem’ ou pelos pares em através das dinâmicas sociais, políticas culturais e tecnológicas em mutação constante.

De acordo com Teixeira (2018), a Figura 8 representa as metodologias ativas mais utilizadas pelas escolas, em função da possibilidade do desenvolvimento das estratégias de aprendizagem ativa que priorizam o aprender a aprender.

Figura 8 - Infográfico sobre metodologias ativas.



Fonte: Teixeira (2018, p. 50-51).

Durante o processo de aplicabilidade de metodologias ativas na sala de aula, é necessária a seleção das estratégias adequadas à proposta, uma vez que a etapa de escolha é importantíssima ao processo de remodelagem da transição do método tradicional. Pereira (2017), corrobora ao defender que o propósito fundamental deste modelo de ensino é incentivar o aluno

jovem para a aprender de forma autônoma e participativa a partir de problemas e situações reais. A proposta é que ele esteja no centro do processo de aprendizagem, participando ativamente e sendo responsável pela construção do conhecimento; o professor é o facilitador do processo, conforme demonstra o Quadro 11.

Quadro 11 - Metodologias ativas e a aprendizagem significativa.

Aprendizagem	Função	Papel do professor
Baseada em problemas	Tem como propósito fazer com que o estudante aprenda através da resolução colaborativa de desafios. Ao explorar soluções dentro de um contexto específico de aprendizado, que pode utilizar a tecnologia e/ou outros recursos, essa metodologia incentiva a habilidade de investigar, refletir e criar perante a uma situação.	Atua como mediador da aprendizagem, provocando e instigando o aluno a buscar as resoluções por si. Faz o papel de intermediador nos trabalhos e projetos e oferece retorno para a reflexão sobre os caminhos tomados para a construção do conhecimento, estimula a crítica e a reflexão do jovem.
Baseada em projetos	Propõe que os alunos investiguem como chegar à resolução. Um bom exemplo disso é o movimento <i>maker</i> , faça você mesmo, que propôs nos últimos anos o resgate da aprendizagem mão na massa, trazendo o conceito aprendendo a fazer.	Passa a ser responsável por mediar discussões; atuar para manter grupos de alunos focados em um problema ou questão específica; motivar alunos a se envolverem com as tarefas requeridas no processo de busca de solução; estimular o uso da função de pensar, observar, raciocinar e entender.
Entre times	Tem por finalidade a formação de equipes dentro da turma, através do aprendizado que privilegia o fazer em conjunto para compartilhar ideias.	Pode trabalhar essa aprendizagem através de um estudo de caso ou projeto, para que o aluno resolva os desafios de forma colaborativa. Dessa forma, eles aprendem uns com os outros, empenhando-se para formar o pensamento crítico, que é construído por meio de discussões e reflexões entre os grupos.
Sala de aula invertida	O estudante tem acesso a conteúdo de forma antecipada, podendo ser online para que o tempo em sala de aula seja otimizado, fazendo com que tenha um conhecimento prévio sobre o conteúdo a ser estudado e interaja com os colegas para realizar projetos e resolver problemas.	Permite aos professores aproveitar com mais qualidade o tempo em sala de aula, dar mais atenção a quem realmente precisa (os alunos com dificuldade), oferecendo uma educação personalizada. Neste modelo, é possível que os alunos avancem na aprendizagem em ritmos diferentes.
Ensino híbrido	Busca o desenvolvimento da autonomia do aluno para que possa trabalhar em grupo e compartilhar conhecimentos, utilizando as tecnologias digitais como aliadas nesse processo.	Proporciona a criação de diferentes espaços de ensino-aprendizagem dentro ou fora da sala de aula para que o estudante reveze entre diferentes atividades de acordo com um horário fixo ou de acordo com a orientação do mesmo. Os espaços podem envolver pequenos grupos de discussões, atividades escritas, leituras e, necessariamente, uma atividade online, propiciando ao aluno a oportunidade

		de buscar novas fontes de conhecimento.
<i>Brainstorm</i>	Consiste na exposição de ideias ou alternativas para a solução de problemas, propicia a imaginação criadora, sem restrição dos esquemas lógicos de pensamento. Após a exposição das ideias, procede-se a análise crítica.	A turma é estimulada a pensar sobre um problema, reunir as ideias expostas pelo que tiverem em comum para então ampliá-las, aprofundá-las e enriquecê-las. As ideias levantadas devem ser registradas no quadro, analisadas e apresentadas ao grupo. A equipe deve avaliar as técnicas.
Mapa conceitual / mental	Consiste na construção de um diagrama que indique a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo.	Considera o trabalho de forma processual, integrando-o no contexto do ensino como uma atividade baseada em elementos essenciais de aprendizagem significativa.
<i>Design thinking</i>	Consiste em uma estratégia de resolução de problemas, desenvolvimento de produtos e elaboração de projetos com soluções inovadoras e empatia.	Proporciona um pensar colaborativo com empatia, oportunizando olhar para os problemas e os erros como uma proposta de crescimento, através do mapa da empatia.
Aprendizagem por pares <i>Peer Instruction</i>	Resolução de desafios em pequenos grupos, no qual o aluno aprende e ensina ao mesmo tempo, através de discussões embasadas e opiniões divergentes na busca pelo conhecimento.	Criar um ambiente colaborativo, para que os alunos possam discutir conceitos e elaboram interpretações acerca de um conteúdo pré-determinado, tornam-se agentes no processo de ensino-aprendizagem.
Portfólio	Consiste em uma coletânea de trabalhos e atividades produzidos pelo aluno, adequadamente organizada, com a finalidade de demonstrar os diversos aspectos do crescimento e do desenvolvimento.	Compreende o trabalho de forma processual, integrando-o no contexto do ensino como uma atividade complexa baseada em elementos de aprendizagem significativa e relacional.
Gamificação	Traz a experiência dos jogos para o ensino. O ponto principal dessa metodologia é incentivar o aluno a competir de forma saudável, estimulando o pensamento fora da caixa, a motivação e a dedicação para o estudo.	Atua como mediador, orientador, supervisor e facilitador do processo, por meio de regras claras (contrato didático). Desafia e estimula o aluno a realizar suas missões (tarefas). Para cumprir cada missão, o aluno deve desenvolver algumas estratégias como: a) explorar o problema (desafio); b) levantar hipóteses; c) tentar solucionar o problema a partir de seus conhecimentos prévios; d) identificar o que ele não sabe e o que é preciso conhecer para solucionar o problema; e) determinar as tarefas individuais e delegar responsabilidades para o estudo autônomo da equipe; f) compartilhar o novo conhecimento; g) aplicar o conhecimento para solucionar o problema; e g) avaliar a solução do problema e a eficácia do processo utilizado.

Fonte: Adaptado com base em Pereira (2017).

Para Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva do estudante na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível e interligada, proporcionando-lhes os seguintes benefícios:

- Autonomia;
- Construção do conhecimento;
- Conexão e interação entre os alunos e professores;
- Pensamento crítico;
- Criatividade;
- Engajamento dos alunos;
- Melhor aproveitamento das aulas;
- Democratização da educação.

Por esta dimensão de análise, o papel dos professores hoje não pode ser o de simplesmente transmitir os conteúdos culturalmente acumulados e sistematizados, mas sim buscar constantemente estratégias que propiciem novas abordagens na realização dos desafios/tarefas, de modo que o processo de ensino/aprendizagem seja mais desafiador, motivador e inovador. Acredita-se que dessa forma a aprendizagem se torna significativa e efetiva, permitindo que o aluno de fato aprenda e não simplesmente memorize para obter nota na avaliação e progressão para as próximas etapas no processo educativo. Segundo Moran (2015, p. 101),

Do ponto de vista metodológico, o educador precisa aprender a equilibrar processos de organização e de “provocação” na sala de aula. Uma das dimensões fundamentais do ato de educar é ajudar a encontrar uma lógica dentro do caos de informações que temos, organizá-las numa síntese coerente, mesmo que momentânea, compreendê-las. Compreender é organizar, sistematizar, comparar, avaliar, contextualizar. Uma segunda dimensão pedagógica procura questionar essa compreensão, criar uma tensão para superá-la, para modificá-la, para avançar para novas sínteses, outros momentos e formas de compreensão. Para isso, o professor precisa questionar, criar tensões produtivas e provocar o nível da compreensão existente.

Ao colocar o aluno como principal ator do processo de ensino e de aprendizagem, as metodologias ativas alteram o papel do professor, que passa a ser o de mediador, pesquisador das aprendizagens, aquele que avalia de forma sistemática a dinâmica da sala de aula para compreender o andamento das atividades e identificar o que pode ser melhorado. O professor tem assim a oportunidade de refletir com seus pares, os outros docentes, trocar experiências e obter acesso a diferentes referências. É necessária, portanto,

a (re)significação da sala de aula, para que se possa criar um espaço de interações entre os sujeitos históricos e o conhecimento, aguçando a defesa de opinião, o questionamento, a dúvida, a curiosidade, promovendo a divisão do protagonismo e o desenvolvendo, assim, a autonomia.

Deste modo, é fundamental que as escolas tenham delineado o perfil deste aluno e as estratégias que o mesmo utiliza para construir seu processo de aprendizagem. O modelo tradicional de ensinar não é o mais adequado para que esse aluno desenvolva sua aprendizagem com autonomia na busca pelo conhecimento.

A APRENDIZAGEM DO ALUNO JOVEM DOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na atualidade, a informação e o conhecimento são os principais elementos associados às experiências das pessoas. Basta pensar nas inovações realizadas nos últimos dez anos, por exemplo, pela medicina, astronomia e robótica etc. Cada vez mais é necessário recorrer a diferentes áreas do conhecimento para solucionar/amenizar os problemas. É evidente que não se alcançou o limite das tecnologias, o aperfeiçoamento constante é a mola propulsora do presente momento histórico e exige cada vez mais daqueles que buscam maiores chances de empregabilidade num mercado cada vez mais competitivo (FRIGOTTO, 1996; TERUYA, 2006).

Ao trazer essa reflexão para o campo educacional, faz-se necessário questionar as práticas pedagógicas tradicionais; o aparecimento de novas formas de mediação da aprendizagem e o acesso ao conhecimento em um cenário multifacetado põe em discussão o papel do professor frente ao perfil de aluno encontrado nas instituições de ensino. Pode-se observar as mudanças de perfil geracional no Quadro 12.

Quadro 12 - Mudanças de perfil geracional.

Tempo cronológico	Nomenclatura	Definição	Características
1925 a 1945	Geração silenciosa	Sofre com a 2ª Guerra Mundial.	A valorização do dever, da honra, do trabalho, das regras.
1946 a 1964	Geração <i>Baby Boomers</i>	Uma das gerações mais ativas e menos egoístas de todos os tempos, marcada pela liberdade sexual, política e de expressão.	Contestadores; Transformadores; <i>Workaholics</i> ; Respeitam a autoridade; Otimistas; Esperançosos.
1965 a 1979	Geração X ou Geração Transgressora/Questionadora	São independentes e buscam o equilíbrio real entre trabalho e vida pessoal. Querem estar sempre atualizados e valorizam o trabalho em equipe.	Competitivos; Leais; Pragmáticos; Céticos; Superprotetores.
1980 a 1994	Geração Y ou <i>Millennials</i>	Valoriza a qualidade de vida, o prazer, o desenvolvimento de suas potencialidades e as estruturas em rede, horizontalizadas.	Confiantes; Autoexpressivos; Liberais; Imediatistas; Abertos a mudanças.
1995 a 2009	Geração Z	São mais flexíveis e tolerantes a outras culturas e se preocupam pouco com a privacidade.	Nativos digitais; Colaborativos; Criativos; Valorizam a transparência; Autenticidade.
A partir de 2010	Geração <i>Alpha</i>	Têm as mesmas características que a Geração Z, porém potencializadas.	Aparentemente autônomos; Mantêm relações horizontais; Dialogam mais; Customizam o ensino; São empoderados.

Fonte: Adaptado com base em Serrano (2019).

Segundo Neto (2010, p. 15),

a geração *baby boomers* sofreu a forte influência da TV em seu processo educacional e de percepção do mundo. A imagem passou a ter uma importância ainda maior na construção das estruturas de pensamento; a linearidade começou a ser rompida com o surgimento do controle remoto, que permitia o zapping, algo realmente agradável para nossa mente que não é linear, mas pensa por saltos e conexão vai e volta ao mesmo tema, divaga.

A geração seguinte, denominada de geração X por Strauss e Howe (2000), tem como característica se envolver com a transição social e corresponde ao período que vai do declínio do imperialismo colonial à queda do Muro de Berlim, associado ao fim da Guerra Fria. Essa geração presencia o surgimento do computador e se sente à vontade com a tecnologia.

Os indivíduos nascidos no final da década de 1990 são chamados de geração Y. Com o controle remoto trocam os canais da TV de maneira rápida e constante em busca de algo interessante para ver ou ouvir ou, ainda, por hábito. Também são denominados de potenciais consumidores de aplicativos e redes sociais, pois priorizam a praticidade de acesso e conteúdo; costumam ter certa resistência aos modelos vigentes de educação e não se sentem atraídos pela escola como ela se apresenta atualmente.

Segundo Boschi (2013), a geração Y é a primeira leva de jovens totalmente imersos na interatividade, hiperestimulação e ambiente digital. Dinâmicos, antenados e familiarizados com diversas tecnologias, podem se envolver em vários projetos ao mesmo tempo, denotando gosto por novidades e pouca paciência para atividades de longo alcance.

A geração Z, definida por muitos autores como *zapper* (o termo zap em inglês significa realizar uma tarefa rapidamente e com entusiasmo), acompanhou a inclusão da informática nas escolas e, para esses indivíduos, a sala de aula não precisa ser silenciosa para que a transmissão de conhecimento aconteça. Pode-se descrever essa geração como dinâmica e inovadora, os jovens convivem diariamente com a tecnologia, fazem diversas tarefas ao mesmo tempo, são críticos, versáteis e flexíveis (SIEMENS, 2004; DOWNES, 2007; PALFREY; GASSER, 2011).

De acordo com Neto (2010, p. 14),

Desconhecem a vida antes da internet, das redes sociais, dos *smartphones*, *notebooks*, *iPhones*, *iPads* e *e-books*. E já são um grupo suficientemente expressivo para despertar o interesse dos departamentos de marketing e agências publicitárias, que percebem que este público não se impressiona facilmente com as tradicionais táticas de publicidade, pois lidam com uma nova forma de marketing, mais eficiente: o *self-definingendorsement*, ou seja, o mágico botãozinho do *like* presente em boa parte das redes sociais.

Knowles, Horton e Swanson (1998), relatam que a motivação desta geração para aprender é um somatório de quatro fatores: o primeiro é ter sucesso na aprendizagem; o segundo é experimentar a sensação de que está aprendendo aquilo que ele mesmo escolheu aprender; já o terceiro reforça a importância de buscar aprender algo que ele valoriza; e finalmente no quarto fator a aprendizagem é vista como uma experiência de prazer.

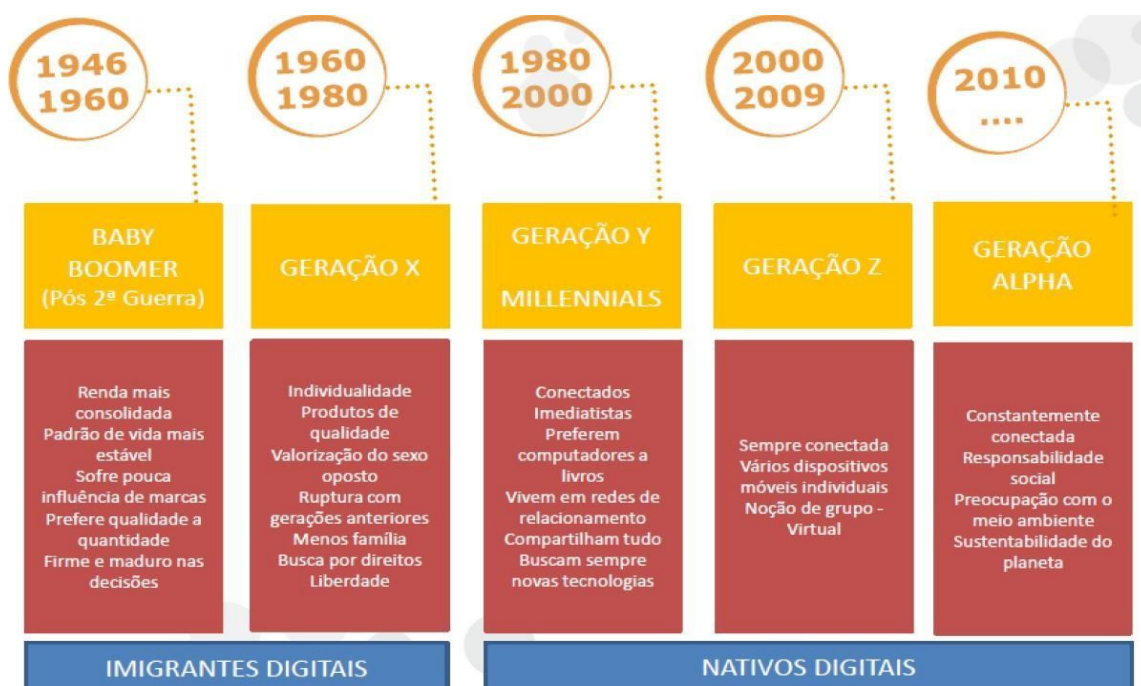
Patela (2016, p. 12), chama a atenção para a importância de orientar este jovem nas escolhas de seleção das informações, visto que “estes jovens precisam aprender a hierarquizar as ideias, a distinguir fato de opinião, ampliar uma perspectiva crítica da informação encontrada à distância de um clique, onde qualquer um pode escrever o que muito bem entender”.

E finalmente a geração Alpha, constituída por filhos da geração Y ou da geração Z, que viverão em um mundo conectado em rede; são as crianças que nasceram a partir do ano de 2010 e, devido ao contexto social atual, estão voltadas para a tecnologia e podem ser, mesmo com pouca idade, influenciadoras digitais (CARTER, 2016; MCCRINDLE; SALGADO; MCDONALD ,2013). É uma geração que presenciou uma variedade de formas de educação, sendo auxiliada pela flexibilidade da tecnologia, o que permite uma aceleração no seu processo de desenvolvimento (MENETTI, 2013).

A Geração Alpha é a primeira geração a vivenciar um novo sistema escolar, mais personalizado, autônomo, híbrido, baseado em projetos, focado no aluno e não no conteúdo. Diferentemente das outras gerações, eles não precisam fazer curso de informática para aprender a utilizá-la, pois já nascem inseridos nessa realidade, com habilidades e adaptados à tecnologia, tornando-se mais independentes que seus antecessores (BERALDO, 2015). Corroborando, Carter (2016), alerta que mesmo sem possuir poder direto de compra são crianças que impactam o consumo de forma exagerada, apesar de que esta não será a última geração, pois em 2025 surgirá uma nova.

Silva et. al. (2010), reflete sobre o conceito geração, empregado para definir grupos de indivíduos da mesma faixa etária, caracterizando-os para compreender suas diferenças e semelhanças. De modo semelhante Forquin (2003), destaca que uma geração é definida por sujeitos nascidos em períodos de tempo próximos, influenciados por modelo social, cultura e educação similares, além de que vivenciarem eventos em uma mesma época. Pode-se observar na Figura 9 as principais características sociais dos imigrantes digitais, como são chamados os membros das gerações *Baby Boomer* e X, e os nativos digitais, pertencentes às gerações Y , Z e *Alpha*.

Figura 9 -Principais características dos imigrantes digitais aos nativos digitais .



Fonte: Cavalcanti; Filatro (2018)

Neste cenário de mudança de gerações, é necessário que em cada etapa sejam empregados modelos educacionais versáteis e flexíveis, pois esses indivíduos buscam efetividade e estimulação em sua formação. Além de profissionais, devem tornar -se pensadores, pessoas com visão crítica e gestores de sua avaliação sobre a sociedade. O estudo sobre as gerações e suas formas de aprender teve como finalidade demonstrar como os períodos históricos impactam na maneira como jovens e adultos consomem, trabalham, comportam-se e aprendem, conforme se apresenta, de forma sintetizada, no Quadro 13.

Quadro 13 - As gerações e suas formas de aprender.

Tempo cronológico	Nomenclatura	Como aprendem
1946 a 1964	Geração <i>Baby Boomers</i>	São bastante consumidores e inovadores, portanto estão sempre atentos às movimentações do mercado. Por essa razão, na maioria das vezes estão em cargos de diretoria e gerência nas empresas. Possuem raciocínio linear, ou seja, focam na aprendizagem com início, meio e fim, como se fosse a leitura de um livro. Preferem ler e seguir programas de ensino tradicionais. Como tiveram contato tardio com a internet, geralmente estabelecem uma relação de descoberta com as novas tecnologias. Dão grande importância ao treinamento, principalmente relacionado a tecnologias.
1965 a 1979	Geração X Geração transgressora ou questionadora	Adaptam-se rapidamente às tecnologias. Utilizam recursos tecnológicos, mas prezam pelo consumo de informação de uma forma híbrida (online e offline). Valorizam a flexibilidade e a aprendizagem colaborativa, com a partilha de conteúdos e o envolvimento das pessoas por meio de comentários.
1980 a 1994	Geração Y ou <i>Millennials</i>	Estão acostumados com o grande fluxo de informações. Consomem informações com facilidade e rapidez. Gostam de aprender informalmente e possuem raciocínio linear.
1995 a 2009	Geração Z	Consomem informação principalmente via <i>smartphones</i> e têm preferência por conteúdos em vídeo (curtos), fotos e jogos. Aprendem de múltiplas maneiras, são multifocais e convergem em diferentes plataformas. Possuem raciocínio não-linear. Preferem conteúdos visuais a escritos, como vídeos. São autodidatas: por serem mais independentes, buscam por si mesmos informações que não conhecem na internet – geralmente em vídeo.
A partir de 2010	Geração <i>Alpha</i>	Consomem informação em diversos canais, como, vídeos, realidade virtual e aumentada, jogos etc. A forma de aprendizado é mais horizontal. Prezam por um ensino personalizado, feito sob medida. Apesar de ser a geração com mais acesso a novas tecnologias do que todas as anteriores, gostam da educação híbrida (online e offline), que coloque em prática situações do cotidiano. Possuem raciocínio não-linear. Consideram cansativas atividades de aprendizado mais tradicionais, como leituras de textos, por exemplo, e possuem dificuldade em se concentrar.

Fonte: Adaptado com base em Gonçalves (2012).

O perfil do aluno jovem, atualmente, concentra-se na busca pelo que é tecnológico, na obtenção da informação no menor tempo possível. É extremamente conectado às novas tecnologias e favorável ao modo *on-line* de vida, divulgando a todos o

que faz e o que deseja; identifica-se também ao consumo, quer ter o que é atual e o que julga ser o melhor. Esse jovem constrói sua identidade em uma cultura moldada pela indústria da informação, do lazer e consumo, onde tudo é imediato, veloz e ilimitado (VILARINHO; FERREIRA, 2012).

Sobre essa questão, Oliveira (2019, p. 29) defende que,

São pessoas mais voltadas para si, para o prazer, para o imediatismo, estabelecem relações em espaços virtuais. Estão o tempo todo conectados com suas tribos. Já escolheram o que querem ninguém precisa dizer o que é melhor para eles, além da rapidez com que estes indivíduos se apoderaram do mundo das tecnologias de forma globalizada, eles esperam que todas as gerações antecessoras correspondam com a mesma rapidez.

Talvez o campo da aprendizagem seja o espaço onde é possível encontrar um ponto diferencial entre a geração dos nativos digitais e a geração que migrou para o uso da tecnologia, visto que a forma tradicional de ensinar e desenvolver a aprendizagem não tem sido tão significativa para essa geração que se comporta como “um aprendiz ativo, que adota uma abordagem não-linear”. (VEEN; VRAKING, 2009, p. 68). Para os nativos, a busca de soluções ocorre através de uma sequência de pesquisa pela *web* devido às facilidades de pesquisa de simples acesso, sem que haja a preocupação com o aprendizado programático, com a reflexão e memorização como acontecia no passado. Para essa geração a informação está sempre disponível, basta acessá-la.

No dia-a-dia escolar, tem sido comum encontrar nativos digitais, muitas vezes rotulados como alunos com comportamento acelerado, hiperativo e intermitente, isso porque navegam por várias páginas ao mesmo tempo em busca de respostas e argumentos ao serem instigados a resolver problemas ou desvendar enigmas. De maneira instintiva, esses jovens “procuram a internet para se comunicar, entender, aprender, achar e fazer muitas coisas” (TAPSCOTT, 2010, p. 19), preocupando pais e professores, pois querem estar no controle daquilo com que se envolvem, precisam descobrir como funciona e para que usar e não têm paciência para ouvir um professor explicar um mundo que ele já conhece com suas próprias convicções. É como se o aluno fosse digital e a escola analógica (FONSECA; ALQUÉRES, 2009).

Para este aluno jovem, a escola precisa de um novo olhar do que é aprendizagem, pois o processo deve concentra-se no desenvolvimento integral do ser humano, não apenas no conteúdo programático, mas também em desenvolver conhecimentos e competências visando formar um aluno pensativo, criativo, flexível/desafiador na busca de soluções para os problemas de aprendizagem e, especialmente, responsável e independente quanto ao seu

desempenho. Machado (2017), comenta que a escola existe para propor experiências que alterem o comportamento deste aprendiz, ele deve estar pronto para participar deste processo e, principalmente, desejar embarcar na nave do conhecimento. Alguns aspectos da caracterização do aluno jovem são apresentados no Quadro 14.

Quadro 14 - Pontos críticos e favoráveis em relação ao aluno jovem.

Pontos críticos	Pontos favoráveis
Desinteresse por algo pronto e acabado.	Valorização da portabilidade e acesso, facilidade para adotar tecnologias.
Tende à evasão, pois opta por trabalho e atividades remuneradas extraclasse.	Preferência por livros, revistas e jornais na forma digital.
Sofre influência dos amigos e do meio digital na formação de opinião.	Capacidade de produzir e compartilhar conteúdos em ambientes virtuais próprios.
Atenção direcionada para o entretenimento social e digital.	Multitarefa: é um CRIADOR e adora TESTAR novas possibilidades de soluções, produzir conhecimento e colocá-lo em prática.
Imediatismo, impaciência e individualismo, interesse mutável (informações mutáveis).	É curioso, nativo digital, pouco apegado às fronteiras geográficas.

Fonte: Elaborado com base em Bacich e Moran (2018)

Para o aluno com este perfil, a avaliação precisa ser desenvolvida para maximizar sua responsabilização pela aprendizagem, com a finalidade de potencializar seu crescimento, autoformação, adaptabilidade e flexibilidade, permitindo-lhe tornar-se um agente de mudança, desenvolvendo habilidades com as quais irá enriquecer sua capacidade de resolver problemas. Neste cenário, o professor assumirá a função de facilitador para o ensino e a aprendizagem, criando meios para que o ele aprenda a aprender. Quando o aluno “participa ativamente na construção do seu conhecimento, num ambiente favorável à pesquisa e ao questionamento, produz-se uma aprendizagem significativa e integradora, necessária à aquisição e mobilização perene do conhecimento”. (FERNANDES, 2015).

Bresolin (2020), conceitua o aluno jovem como aprendente digital, pois é representante das primeiras gerações que se desenvolveram na era digital, ou seja, crescerem cercados pelas tecnologias, em uma sociedade em constantes transformações e voltada para o conhecimento e inovação. Como consequência destas transformações, o jovem aluno prefere aprender brincando, se comunicando, trabalhando em grupos,

colaborando, experimentando, vivenciando, criando, pensando, refletindo, analisando, desenhando, inovando e testando. Por isso, é protagonista e responsável pelo seu processo de aprendizagem, além de ter a capacidade de aprender e ensinar por meio das tecnologias digitais e práticas experienciais para o desenvolvimento de competências que o prepare para a vida e convivência construtiva em sociedade.

Para esta dissertação, usa-se do conceito de Bresolin (2020) para caracterizar o aluno jovem como protagonista de sua aprendizagem. Ele tem como fonte de busca para informação, lazer e consumo os meios digitais, criando um ambiente imediatista, veloz e ilimitado; tem dificuldade de se concentrar em uma única atividade, é criativo, flexível, capaz de aprender ativamente, inteligente e rápido de raciocínio, demonstra agilidade na execução das atividades. Trata-se de uma situação contemporânea, condizente com a realidade da Educação Básica.

Neste contexto, de maneira a atender ao primeiro objetivo desta pesquisa, adaptou-se o quadro de Bresolin (2020) e atualizou-se os estudos realizados através do quadro 15 que apresenta a síntese das características do aluno jovem, elencadas pela literatura.

Quadro 15 - O perfil do aluno jovem.

Características do aluno jovem		Autores
Personalidade	Têm vivências, anseios e formas de pensar e de aprender muito diferentes das gerações anteriores, com agilidade de pensamento e habilidades. Estão inseridos em uma rotina cercada pela tecnologia, cheias de possibilidades, conseguem influenciar a sociedade do futuro com suas interações.	Borges; Silva (2013); Tapscott (2009); Oliveira (2019); Patela (2016); Fernandes (2015); Palfrey; Gasser (2011); Vilarinho; Ferreira (2012).
	Individualista.	Tapscott (2009); Ceretta; Fromming (2011); Souza (2011); Palfrey; Gasser (2011); Santos; Lisboa (2013); Colet; Mozzato (2019). Oliveira; Cruz (2016); Bacich; Moran (2018); Oliveira (2019); Patela (2016).
	Imediatista.	Vilarinho; Ferreira (2012); Marques (2017); Bacich; Moran (2018); Oliveira (2019); Patela (2016).
	Curioso, com vontade de conhecer e experimentar novas tecnologias.	Vilarinho; Ferreira (2012); Marques (2017); Carter, (2016); Mccrindle; Salgado; Mcdonald (2013); Bacich; Moran (2018); Fernandes, (2015); Oliveira (2019); Patela (2016).
	Voltado para inovação, gosta de desafio.	Tapscott (2009); Ceretta; Fromming (2011); Souza (2011); Palfrey e Gasser (2011); Santos e Lisboa (2013); Colet e Mozzato (2019).
	Gosta de autonomia, flexibilidade e qualidade de vida.	Tapscott (2009); Ceretta; Fromming (2011); Souza (2011); Palfrey; Gasser (2011); Santos; Lisboa (2013); Colet; Mozzato (2019); Fialho; Campos; Vieira (2017); Beraldo, (2015); Oliveira (2019); Patela (2016).
	É multitarefa e tem dificuldade de se concentrar em uma única atividade.	Tapscott (2009); Ceretta; Fromming (2011); Souza (2011); Palfrey; Gasser (2011); Santos; Lisboa (2013); Colet; Mozzato (2019); Bacich; Moran (2018); Marques (2017).
	Constroem sua identidade numa cultura moldada pela indústria da informação, de lazer e consumo.	Vilarinho; Ferreira (2012); Silva; Santana; Francisco (2015); Fialho; Campos; Vieira (2017); Beraldo, (2015).
Aprendizagem	Capacidade de aprender ativamente; inteligente e rápido de raciocínio; ágil na execução das atividades.	Tapscott (2009); Delval (2001); Marques (2017); Menetti, (2013); Gonçalves (2012); Veen; Vrakking, (2009); Bacich; Moran (2018); Fernandes, (2015); Pacheco; Pacheco (2012); Santos (2002).
	Aprende brincando, se comunicando, trabalhando e criando comunidades.	Fialho; Campos; Vieira (2017); Tapscott (2009); Beraldo, (2015); Fernandes, (2015); Oliveira (2019); Patela (2016).

	Capacidade de aprender na prática e para a prática.	Fava (2012); Delval (2001); Seemiller; Grace (2017); Gonçalves (2012); Veen; Vrakking, (2009); Fonseca; Alquéres (2009); Bacich; Moran (2018); Fernandes (2015).
	Tem dificuldades em aprender com métodos tradicionais.	Fava (2012); Pacheco; Pacheco (2012); Silva; Miranda (2018); Beraldo, (2015); Gonçalves (2012); Veen; Vrakking, (2009); Fonseca; Alquéres (2009); Bacich; Moran (2018); Fernandes, (2015).
	Valoriza o feedback e considera importante que o mesmo seja feito olho no olho.	Matthews (2008); Pacheco; Pacheco (2012); Vieira (2013); Marques (2017).
	Conhecidos como nativos da internet ou geração <i>Google</i> , denominado também de aluno tecnológico.	Zaphiris; Ioannou (2016); Palfrey; Gasser (2011); Fava (2012); Serrano (2010); Vilarinho; Ferreira, (2012); Carter, (2016); Mccrindle; Salgado; Mcdonald (2013); Oliveira (2019); Patela (2016).
Uso da tecnologia	Representante da geração aprendiz digital ou nativo digital, alfabetizado e instruído pela tecnologia. É habituado com tecnologia e internet desde a infância, é hábil em utilizá-las.	Ceretta; Fromming (2011); Souza (2011); Palfrey; Gasser (2011); Santos; Lisboa (2013); Colet; Mozzato (2019); Marques (2017); Gallardo-Echenique et al. (2015); Gibbons (2007); Seemiller; Grace (2017); Delval (2001); Silva; Miranda (2018); Carter (2016); Mccrindle; Salgado; Mcdonald (2013); Beraldo (2015).
	Atuante nas redes sociais, conectados com suas tribos.	Delval (2001); Vilarinho; Ferreira, (2012); Fernandes, (2015).
	Comunica-se em linguagem própria, utiliza textos, figuras e vídeos, por meio de aplicativos, redes sociais e mensagens, mesmo com pouca idade, tornam-se influenciadores digitais.	Gibbons (2007); Delval (2001); Carter, (2016); Mccrindle; Salgado; Mcdonald (2013); Gonçalves (2012).
Relação com o futuro trabalho	Acredita-se que serão profissionais mais exigentes, versáteis e flexíveis.	Schroer (2008); Valls (2010).

Fonte: Adaptado pela autora com base em Bresolin (2020).

Nesta dissertação confirma-se o estudo apresentado por Bresolin (2020) que propõe características pertencentes ao aluno jovem frequentador da educação superior, porém fez-se necessário uma adaptação e atualização, pois a autora apresenta a caracterização do perfil geracional Z com foco no aluno jovem profissional.

Ao analisar a estrutura do quadro da autora supracitada mantiveram-se as dimensões personalidade, aprendizagem e uso da tecnologia, sendo necessário adaptar a nomenclatura da dimensão relação com o trabalho para relação com o futuro trabalho, pois

a geração Alpha ainda levará alguns anos para ingressar no mercado de trabalho, sendo apresentada pelos autores uma perspectiva de atuação profissional para o mesmo.

Na dimensão personalidade modificou-se a primeira característica, pois a autora supracitada apresentava o jovem aluno em trajetória profissional e o público alvo deste trabalho ainda não atingiu este momento. São caracterizados com agilidade de pensamento e habilidades. Têm vivências, anseios e formas de pensar e de aprender muito diferentes das gerações anteriores. Estão inseridos em uma rotina cercada pela tecnologia, cheias de possibilidades, conseguem influenciar a sociedade do futuro com suas interações (BORGES e SILVA,2013; TAPSCOTT, 2009; OLIVEIRA,2019; PATELA,2016; FERNANDES, 2015; PALFREY e GASSER ,2011; VILARINHO e FERREIRA, 2012).

Ainda para esta dimensão a característica “tem visão de mundo da geração global, é tolerante à diversidade e tem forte senso de justiça e direitos civis” e “Participante ativo em atividades cívicas e em comunidades com envolvimento em causas sociais e ambientais”, não foram contempladas sendo substituída por constroem sua identidade numa cultura moldada pela indústria da informação, de lazer e consumo (VILARINHO; FERREIRA ,2012; SILVA; SANTANA; FRANCISCO,2015; FIALHO; CAMPOS; VIEIRA, 2017; BERALDO, 2015), bem como, o acréscimos nesta dimensão de autores como Bacich; Moran (2018), Oliveira (2019), Patela (2016), Fernandes (2015); Palfrey; Gasser (2011) entre outros.

Para a dimensão aprendizagem manteve-se as características apresentadas por Bresolin (2020), mas acrescentaram-se autores como Delval (2001), Fialho; Campos; Vieira (2017), Bacich; Moran (2018), Fernandes, (2015), Pacheco e Pacheco (2012).

Na dimensão uso da tecnologia as características apresentadas por Bresolin (2020) adaptou-se para “*Representante da geração aprendiz digital ou nativo digital, alfabetizado e instruído pela tecnologia*”. Nesta dimensão acrescentaram-se os autores Delval (2001); Carter, (2016); Mccrindle; Salgado; Mcdonald (2013); Gonçalves (2012). entre outros.

E finalmente para a dimensão relação com o futuro trabalho, as características apresentadas por Bresolin (2020) não foram contempladas, pois a geração Alpha nascida a partir de 2010, segundo estudo ingressará no mercado de trabalho a partir de 2035, sendo apresentada pelos autores uma perspectiva de atuação dos mesmos e o acréscimo dos autores Schroer (2008) e Valls (2010).

As adaptações e atualizações foram necessárias visto que o aluno jovem nos anos finais da Educação Básica é muito mais informado que o de duas décadas atrás e o cenário atual tem como desafio preparar os professores para trabalhar com essa nova geração, pois

ao perceber a escola como uma instituição capaz de auxiliá-lo no ato de aprender, passa a considerá-la como parte do seu espaço interativo. Ao observar a maneira como ainda hoje as escolas estão organizadas: alunos sentados em carteiras enfileiradas, de frente para o quadro, anotando as informações em cadernos ou apostilamento e ouvindo o professor reproduzir informações, na sua maioria desatualizada, entende-se a razão do aluno não sentir atração por ela (PACHECO e PACHECO, 2012; SANTOS, 2000; BACICH; MORAN, 2018; GONÇALVES, 2012; FERNANDES, 2015).

Girardi (2009, p. 43), explica que na sociedade do conhecimento o indivíduo é considerado

[...] como instituição dominante e em rede; sua competência e sabedoria são consideradas como valores; os processos são o de compreender para criar; a informação é tida como ferramenta de comunicação para o aprendizado e produção de conhecimento; o poder é baseado no conhecimento.

Portanto, cabe uma reflexão sobre os modelos educacionais vigentes, as aulas ministradas, principalmente as expositivas e teóricas, como estimular a curiosidade do estudante em favor das pesquisas, envolvendo-o através de projetos desafiadores, seminários, discussões coletivas, construção de argumentos, da busca de conhecimentos e seus saberes acadêmicos. Simultaneamente, deve-se incentivar também a coletividade com responsabilidade, criando situações para que o aluno seja capaz de propor e inovar. No Brasil, nas últimas décadas vem-se tentando melhorar a aprendizagem e, por consequência, os resultados em rankings internacionais. Nota-se que já houve avanços, porém ainda há dificuldade para criar mecanismos que valorizem a autonomia do aprender pelo aluno. Casassus (2009), defende que os testes utilizados são compostos de múltipla escolha, portanto avaliam apenas uma habilidade, seu propósito é determinar posições entre os indivíduos examinados, apesar de se saber que pontuação não é qualidade.

Diante desse cenário, as escolas estão cientes de que o conhecimento é fator imprescindível para torná-las e mantê-las competitivas no mercado, promovendo a melhoria do seu desempenho. Para tanto, é necessário investir nas pessoas, pois segundo Chiavenato (2010), a massa cinzenta humana será a riqueza do amanhã; a moeda do futuro não vai ser financeira, será o capital intelectual. Corroborando Stewart (1998, p. 13)., “A informação e o conhecimento são as armas nucleares da nossa era” . E ainda, autores como Nonaka e Takeuchi (1997), Sveiby (2001) e Stewart (1998), destacam que o conhecimento tornou-se o principal ingrediente do que produzimos, fazemos, compramos e vendemos, considerando que, na atualidade, o recurso mais importante da organização está na cabeça das pessoas, é a capacidade de inovar exigida atualmente. Em decorrência da acessibilidade

às tecnologias de aprendizagem, seja ela individual ou em grupo, as instituições estão considerando-a como fator estratégico para pertencer e permanecer em um mercado altamente globalizado.

Sendo assim, para preparar este aluno jovem para este novo cenário o ato de ensinar e aprender está interligado a utilização de estratégias e metodologias ativas, visando desenvolver as competências e motivá-lo a se responsabilizar por aprender. Para que isso ocorra, são estabelecidas relações para permitir o desenvolvimento de habilidades, tornando o processo mais atraente, motivador e interessante, favorecendo uma aprendizagem significativa. A avaliação, portanto, também precisa considerar esses aspectos, de modo que esteja condizente com as características, expectativas e necessidades de formação desse aluno nos anos finais da Educação Básica.

3 EM BUSCA DE UMA NOVA CULTURA DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM.

O olhar sobre o aprender exige, nos dias de hoje, a criação de uma cultura de avaliação no espaço da sala de aula, na qual o envolvimento do aluno é fundamental. Da mesma forma que se tem buscado práticas pedagógicas em que o aluno seja sujeito ativo no processo de aprendizagem, deve-se tentar fazer o mesmo no processo de avaliação.

Segundo Abreu (2013), no Brasil a história da avaliação está associada à da educação e mescla-se com a história nacional. No período colonial, a Companhia Jesuíta veio para o Brasil no ano de 1549 com a missão de doutrinar os nativos para ensinar sua religião. Anos mais tarde ocorre a implantação do Ratio Studiorum, escolas destinadas a educar os filhos de imigrantes. Conforme Luckesi (2011), afirma, historicamente passamos a denominar a prática de acompanhamento da avaliação da aprendizagem do educando de avaliação da aprendizagem escolar, mas, na verdade, continuamos a aplicar exames. O autor defende ser importante a aplicação destes exames, principalmente em concursos, porém “a sala de aula é o lugar onde, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, em vez de predominarem os exames como recursos classificatórios”. (Luckesi, 2011, p. 47).

Pensar uma cultura de avaliação faz-se necessário pelas transformações e complementações que vem ocorrendo na educação no último século, especificamente no que se refere à avaliação e aprendizagem. Basso (2016, p. 11), relata que “as últimas décadas do século XX trouxeram uma necessidade crescente de se ‘adquirir qualidade’, que se manifesta tanto na produção de bens e produtos como na prestação de serviços”. Essa ideia é assimilada pela escola, começa-se a pensar sobre uma cultura de avaliação pautada na qualidade, conforme menciona a Carta Magna, no inciso VII do Art. 206, que a estabelece como um dos princípios da garantia de padrão de qualidade. Corroborando, Dourado e Oliveira (2009), afirmam que a educação se configura como um elemento constitutivo das relações sociais, sendo a escola o espaço de produção e disseminação do saber produzido pelos homens.

Para Demo (1997), a expressão educação de qualidade pode ser tomada como pleonasmos, pois não parece possível se chegar à qualidade sem educação; ao se pensar em qualidade e educação é preciso compreendê-las enquanto processos. Nesta perspectiva, não se pode pensar em avaliar qualidade se não tivermos indicadores previamente definidos, não se pode avaliar qualidade por meio do achismo. A Constituição Federal do Brasil de

1988, em seu Art. 208, determina o ensino como universal e gratuito, além de ser um direito subjetivo, o que permite responsabilizar juridicamente os governantes pela sua não oferta ou por sua disponibilização irregular.

Nesse sentido, Sordi (2001, p. 173), concorda que a avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional, revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica.

Para Fernandes (2011, p. 36),

A avaliação não é uma disciplina exata e, muito provavelmente, nunca o poderá vir a ser. A avaliação que se faz nas salas de aula também não é uma questão técnica ou uma mera questão de construção e utilização de instrumentos, nem um exercício de encaixar conhecimentos, capacidades, atitudes ou motivações dos alunos numa qualquer categoria com o auxílio de qualquer taxonomia. A avaliação é um processo desenvolvido por e com seres humanos para seres humanos, que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e também política. No entanto, também parece que, não sendo matéria exata, pode e deve basear-se em sólidas e significativas evidências e, neste sentido, não será uma simples questão de convicção, crença ou persuasão.

Há muito tempo que a avaliação escolar está relacionada aos objetivos de ensino, pois tem como foco a retomada dos conteúdos escolares, em suma, trata-se da avaliação do rendimento escolar. Vasconcellos (2006, p. 37), já alertava em meados da década de 1990 sobre a prática avaliativa e a insegurança do aluno ao realizá-la:

A prática da avaliação escolar chega a um grau assustador de pressão sobre os alunos, levando a distúrbios físicos e emocionais: mal-estar, dor de cabeça, “branco”, medo, angústia, insônia, ansiedade, decepção, introjeção de autoimagem negativa. Uma escola que precisa recorrer à pressão da nota logo nas séries iniciais, é certamente, uma triste escola e não está educando, é uma escola fracassada.

Nesta mesma década, com a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), houve dois grandes avanços na educação brasileira, um deles foi a disseminação da avaliação por meio de indicadores objetivos; outro diz respeito ao acesso à escola para todos, garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Segundo os PCN's (2001, p. 99), é

Necessária à disponibilidade para o envolvimento do aluno na aprendizagem, o empenho em estabelecer relações entre o que já sabe e o que está aprendendo. Essa aprendizagem exige uma ousadia para se colocar problemas, buscar soluções, e experimentar novos caminhos, de maneira diferente da aprendizagem mecânica, no qual o aluno limita seu esforço apenas em memorizar ou estabelecer relações diretas e superficiais.

Este documento estabelece que a avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Ou seja, o aprender é essencial, por isso deve-se buscar novas formas de avaliar, pois a avaliação é uma ação própria ao ser humano, o tempo todo se avalia e se é avaliado. Por exemplo, ao observar o ambiente em que se vive, ou ao interpretar alguma informação, de certo modo, se afere mesmo que informalmente, pois o ato desperta sentimentos e atitudes. Sentir-se pressionado e em competição com outra pessoa são alguns dos exemplos de emoções que nascem frente a uma situação avaliativa. Heller (1982), defende que o homem torna-se indivíduo na medida em que produz uma síntese em seu EU, em que transforma conscientemente os objetivos e as aspirações sociais em objetivos e aspirações particulares de si mesmo e que, desse modo, socializa sua particularidade.

Estudos demonstram que a avaliação padronizada do rendimento escolar teve início na Inglaterra e nos Estados Unidos (OLIVEIRA, 1997). E ainda, que a grande maioria dos países desenvolvidos avalia de alguma forma a qualidade do ensino ofertado. Muitos deles possuem sistemas de avaliação consolidados, de modo que a cultura de avaliação já faz parte do cotidiano escolar e da sociedade. (GOMES NETO; ROSEMBERG, 1995).

Desenvolver uma cultura de avaliação traz inúmeras vantagens, dentre as quais destaca-se:

- Identificar de forma pontual os problemas de ensino e de aprendizagem;
- Comparar resultados (tínhamos um índice X de reprovação, hoje tem-se Y menor que X);
- Traçar metas e ações para superação das dificuldades;
- Prestar contas à sociedade por meio da disseminação de dados;
- Subsidiar a definição de políticas públicas;
- Orientar o repasse de recursos à melhoria da qualidade;
- Indicar as necessidades formativas dos gestores e professores;
- Melhorar a qualidade do ensino.

A avaliação que se faz do ensino institucionalizado – aquele que se pratica na escola – segundo Hadji (2001), tem importância individual e social: individual porque

precisa informar ao aluno seu valor escolar, o que ele sabe efetivamente? O que aprendeu? Social porque representa um contrato de confiança estabelecido entre a sociedade, a instituição e o aluno.

Levando-se em consideração as duas funções da avaliação, tanto a individual quanto a social, o objetivo da avaliação é avaliar o rendimento escolar, ou seja, a apropriação dos conhecimentos escolares, que nada mais são do que recortes dos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo do tempo e devidamente coletados para a escola, didaticamente organizados. Tal organização não se faz de forma espontânea e natural, da mesma forma que o ensino tem caráter intencional, a avaliação também o tem. Exige, portanto, criterioso planejamento, constante reavaliação e adequação, além de determinadas competências de quem a aplica.

Para que o processo de avaliação ocorra de maneira satisfatória, é necessário que o avaliador conheça algumas expressões que habitualmente são confundidas quando de fala de avaliação. São elas:

Testar: “verificar um desempenho por meio de situações previamente organizadas [...], chamadas testes”. (HAYDT, 2006, p. 289).

Medir: “significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais [...]”. (SOBRINHO, 2003, p. 17). A avaliação era eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação de resultados.

Avaliar: “é julgar ou fazer uma apreciação sobre alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores. Assim, a avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses dados com base em critérios previamente definidos”. (HAYDT, 2006, p. 290).

Segundo Perrenoud (1999, p 11), declara, na escola a avaliação é tradicionalmente associada à criação de hierarquias de excelência, uma vez que os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos.

O autor destaca que ao final o aluno recebe uma certificação que demonstra poucos detalhes dos saberes e competências adquiridas e do nível de domínio precisamente adquirido, garantindo somente que este aluno sabe o que é necessário saber para passar à etapa seguinte.

Nesse sentido, Gatti (2009, p. 110), afirma

É preciso ter presente que medir é diferente de avaliar. Ao medirmos um fenômeno por intermédio de uma escala, de provas, de testes, de instrumentos calibrados ou por uma classificação ou categorização, apenas estamos levantando dados sobre uma grandeza do fenômeno. (...) Mas, a partir das medidas, para termos uma avaliação é preciso que se construa o significado dessas grandezas em relação ao que está sendo analisado quando considerado com um todo, em suas relações com outros fenômenos, suas características historicamente consideradas, o contexto de sua manifestação, dentro dos objetivos e metas definidos para o processo de avaliação, considerando os valores sociais envolvidos.

Portanto, somente através de uma avaliação intencional será possível responder a questão: que ensino e que avaliação vem sendo feita em nossas escolas que aprovam o aluno jovem sem que ele alcance o mínimo necessário em Língua Portuguesa e Matemática após nove anos de estudos, conforme prevê o Plano Nacional de Educação (PNE).

Para Bresolin (2020), a avaliação corresponde aos métodos, técnicas e instrumentos aplicados pelo professor, em cada módulo, para que ele e o aluno possam acompanhar o desenvolvimento e criação do conhecimento, além de fornecer o *feedback* do processo de ensino e aprendizagem. Logo, o objetivo é instituir uma cultura de avaliação no espaço da sala de aula, na qual o envolvimento do aluno é fundamental. Da mesma forma que se tem buscado práticas pedagógicas em que o aluno seja sujeito ativo no processo de aprendizagem, não há como ser diferente no processo de avaliação.

Espera-se que o aluno incorpore a cultura avaliativa, mesmo tendo ciência de que esta tarefa não será nada fácil, pois exigirá a quebra de alguns paradigmas, entre eles, aqueles que relacionam os momentos de avaliação como momentos de terror, de trauma, de branco total, de punição, de superioridade do professor. Segundo Gasparin (2014, p. 1976),

O novo processo de ensino preconiza uma nova sequência de ação docente-discente: avaliação do professor; aprendizagem do professor; avaliação dos alunos; ensino do professor; aprendizagem do aluno e reaprendizagem do professor; avaliação do professor e dos alunos. Esta fase é o que podemos denominar de prática social inicial do conteúdo e da avaliação.

Atualmente, não basta ao aluno receber informações a respeito de determinado assunto. Diante da complexidade do mundo moderno, os alunos precisam saber buscar as informações, selecioná-las, recriá-las e utilizá-las em situações reais. Nesse contexto, é fundamental a mediação do professor, preparando atividades que levem o aluno a desenvolver processos de mobilização, construção e elaboração do conhecimento. (VASCONCELOS, 1996).

Uma breve pesquisa realizada nas bases de dados *Scielo*, *Capes* e *Eric*, através dos descritores ((*evaluation*) AND (*teaching evaluation*)) AND (*evaluation in Brazil*), e da leitura de resumos e referências, foi possível identificar os autores mais indicados para se discutir as teorias pedagógicas de avaliação. Os pensadores e sociólogos da educação, Pierre Bourdieu (1930-2002), Jean-Claude Passeron (1930- e Michel Foucault (1926-1984), defendem a teoria da visão crítica da escola e as ações pedagógicas, que fuja da política para romper com o reprodutivismo.

Dente os autores brasileiros pode-se destacar Cipriano Carlos Luckesi (2011), Jussara Maria L. Hoffmann (2014), Celso Antunes (2013), Pedro Demo (1997), Maria Tereza Estebam (2004), todos defendem a avaliação como prática pedagógica, que constitui o ato de avaliar, a avaliação da aprendizagem. Segundo Luckesi (2011, p. 14), “O ato de avaliar a aprendizagem é muito mais do que o ato técnico isolado de investigar a qualidade dos resultados da aprendizagem”. O autor defende os três atos: avaliar, planejar e executar, afinal, os três atos formam um todo, o ato pedagógico.

O conceito vigente na educação é o de Luckesi (2011), por meio do qual descreve a avaliação como um ato amoroso e dialógico, que começa com o acolhimento do sujeito. O valor da avaliação encontra-se no fato do aluno conhecer seus avanços e dificuldades, cabendo ao professor desafiá-lo a superá-las. A metodologia deve estar centrada na perspectiva dialética, lembrando que segundo Konder (2011), dialética é uma palavra com origem no termo em grego *dialektiké* e significa a arte do diálogo, a arte de debater, de persuadir ou raciocinar.

O autor supracitado afirma também que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuído ao objeto em questão, exige uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma consequente decisão de ação. Neste sentido, pensar de uma cultura de avaliação requer pensar em um novo sistema avaliativo e em um novo conceito de escola e de aprendizagem, nos quais se almeja uma avaliação significativa e centrada na aprendizagem que respeita a individualidade e o tempo de aprender do aluno. No momento da sondagem diagnóstica e do acolhimento dos alunos, utiliza os critérios bem definidos para que possam servir de instrumento ao professor ao planejar as aulas, selecionando os conhecimentos prévios em termos de conteúdos para estruturar sua programação. Esse processo deve acontecer durante todo o ano letivo, sempre que um conteúdo novo for iniciado, sendo este um elemento que direciona a ação didática.

Luckesi (2011), ainda estabelece um comparativo entre a concepção tradicional de avaliação com uma mais adequada a objetivos contemporâneos, relacionando-as com as implicações de sua adoção, conforme o Quadro 16.

Quadro 16 - Comparação entre a avaliação tradicional com uma mais adequada.

Modelo tradicional de avaliação	Modelo adequado
<p><u>Foco na promoção</u>: o alvo dos alunos é a promoção. Nas primeiras aulas, se discutem as regras e os modos pelos quais as notas serão obtidas para a promoção de uma série para outra.</p> <p><u>Implicação</u>: as notas vão sendo observadas e registradas. Não importa como elas foram obtidas, nem por qual processo o aluno passou.</p>	<p><u>Foco na aprendizagem</u>: o alvo do aluno deve ser a aprendizagem e o que de proveitoso e prazeroso dela obtém.</p> <p><u>Implicação</u>: neste contexto, a avaliação deve ser um auxílio para se saber quais objetivos foram atingidos, quais ainda faltam e quais as interferências do professor que podem ajudar o aluno.</p>
<p><u>Foco na prova</u>: é utilizado com o objeto de pressão psicológica, sob pretexto de serem um 'elemento motivador da aprendizagem', seguindo ainda a sugestão de Comenius em sua Didática Magna criada no século XVII. É comum ver professores utilizando ameaças como "Estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da prova!" ou "Fiquem quietos"! Prestem atenção! "O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer..."</p> <p><u>Implicação</u>: as provas são utilizadas como um fator negativo de motivação. Os alunos estudam pela ameaça da prova, não pelo que a aprendizagem pode lhes trazer de proveitoso e prazeroso. Estimula o desenvolvimento da submissão e de hábitos de comportamento físico tenso (estresse).</p>	<p><u>Foco nas competências</u>: o desenvolvimento das competências previstas no projeto educacional deve ser a meta em comum dos professores.</p> <p><u>Implicação</u>: avaliação deixa de ser somente um objeto de certificação da consecução de objetivos, mas também se torna necessária como instrumento de diagnóstico processo de aprendizagem. Neste ponto, modelos que indicam passos para a progressão na aprendizagem, como a Taxionomia de Benjamin Bloom, auxiliam muito na prática da avaliação e a orientação dos alunos.</p>
<p>Os <u>estabelecimentos de ensino</u> estão centrados nos resultados das provas e exames - eles se preocupam com as notas que demonstram o quadro global dos alunos, para a promoção ou reprovação.</p> <p><u>Implicação</u>: o processo educativo permanece oculto. A leitura das médias tende a ser ingênua (não se buscam os reais motivos paradiscrepâncias em determinadas disciplinas).</p>	<p><u>Estabelecimentos de ensino</u> centrados na qualidade- os estabelecimentos de ensino devem preocupar-se com o presente e o futuro do aluno, especialmente com relação à sua inclusão social (percepção do mundo, criatividade, empregabilidade, interação, posicionamento, criticidade).</p> <p><u>Implicação</u>: o foco da escola passa a ser o resultado de seu ensino para o aluno e não mais a média do aluno na escola.</p>
<p>O <u>sistema social</u>, com as notas - as notas são suficientes para os quadros estatísticos. Resultados dentro da normalidade são bem vistos, não importando a qualidade e os parâmetros para sua obtenção (salvo nos casos de exames como o ENEM que, de certa forma, avaliam e certificam os diferentes grupos de práticas educacionais e estabelecimentos de ensino).</p> <p><u>Implicação</u>: valorização da educação de</p>	<p><u>Sistema social</u> preocupado com o futuro já alertava o ex-ministro da Educação, Cristóvam Buarque: "Para saber como será um país daqui há 20 anos, é preciso olhar como está sua escola pública no presente". Esse é um sinal de que a sociedade já começa a se preocupar como distanciamento educacional do Brasil com os demais países. É esse caminho para revertermos o quadro de uma educação domesticadora e humanizadora.</p> <p><u>Implicação</u>: valorização da educação de resultados efetivos para o indivíduo.</p>

qualidade, somente os resultados efetivos para o indivíduo interessam, mas estes são relativos. Sistemas educacionais que rompem com esse tipo de procedimento tornam-se incompatíveis com os demais, são marginalizados e, por isso, pressionados a agir da forma tradicional.	
---	--

Fonte: Luckesi (2011).

Essa concepção que rompe com o modelo tradicional é a que se encontra nos PCNs (1997), uma avaliação contínua que se apresenta em todas as oportunidades e que espera que cada aluno possa perceber o quanto pode progredir, independente dos progressos conquistados pelos colegas. Esta perspectiva da avaliação induz o professor a, sistematicamente durante todo o processo, coletar dados sobre o progresso do aluno e não após a conclusão de etapas mensais ou bimestrais, como o é de costume. Assim, progressivamente, faz-se o ajuste, chamado indevidamente de recuperação, do que ainda não foi alcançado, contribuindo para que o ato educativo tenha sucesso através da aprendizagem plena.

De acordo com os PCN's, é importante usar diversos instrumentos e situações para avaliar as diferentes capacidades e conteúdos de aprendizagem curriculares, através de diferentes códigos como o oral, o escrito, o gráfico, o numérico, através de desenhos. E ainda situações distintas: pela observação sistemática, cujo acompanhamento é registrado criteriosamente, pela análise das produções (e não reproduções) do aluno e pelas atividades específicas para a avaliação, deixando claro o que se pretende avaliar, pois só assim o educando ficará atento para vencer as dificuldades que porventura surjam no decorrer da aprendizagem daquele conteúdo.

Jussara Hoffmann (2014, p.10), propõe a avaliação subjetiva, na qual o professor tem que ter um olhar para o aluno, que deva vê-lo como pessoa, que tem necessidades e precisa ser orientado nestas necessidades. O professor tem a função de mediador e deve despertar no educando o desejo de aprender. "Este é o *mister*, a função, do processo avaliativo na escola", ensina a pesquisadora.

De acordo com os estudos de Bloom (1993), a avaliação do processo de aprendizagem, apresenta três tipos de funções: diagnóstica (analítica), formativa (controladora) e somativa (classificatória); para melhor entendimento optou -se por descrevê-las no Quadro 17.

Quadro 17 - Tipos de avaliação da aprendizagem.

Nomenclatura	Descrição	Aplicação
Diagnóstica	<p>Auxilia o professor a detectar ou fazer uma verificação dos conteúdos e conhecimento do aluno. E a partir dos dados desse diagnóstico realiza o planejamento de ações que supram as necessidades e atinjam os objetivos propostos.</p> <p>Utiliza-se a avaliação de aprendizagem como suporte para o planejamento de ensino. Recomenda-se aplicar este tipo de avaliação no início do processo de ensino-aprendizagem.</p>	<p>Entrevistas com alunos, ex-professores, orientadores, pais e familiares;</p> <p>Exercícios ou simulações para identificar colegas com quem o aluno se relaciona;</p> <p>Consulta ao histórico escolar/ficha de anotações da vida escolar do aluno;</p> <p>Observações dos alunos, particularmente durante os primeiros dias de aula;</p> <p>Questionários, perguntas e conversa com alunos.</p>
Formativa	<p>Tem como objetivo verificar se tudo aquilo que foi proposto pelo professor no seu planejamento em relação aos conteúdos está sendo atingido durante todo o processo de ensino aprendizagem do aluno passo a passo.</p> <p>Com isso é possível aplicar a recuperação paralela, onde os alunos resgatam os conceitos revisando-os ao longo do caminho e evoluindo cada um no seu ritmo. Essa intervenção e postura do professor como mediador tira de cena aquela prática de classificar o aluno com uma nota. Não se tem mais a visão da avaliação no resultado do teste e sim no potencial de desenvolvimento do aluno. O professor como mediador refletirá sobre o processo e tomará decisões para replanejar suas ações, para intervir e adequar suas práticas em sala de aula com o objetivo de o aluno aprender e não simplesmente melhorar sua nota.</p>	<p>Diariamente: ao rever os cadernos, o dever de casa, fazer e receber perguntas, observar o desempenho dos alunos, nas diversas atividades de classe;</p> <p>Ocasionalmente: por meio de provas ou outros instrumentos, mais ou menos formais;</p> <p>Periodicamente: utilizando testes ao final de cada subunidade, unidade, projeto, para aferir a aprendizagem e outros desempenhos dos alunos.</p>
Somativa	<p>Tem o objetivo de atribuir notas e conceitos para o aluno ser promovido ou não de uma classe para outra, ou de um curso para outro, normalmente realizada durante o bimestre ou semestre.</p>	<p>Uma prova ou trabalho final;</p> <p>Uma avaliação baseada nos resultados cumulativos obtidos ao longo do ano letivo;</p> <p>Uma mistura das duas formas acima.</p>

Fonte: Adaptado com base em Bloom (1993).

Convém lembrar que a avaliação diagnóstica é geralmente utilizada no começo do ano letivo, pois esse modelo de avaliação permite ao professor conhecer melhor a realidade da turma observada e ainda identificar se os alunos apresentam habilidades e pré-requisitos para os processos de ensino e aprendizagem preparados por ele. Além disso, permite-lhe planejar e implementar ações para amenizar as dificuldades que aparecem de forma recorrente.

Por outro lado, na avaliação formativa entende-se que cada aluno possui seu próprio ritmo de aprendizagem. É um processo contínuo de análise e ação durante o período escolar, sendo considerado por muitos professores como um modelo trabalhoso, pois precisam criar avaliações diferentes para cada aluno, visto que não se deve fazer a mesma prova ou propor o mesmo trabalho para todos, cada aluno está num estágio diferente.

A avaliação somativa geralmente é aplicada no final de um processo escolar com o objetivo de avaliar o que o aluno aprendeu de fato. Apresenta uma característica informativa e verificadora, classificando o aluno, a turma e a escola com uma análise sobre as competências e habilidades desenvolvidas ao final de determinada etapa de ensino. Vale destacar que, as avaliações somativas abrangem uma ampla variedade de conceitos de um determinado nível, não sendo capazes de avaliar os conceitos de maneira profunda.

Por esta dimensão de análise, a avaliação é um processo contínuo e construtivo do ato de aprender. Hoffmann (2014), afirma ser importantíssimo respeitar o saber elaborado pelo aluno, espontâneo, partindo de ações desencadeadoras de reflexão sobre tal saber, desafiando-o a evoluir, a encontrar novas e diferentes soluções às tarefas sucessivamente apresentadas pelo professor.

De acordo com Luckesi (2011), a utilização de um instrumento de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem deve ser rigorosamente elaborada para configurar o estado de aprendizagem do aluno de caráter a: a) ser apropriado ao tipo de conduta e de habilidade a ser avaliada (informação, compreensão, análise, síntese, aplicação, entre outras); b) ser de acordo aos conteúdos planejados e realizados no processo de ensino (precisa cobrir todos os conteúdos que são considerados essenciais numa determinada unidade de ensino aprendizagem; c) Ter linguagem clara e precisa (importa que o aluno compreenda exatamente o que se está pedindo a ele, uma vez que, responder as questões significativas significa aprofundar as aprendizagens já realizadas.).

Para Cimadon (2008, p. 190), avaliar

é um processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento nas tomadas de decisão ou redirecionamento de atitudes, comportamentos ou ações. Desse modo, a avaliação tem funções específicas, modalidades especiais e etapas construtivas.

Bresolin (2020) apresenta em sua dissertação um quadro de Cimadon (2008), no qual o autor apresenta o conceito de avaliação sob a ótica de diversos autores, conforme o Quadro 18.

Quadro 18 - Avaliação de acordo com a visão de diversos estudiosos.

Autor	Avaliação
Ausubel (1968)	Busca permanente de dados para proporcionar <i>feedback</i> .
Piaget (1967)	Rejeita a avaliação somativa; a avaliação é um processo de construção permanente com acompanhamento do aprendente, verificando se está aprendendo as habilidades necessárias.
Skinner (1996)	Um exercício que visa reproduzir, com exatidão, o comportamento em direção ao objetivo a ser alcançado.
Freire (1980)	É um processo inserido no método de formação, de construção permanente.
Freinet (1978)	É um processo que envolve técnicas de acompanhamento em direção ao objetivo pretendido.
Dewey (1979)	É a prática que proporciona dados em vista a constatar se o objetivo está sendo alcançado.
Gagné (1980)	É um conjunto de estratégias para verificar resultados.
Bruner (1976)	É um processo de acompanhamento na construção do desenvolvimento.
Rogers (1976)	Avaliação é um exercício de liberdade do indivíduo.

Fonte: Bresolin (2020) de Cimadon (2008, p. 194).

E ainda, durante o decorrer do processo, mediante o acompanhamento do avanço e da qualidade da aprendizagem alcançada no final de cada etapa, seja esta determinada pelo fim de um bimestre ou de um ano, ou mesmo no final de um conteúdo ministrado, coloca-se a avaliação como um mecanismo que irá subsidiar a avaliação final, indicando passo a passo o que o aluno já aprendeu, impedindo que ele prossiga sem que lacunas sejam preenchidas a tempo. A “[...] avaliação mais importante para os resultados da aprendizagem é realizada ao longo do processo de aprendizagem” (SANMARTÍ, 2009, p. 33), pois um processo de ensino com qualidade depende do acompanhamento das etapas de aprendizagem do aluno e das condições oferecidas para ajudá-los a superar as dificuldades

e avançar; o mais importante é “[...] avaliar o processo e não apenas o produto, ou melhor, avaliar o produto no processo [...]”. (VASCONCELLOS, 2006, p. 71).

Hoje, a realidade das escolas públicas ou particulares, seja do ensino fundamental ou médio, assim como grande parte das universidades, praticam exames e provas escolares ao invés de avaliação da aprendizagem. Historicamente, passou-se a denominar a prática escolar de aferição da aprendizagem de avaliação escolar da aprendizagem escolar, porém sem que essa alteração na terminologia representasse uma mudança efetiva, conforme se demonstra no Quadro 19.

Quadro 19 - Diferenciação de prova e avaliação da aprendizagem.

Provas	Avaliação da aprendizagem
Na Educação Básica, tem o objetivo de julgar, classificar, aprovar ou reprovar o aluno em sua trajetória nas séries escolares; na universidade, as aprovações ocorrem através do semestre letivo;	Tem por objetivo diagnosticar a situação de aprendizagem do aluno, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a melhoria de sua qualidade;
São seletivas na medida em que excluem os que não sabem, no contexto dos parâmetros considerados aceitáveis pelas próprias provas;	É inclusiva na medida em que não seleciona os alunos melhores dos outros, mas subsidia a busca de meios pelos quais todos possam aprender aquilo que é necessário para o seu próprio desenvolvimento, incluindo o aluno dentro do processo educativo da melhor forma possível;
São pontuais, na medida em que o estudante deve saber responder às questões, aqui e agora, no momento das provas ou dos testes, não importa se o aluno sabia antes e se confundiu na prova, nem importa se poderá vir a saber.	É diagnóstica e processual, ao admitir que aqui e agora o aluno não possui um determinado conhecimento ou habilidade, mas depois, se ele for estimulado, poderá apresentar o conhecimento ou a habilidade esperada.
São estáticas, classificam o aluno num determinado nível de aprendizagem, considerando este nível como definitivo; normalmente representada por números possibilitando a realização de uma média e sua classificação de rendimento escolar.	É dinâmica, ou seja, não classifica o aluno em um determinado nível de aprendizagem, mas diagnostica a situação para melhorá-la a partir de novas decisões pedagógicas.

Fonte: Adaptado com base em Pacheco e Pacheco (2012).

Ao longo da pesquisa em artigos nas bases supracitadas, observa-se que a avaliação está sempre direcionada para o ato de avaliar a aprendizagem na escola, mas nessa perspectiva de avaliar, muitos dos professores optam pelas avaliações mais comuns que são as provas objetivas, provas dissertativas, seminários, trabalhos em grupo, debate, relatório individual, autoavaliação e observação. Lima, Silva e Araujo (2013) citam um

estudo realizado pela Revista Nova Escola (2005, p. 38), que apresenta os modos mais comuns utilizados pelos professores para avaliar, conforme Quadro 20.

Quadro 20 - Instrumentos avaliativos mais usados pelos professores.

Tipo	Prova objetiva	Prova Dissertativa	Seminário	Trabalho em grupo
Definição	Série de perguntas diretas, para respostas curtas, com apenas uma solução possível.	Série de perguntas que exijam capacidade de estabelecer relações, resumir, analisar e julgar.	Exposição oral para um público, utilizando a fala e materiais de apoio próprio ao tema.	Atividades de natureza diversa (escrita, oral, gráfica, corporal etc.) realizadas coletivamente.
Função	Avaliar quanto o aluno apreendeu sobre dados singulares e específicos do conteúdo.	Verificar a capacidade de analisar o problema central, formular ideias e redigi-las.	Possibilitar a transmissão verbal das informações pesquisadas de forma eficaz.	Desenvolver a troca, o espírito colaborativo e a socialização.
Vantagens	É familiar às crianças, simples de preparar e de responder e pode abranger grande parte do exposto em sala de aula.	O aluno tem liberdade para expor os pensamentos, mostrando habilidades de organização, interpretação e expressão.	Contribui para a aprendizagem do ouvinte e do expositor, exige pesquisa e organização das informações e desenvolve a oralidade.	A interação é um importante facilitador da aprendizagem e a heterogeneidade da classe pode ser usada como um elemento a favor do ensino.
Cuidado	Pode ser respondida ao acaso ou de memória e sua análise não permite constatar quanto o aluno adquiriu de conhecimento.	Não mede o domínio do conhecimento, cobre uma amostra pequena do conteúdo e não permite amostragem.	Conheça as características pessoais de cada aluno para saber como apoiá-lo em suas principais dificuldades.	Esse procedimento não o desobriga de buscar informações para orientar as equipes. Nem deve substituir os momentos individuais de aprendizagem.
Planejamento	Selecione os conteúdos para elaborar as questões e faça as chaves de correção. Elabore as instruções sobre a maneira adequada de responder às	Elabore poucas questões e dê tempo suficiente para que os alunos possam pensar e sistematizar seus pensamentos.	Ajude na delimitação do tema, forneça bibliografia, esclareça os procedimentos de apresentação e ensaie com todos os alunos.	Proponha atividades ligadas ao conteúdo, forneça fontes de pesquisa, ensine os procedimentos e indique materiais para alcançar os objetivos.

	perguntas.			
Análise	Defina o valor de cada questão e multiplique-o pelo número de respostas corretas.	Defina o valor de cada pergunta e atribua pesos à clareza das ideias, ao poder de argumentação, à conclusão e à apresentação da prova.	Atribua pesos à abertura, ao desenvolvimento do tema, aos materiais utilizados e à conclusão. Estimule a turma a fazer perguntas e opinar.	Observe se todos participaram e colaboraram e atribua valores às diversas etapas do processo e ao produto final.
Como utilizar a informação	Veja como cada aluno está em relação à média da classe. Analise os itens que muitos erraram para ver se a questão foi mal formulada ou se é preciso retomar o conteúdo específico.	Se o desempenho não for satisfatório, crie experiências e novos enfoques que permitam ao aluno chegar à formação dos conceitos mais importantes.	Caso a apresentação não tenha sido satisfatória, planeje atividades específicas que possam auxiliar no desenvolvimento dos objetivos não atingidos.	Observe como os alunos trabalham – para poder organizar agrupamentos mais produtivos da perspectiva da aprendizagem dos conteúdos.

Fonte: Adaptado com base em Lima, Silva e Araujo (2013)

Acredita-se ser importante destacar que, independente do instrumento – prova, redação, dramatização, exposição oral - é essencial que o mesmo tenha uma qualidade satisfatória para poder ser empregado na avaliação da aprendizagem, pois caso contrário pode-se cometer um erro avaliativo da habilidade do aluno, levando-o a ser denominado como não apto a determinado conhecimento satisfatório de avaliação na escola. Corroborando Turra et al. (1992), considera a avaliação como uma tarefa árdua e complexa, uma vez que requer a seleção dos critérios a serem avaliados, a escolha dos procedimentos que possam conter estes critérios de maneira objetiva, clara e precisa, além de sintetizar as evidências coletadas por estes procedimentos, gerando um resultado final.

Vale ressaltar, que a educação centrada no aluno sofre influência dos índices de avaliações internacionais, nacionais, estaduais e locais, são as chamadas avaliações internas e externas, conforme se vê na Figura 10.

Figura 10 - Educação centrada no aluno e as avaliações.



Fonte: Lück, (2009).

Compreende-se por avaliação interna, a praticada pelo professor em sala de aula com o intuito de verificar significativamente a aprendizagem dos alunos jovens, podendo, por este motivo, ser muitas vezes definida como avaliação da aprendizagem. Consiste em medir o aproveitamento e também apurar a assiduidade do aluno, este conceito de aprendizagem significativa vem substituir o de aprendizagem como simples memorização (MORETTO, 2010, p. 103).

No entanto, essa concepção, por mais consistente, coerente e ampla que seja, de pouco valerá caso não seja colocada em prática mediante uma ação sistemática, de sentido global, organizada, seguramente direcionada e adequadamente especificada em seus aspectos operacionais, através da adoção de uma sistemática de planejamento das ações educacionais em todos os segmentos de trabalho da escola. Porém, Hoffmann (2014, p. 18), afirma que hoje a avaliação é um fenômeno indefinido, ao qual professores e alunos atribuem significados relacionados aos elementos de uma prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação.

A LDB (Lei 9394/96), nos artigos 1º e artigo 24- inciso V, determina que

- A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
 - b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
 - c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
 - d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

Na perspectiva da construção de conhecimento, a avaliação interna, na qual “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 2016, p. 47), exige do professor a compreensão de que o sujeito deve ser crítico, criativo, participativo, com autonomia e capacidade de tomar decisões. O erro deve ser visto como propiciador de aprendizagens e as dúvidas dos alunos consideradas como significativas. Do ponto de vista cognitivo, o aluno é avaliado pela quantidade de informação que consegue reproduzir, por meio de provas e exames; no comportamentalismo o professor constata o que o aluno aprendeu após a conclusão das etapas dos estudos.

Tão importante quanto saber perguntar é saber interpretar o contexto da resposta. Se a pergunta for bem formulada, o professor tem boa possibilidade de ter uma resposta dentro de sua expectativa. Porém, o mesmo deve analisar a resposta dentro do contexto do desenvolvimento cognitivo e social do aluno jovem. “O professor dá a oportunidade ao aluno de repetir ou reformular seu pensamento para detectar outros indicadores do significado que ele provavelmente estaria dando ao seu discurso”. (MORETTO, 2010, p. 49).

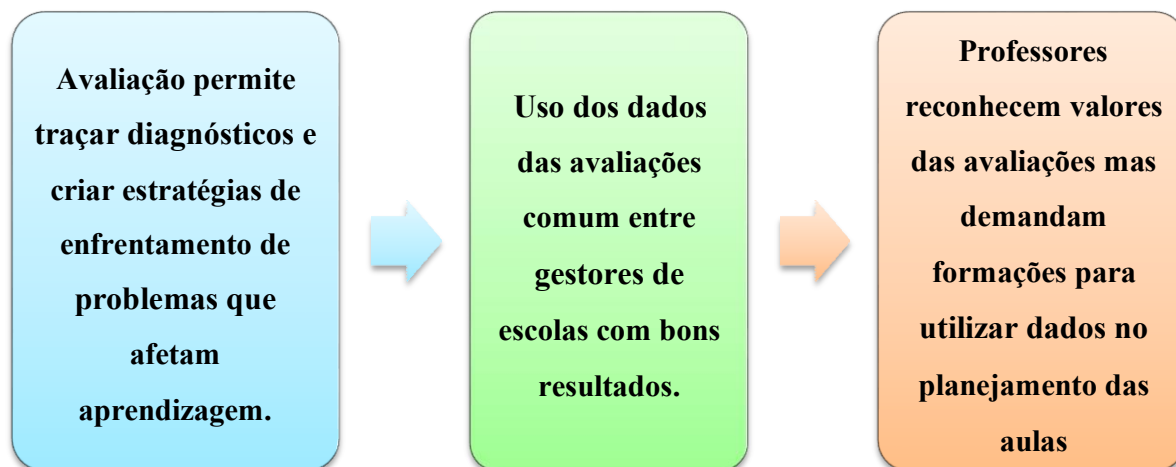
Para Hoffmann (2014, p. 87), ao se avaliar um indivíduo,

[...] nos envolvemos por inteiro - o que sabemos o que sentimos, o que conhecemos desta pessoa, a relação que nós temos com ela. E é esta relação que o professor acaba criando com seu aluno. Então, para que ele transforme essa sua prática, algumas concepções são extremamente necessárias. Em primeiro lugar, o sentimento de compromisso em relação àquela pessoa com quem está se relacionando. Avaliar é muito mais que conhecer o aluno, é reconhecê-lo como uma pessoa digna de respeito e de interesse. Em segundo lugar, o professor precisa estar preocupado com a aprendizagem desse aluno. Nesse sentido, o professor se torna um aprendiz do processo, pois se aprofunda nas estratégias de pensamento do aluno, nas formas como ele age, pensa e realiza essas atividades educativas. Só assim é que o professor pode intervir, ajudar e orientar esse aluno.

A avaliação externa, também chamada avaliação de larga escala, permite, segundo Sousa e Arcas (2010, p. 182), “[...] comparações entre as diversas aplicações, criando-se, assim, uma série histórica, permitindo a elaboração de políticas públicas em longo prazo”. Esta concepção originou um dos principais instrumentos para elaboração de políticas públicas pelo governo, com a finalidade diagnóstica, o monitoramento do sistema educacional, e também, para subsidiar o trabalho dos profissionais da educação. Tornou-se

mais uma ferramenta para o acompanhamento e melhoria do processo ensino-aprendizagem, uma vez que são aplicadas de modo a mensurar o conhecimento dos alunos, estabelecendo uma comparação entre o desempenho esperado e o apresentado. Por este motivo, também é denominada de avaliação de desempenho conforme mostra a Figura 11.

Figura 11 - Consolidação de uma cultura das avaliações externas.



Fonte: Adaptado conforme informações BRASIL (2015).

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), é realizado a cada três anos e direcionado para alunos de quinze anos. O programa é desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no qual participam trinta e dois países efetivos, além dos países convidados, como o Brasil. Tem por objetivo comparar internacionalmente as competências e habilidades dos alunos em matemática, ciências e linguagem, sendo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) o responsável em nível nacional. De acordo com o Ministério da Educação, “os resultados desse estudo podem ser aproveitados pelos governos dos países envolvidos como instrumento de trabalho na definição e refinamento de políticas educativas”. (BRASIL, 2009, p. 14).

Talvez para as instituições de ensino os dados mais relevantes sejam os apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); criado pelo INEP em 2007. Utilizando uma escala de zero a dez, esse índice sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e das médias de desempenho nas avaliações do INEP e do SAEB .

Figura 12 - Principais avaliações externas.
Fonte: BRASIL (2015).

	(Avaliação Nacional da Educação Básica)	(Anresc - Avaliação Nac. do Rendimento Escolar)	(Avaliação Nacional da Alfabetização)	(Exame Nacional do Ensino Médio)	(Programa Internacional de Avaliação de Alunos)
O QUE É	Avaliação amostral. Apresenta os resultados do país, das regiões e das UFs	Avaliação censitária. Apresenta resultados por escola e por ente federativo	De caráter censitário, avalia os níveis de alfabetização e as condições de ensino nas escolas	Avalia o desempenho dos estudantes ao fim da educação básica	Iniciativa da OCDE, avalia sistemas educacionais de 65 países (membros da OCDE e países convidados)
QUEM FAZ	Alunos das redes públicas e privadas do 5º e 9º anos do EF e no 3º ano do EM	Alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas	Alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas	Estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio	Estudantes na faixa dos 15 anos dos 65 países participantes
QUANDO	Bianual	Bianual	Anual*	Anual	A cada três anos

Castro (2009, p. 12), afirma que “o sentido do IDEB é evitar o aumento da aprovação sem que os alunos aprendam e evitar que as escolas reprovem em massa, excluindo alunos com desempenho insuficiente e selecionando os melhores para elevar as notas na prova”. Em 2005, o SAEB, passou a ser regulamentado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março, e prova tornou-se Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil.

O SAEB é composto por três processos, o primeiro é a Avaliação Nacional da Educação Básica – A ANEB, realizada por amostragem nas redes de ensino público ou particular, na qual alguns alunos fazem a prova, pelo menos dez por turma, com foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a ANEB recebe o nome do SAEB em suas divulgações. De acordo com Araújo; Luzio (2005), os testes são aplicados por amostragem nos sistemas públicos e particulares de educação, contemplando estudantes do 5.º e do 9.º anos do Ensino Fundamental e alunos do 3.º ano do Ensino Médio. São excluídos dessa população amostra os alunos que frequentam salas multisseriadas, classes de aceleração e classes de educação de jovens e adultos.

O segundo processo é a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais extensa e detalhada que a ANEB, com foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em sua divulgação.

Por fim, o terceiro processo é a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), avaliação aplicada anualmente, com caráter censitário, objetiva avaliar a qualidade, equidade e eficiência do ciclo de alfabetização das redes públicas.

De acordo com o BRASI (2009, p. 15), “a Prova Brasil e o SAEB são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica”. Na Prova

Brasil, o público-alvo do sistema de avaliação são os estudantes dos quinto e nono anos do Ensino Fundamental das escolas públicas, urbanas e rurais, e do terceiro ano do Ensino Médio, mas o sistema também coleta informações amostrais de escolas particulares. Essa prova oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país nos quais são utilizados para o cálculo do IDEB. A avaliação diagnostica os rendimentos para os componentes curriculares de português e matemática.

Para as séries iniciais, tem-se a Provinha Brasil, uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado. Os resultados orientam a elaboração de novas ações pedagógicas, mas a Provinha Brasil não é utilizada como índice do IDEB (BRASIL, 2009).

A avaliação mais comentada e divulgada em território nacional é o ENEM. De acordo com o Brasil (2009, p, 14), essa avaliação, realizada em dois dias, é composta por 180 questões envolvendo quatro áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias, além da prova de redação. Tem por finalidade “possibilitar uma referência para autoavaliação, a partir das competências e habilidades que o estruturam”.

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), é, ao lado da análise dos cursos e das instituições, um dos meios de avaliação da qualidade da Educação Superior no Brasil. Criado em 2004, esse exame substituiu o Exame Nacional de Cursos, também conhecido como Provão.

Buscando aprimorar a avaliação educacional brasileira, no mês de junho de 2018, o MEC e o INEP anunciaram através da Portaria nº 271, de 22 de março de 2019, mudanças que estabeleciam as diretrizes de realização do SAEB no ano de 2019. Conforme as informações divulgadas na página do Ministério pelo ministro Rossieli Soares, a ANA, a ANRESC, ou Prova Brasil, e a ANEB deixavam de usar as nomenclaturas próprias e passavam a ser agrupadas somente com a denominação: SAEB, acompanhado da etapa correspondente.

A Educação Infantil passou a ser incluída no sistema de avaliação, através de questionários respondidos exclusivamente pelos professores; as provas, que antes tinham

datas diferentes de aplicação, passaram a acontecer nos anos ímpares, enquanto a divulgação dos resultados acontecerá nos anos pares. A avaliação da alfabetização foi antecipada para o 2º ano, visto que a BNCC prevê o fim do ciclo no 2º ano. Antes, essa avaliação era aplicada aos alunos do 3º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Além disso, os alunos a partir do 9º ano do Ensino Fundamental passaram a fazer provas também de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, porém os resultados não serão considerados pelo IDEB, a fim de continuar com a série histórica, já que em anos anteriores tais áreas não foram contempladas. Segundo o Ministro, “A inclusão de ciências da natureza e ciências humanas propicia a ampliação da área de reformulação assim que a BNCC do ensino médio estiver pronta”.

Prevê-se, ainda, a criação de matrizes de avaliação para as novas áreas e segmentos que serão avaliados. As provas irão contemplar as competências e habilidades previstas pela BNCC e todas as escolas particulares irão receber os resultados individuais por instituição.

Neste novo cenário avaliativo, o MEC desejava, através de um projeto piloto, realizar o SAEB por meio eletrônico em 2019, com a finalidade de que os alunos fizessem a prova nos formatos escrito e digital. Entretanto, as avaliações do SAEB seriam facultativas para as escolas privadas.

Em seis de maio de 2020, o Ministro da Educação Abraham Weintraub divulgou a Portaria Nº 458, de 05 de maio de 2020, instituindo as normas complementares necessárias ao cumprimento do SAEB, em comemoração aos 30 anos do Programa. Esse documento tem por finalidade apresentar resultados e informações mais precisos, por escola, para conseguir realizar intervenções pedagógicas em menor tempo. Segundo o Ministro “É uma medida pensada para aumentar o campo de atuação na redução das desigualdades e cumprir a principal diretriz da atual gestão do MEC: foco na educação básica”.

De acordo com o portal do MEC, as provas serão impressas até o 4º ano do Ensino Fundamental e digitais a partir do 5º ano do referido segmento. Tendo por finalidade de tornar esta avaliação inteligente, ou seja, a cada item que o aluno responder o equipamento sorteará uma nova questão, baseada na resposta dada no item anterior, tornando a avaliação exclusiva para cada aluno. O exame realizado em ferramenta digital permitirá estimativas precisas da proficiência dos alunos, assim como redução no tempo da coleta de dados e da divulgação dos resultados.

O documento ressalta que o ENEM apresentará uma nova aplicabilidade, o tradicional será mantido na forma impressa e digital e será ofertado o ENEM seriado,

aplicado pelo SAEB em cada série do Ensino Médio, formando uma nota a partir da pontuação adquirida em cada uma das três séries, a ser utilizada para acesso ao Ensino Superior. Além disso, o SAEB será anual e aplicado a todos os anos e séries a partir do 2º do Ensino Fundamental. A implementação será realizada de maneira gradual com os estudantes da 1ª série do Ensino Médio a partir do segundo semestre de 2021; dessa maneira, os estudantes que fizerem a prova na 1ª série em 2021 poderão concorrer a vagas nas universidades em 2023.

E finalmente, conforme determina a LDB, o novo SAEB será feito em colaboração com os estados e municípios. Através de acordos a serem firmados, os professores das respectivas redes de ensino trabalharão no INEP, por período temporário a ser definido. Alexandre Lopes, presidente do INEP, informou que "Atuarão junto às equipes técnicas dentro do INEP serão multiplicadores desses conhecimentos nas suas redes. Por isso, é extremamente importante envolvê-los, pois esses professores estão na ponta com o processo de avaliação nacional". Os mesmos cooperarão em todo o processo de elaboração da avaliação, serão capacitados para a elaboração de itens de provas, especificidades da logística de aplicação do exame em larga escala e atuarão, em seguida, como multiplicadores dos conhecimentos adquiridos.

Para esta dissertação conceitua-se a avaliação como processo de captação das necessidades, a partir do confronto entre a situação atual e a situação desejada, no desejo de intervir sobre a realidade resultante da análise das mesmas. "Avaliar é ser capaz de acompanhar o processo de construção do conhecimento do educando, para ajudar a superar obstáculos. É diferente de ensinar e cobrar o produto final, e ser apenas capaz de dizer se confere ou não com o certo, o parâmetro." (VASCONCELLOS, 2006, p. 71)

Percebe-se o quanto a avaliação é uma tarefa desafiadora, tanto para quem elabora como para quem executa, pois envolve além de conhecimento, juízo de valores, pois junto com o resultado apresenta-se um julgamento sobre o desempenho do aluno.

4 AUTOAVALIAÇÃO UM NOVO OLHAR PARA AVALIAR O ATO DE APRENDER

Na atualidade, com as mudanças educacionais e a quebra da exclusividade de detenção do conhecimento pelo professor, o aluno torna-se mais ativo no processo, se tem um novo olhar sobre a maneira de avaliar, a autoavaliação por parte do aluno. Segundo Pacheco e Pacheco (2012, p. 29), “toda e qualquer atividade é uma avaliação, porém quando for, efetivamente formativa, contínua e sistemática, centrada no processo e participação é que a escola conseguirá mudar suas práticas”.

Cavalari (2009), relata que é essencial poder confiar na capacidade autoavaliativa do aluno e redefinir os papéis desempenhados na relação que se estabelece entre este e o professor/avaliador. As abordagens centradas no aprendiz supõem atitudes pedagógicas, por parte do professor, cada vez mais coerentes com iniciativas autônomas, por parte do aluno.

Terry (2000), defende que a avaliação requer um avaliador que proporcione *feedback* sobre o desempenho do avaliado com o propósito de melhorar seu desempenho, demonstrando em um quadro os direitos de cada um, conforme Figura 13.

Figura 13 - Direitos do avaliador e do avaliado.

Direitos do avaliador

- dar *feedback* honesto e preciso
- controlar o andamento geral e a direção da discussão
- criticar construtivamente, admoestar ou disciplinar o avaliado, quando convier
- ser ouvido e ter seus pontos de vista considerados
- discordar do avaliado
- esperar honestidade por parte do avaliado, dar instruções e fazer solicitações ao avaliado
- receber a cooperação do avaliado
- não ser “chantageado” pela reação do avaliado

Direitos do avaliado

- ter recebido suficiente tempo de preparo
- ter um avaliador que reconheça seus próprios erros
- receber tratamento justo e consistente
- replicar às críticas
- saber das razões e explicações sobre as opiniões do avaliador
- criticar o avaliador
- ser escutado
- contar com a honestidade do avaliador
- optar por não responder perguntas pessoais ou perguntas que não sejam razoáveis
- sentir-se seguro no caso de uma discussão

Fonte: Terry (2000).

Por esta dimensão de análise, a autoavaliação tem como finalidade a ampliação da competência de analisar o processo de ensino e de aprendizagem: o que se aprendeu e o que ainda não se compreendeu, estabelecendo, portanto, futuras ações para que a aprendizagem ocorra de acordo com suas habilidades e seu tempo. Segundo o dicionário Dicio (2020), autoavaliação significa “avaliar a si mesmo; refletir sobre o seu próprio desempenho e considerar que estratégias ou medidas devem ser tomadas para melhorar a cada nova etapa; avaliar seus erros como parte do processo de aprendizagem”.

Silva (2007), defende que a autoavaliação deve ser conduzida de forma que o aluno tenha uma visão clara de onde pretende chegar, expressa livremente e centrada na cooperação, visto que buscar a aprendizagem significativa de todo um grupo constituiu-se em um instrumento privilegiado para uma avaliação autêntica.

Logo, a autoavaliação de sua própria aprendizagem será um dos fatores influenciadores do aluno em seu aprender e do próprio processo de aprendizagem, pois é um meio de diagnosticar e de verificar em que medida os objetivos propostos estão sendo atingidos. Através dessa análise, poderá mensurar o que já aprendeu e o que deve ser aprendido dentro da estrutura curricular de várias disciplinas, bem como o valor dessa aprendizagem. Para Libâneo (2012), o senso crítico é a habilidade de voltar-se para si mesmo e descobrir os motivos, desejos e objetivos que se pretende atingir, não aceitando nenhuma afirmação sem interrogar-se, realizando uma crítica interna e externa.

Kenski (1995, p.140-141), ao dissertar sobre os novos olhares sobre a autoavaliação, assegura

A autoavaliação não vai ser, apenas, aquela baseada em relatórios estruturados onde os alunos são orientados para responderem sobre o seu comportamento durante as aulas, trabalhos individuais e de grupos, ou sobre o seu interesse pelo assunto estudado. A autoavaliação do aluno deve proporcionar uma reflexão mais profunda, um momento de parada e de encontro do aluno com o objeto de conhecimento, uma análise das alterações ocorridas durante as interações existentes entre eles, sujeito da aprendizagem, e o novo saber.

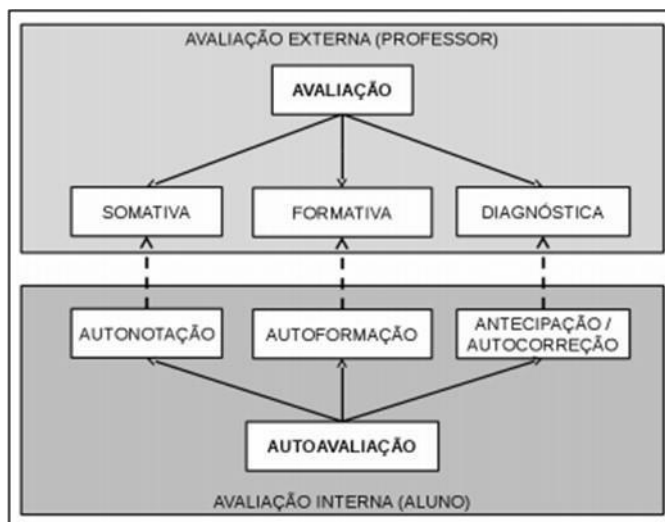
Neste processo, o aluno compreenderá esta experiência de se autoanalisar como algo significativo para sua vida, pois tem a possibilidade de tentativas de acertos e erros, sem ser classificado por ela pelo sucesso ou fracasso. Da forma como é exposto hoje na avaliação, compreende-se que seja como uma atribuição de ranqueamento, na qual envolve apenas a análise dos resultados e não o processo de aprendizagem.

Esteban (2004, p. 21), entende que, “o erro, muitas vezes, mais do que o acerto, revela o que a criança sabe, colocando este saber numa perspectiva processual, indicando também aquilo que ela ainda não sabe. [...]”. Neste sentido, passa a ser um estímulo, ou um desafio, ao processo de ensino-aprendizagem, estímulo para quem aprende e estímulo para quem ensina. Desta forma é possível captar as construções pessoais e únicas que o aluno desempenha para estruturar seu próprio conhecimento, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem-avaliação torna-se um ato de comunicação com todas as suas demandas e possibilidades, torna-se um elemento fundamental no processo de autoconstrução social do indivíduo o em detrimento ao seu conhecimento.

Régnier (2002), defende que o desenvolvimento da autonomia do aluno é construído mediante sua própria experiência prática da autonomia. Uma vez que, o processo avaliativo é de natureza cognitiva, estratégica e contextualizada, pois exige o uso de modelos e métodos de avaliação que permitam reconhecer como aprender e por que o aluno obtém certos resultados.

Essa dimensão de análise possibilita uma observação que evidencia a autoavaliação como de grande alcance sobre todo o processo de educativo, a qual objetiva promover a autonomia do aluno. A autoavaliação, se adotada de forma sistematizada e estruturada, estabelece uma relação quanto à finalidade entre os tipos de avaliação definidos por Bloom, Hastings e Madaus (1971), e alguns termos ligados a autoavaliação elucidados por Régnier (2002), e resulta no esquema ilustrado na Figura 14.

Figura 14 - Relação entre os tipos de avaliação e termos da autoavaliação.



Fonte: Régnier (2002).

Através da autoavaliação é possível obter-se um processo significativo de aprendizagem para o aluno, pois se cria a conscientização de suas atribuições; intensifica -se a relação entre aluno e professor quanto às metas a serem cumpridas; estimula-se a cooperação entre o grupo para que todos atinjam seus objetivos; tem-se clareza no apontamento de desempenho dos alunos feito pelo professor. Para Santos (2002, p. 2), “a autoavaliação é um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio aluno toma consciência dos diferentes momentos e aspectos atividade cognitiva”.

Bernardes e Miranda (2003, p. 21), também descrevem que “[...] com a autoavaliação, o aluno conquista a competência de pensar, a capacidade de exercer o controle das suas ações bem como de tomar decisões face às suas aprendizagens”. Já Araújo e Alvarenga (2006, p. 202-203), definem a autoavaliação como sendo “[...] um status diferente ao estudante, pois é ele quem manipula os saberes, identificando o que ganhou em aprendizagem e o que ainda precisa interiorizar”. Tan (2007, p.114), corrobora dizendo que “[...] a autoavaliação é considerada muito mais conveniente para o desenvolvimento de tais habilidades, opondo-se às formas tradicionais de avaliação que não permitem ao aluno julgar a própria aprendizagem.”

Soares (2007, p. 37), evidencia que “o aluno ser capaz de perceber o que errou e porque errou, terá maior facilidade em pensar em mecanismos para conseguir resolvê -los, ou seja, terá mais subsídios para elaborar [...] um plano de ação”. Fernandes (2011, p. 20-21), estabelece que a

avaliação da aprendizagem constitui um processo, deliberado e sistemático, destinado a prover o professor de informações relativas [...] ao que os alunos sabem e são capazes de fazer em uma dada situação. [...] Ou seja, ações que contribuam decisivamente para que os alunos ultrapassem eventuais dificuldades e aprendam com mais gosto e autonomia.

Já Moutinho (2012), enfatiza que o maior potencial para a autoavaliação reside no seu uso como instrumento para a motivação e a tomada de consciência: ajuda o aluno a apreciar os seus pontos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a aprendizagem com maior eficácia. Reis (2014, p. 19), defende que, “deve ser entendida como um processo que enfoca a autorreflexão e a crítica sobre suas ações e práticas, tendo em vista a melhoria e o aperfeiçoamento de seu trabalho pedagógico e conseqüentemente o seu crescimento profissional”.

Portanto, é imprescindível que o aluno tenha consciência do próprio processo de aprendizagem, para que compreenda os motivos das dúvidas e incertezas, as potencialidades de suas habilidades, partindo para desafios mais complexos e deseje aprender cada vez mais, deixando de só estudar para a prova. Pode, assim, entender que a avaliação é um processo e não um fechamento. De acordo com Villas Boas (2008, p. 52), “a autoavaliação não visa à atribuição de notas ou menções pelo aluno: tem o sentido emancipatório de possibilitar -lhe refletir continuamente sobre o processo da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções”. Seu grande mérito é ajudar o aluno a perceber o próximo passo do seu processo de aprendizagem. Cabe ao professor incentivar a prática da autoavaliação continuamente, e não apenas nos momentos por ele estabelecidos e usar as informações fornecidas para reorganizar o trabalho pedagógico, sem penalizá-lo. É fundamental, portanto, que a autoavaliação seja compreendida como uma etapa integrante do conhecimento, na qual o professor proporciona momentos para que o aluno possa demonstrar o seu aprendizado.

Para Martinez (2010, p. 176),

podemos e devemos possibilitar que o aluno seja capaz de valorar por si mesmo como será cumprindo ou cumpriu seus objetivos de aprendizagem.” Ainda para a autora, “o trabalho em torno da autoavaliação é difícil e promissor porque, na medida em que conseguimos realizá-lo, estaremos contribuindo para desenvolver formações complexas associadas à criatividade.

Sobre a aplicabilidade da autoavaliação, Boud (1995, p. 208-209), estruturou um quadro comparativo demonstrando os pontos positivos e negativos dessa atividade, demonstrando o impacto de tais pontos no contexto escolar (Quadro 21).

Quadro 21 - Práticas positivas e negativas da autoavaliação elaboradas por Boud.

Práticas positivas em autoavaliação.	Práticas negativas em autoavaliação.
Tem por finalidade a melhoria da aprendizagem.	Está relacionada ao cumprimento de exigências institucionais ou externas
Têm objetivos claros e dá a oportunidade para discutir as estratégias com o aluno.	É tratada como parte das exigências do currículo.
As percepções do aluno sobre o processo são consideradas antes da ideia ser introduzida.	Processos que parecem funcionar em outro lugar podem ser introduzidos sem modificações.
O aluno é envolvido na escolha dos critérios.	O aluno usa os critérios determinados por outros.
O aluno influencia no processo.	O processo é imposto ao aluno.
As orientações são lançadas para cada estágio do processo.	Avaliações são feitas aleatoriamente.
O aluno aprende a respeito de um assunto específico por meio de autoavaliação que os motiva.	A autoavaliação é utilizada somente para processos de aprendizagem com habilidades de comunicação.
O aluno é envolvido em expressar entendimento e julgamento por meios qualitativos.	As avaliações são feitas em escalas de notação onde cada ponto não está explicitamente definido.
Julgamentos específicos com justificativas estão envolvidos.	Julgamentos gerais sem recurso para dados justificativos são aceitáveis.
O aluno é capaz de utilizar o contexto e de outras partes para informar seus julgamentos.	As atividades não se referem aos tipos de dados que estão disponíveis em ambientes autênticos.
Faz uma contribuição identificável às tomadas de decisão formais.	Nenhum uso é feito formalmente dos resultados.
É uma de várias estratégias complementares para promover aprendizagem autogerida e interdependente.	Está fixada a um assunto e isolada de outras estratégias.
Sua prática permeia todo o curso.	É marginalizada como parte de matérias que têm baixo status.
Os professores estão dispostos a compartilhar o controle da avaliação e o fazem com o aluno.	Os professores retêm controle de todos os aspectos.
<i>Feedback</i> é utilizado como parte do processo.	É subordinada à avaliação quantitativa.
É parte de um processo no qual o aluno tem papel ativo.	Registros a respeito do aluno são produzidos aleatoriamente.
As atividades são introduzidas de acordo com as capacidades do aluno em aprender a aprender.	É um evento único sem preparação.
Os dados de avaliação são coletados para avaliar uma melhoria e para determinar sua contribuição para a aprendizagem do aluno.	A avaliação não é considerada ou não é utilizada.

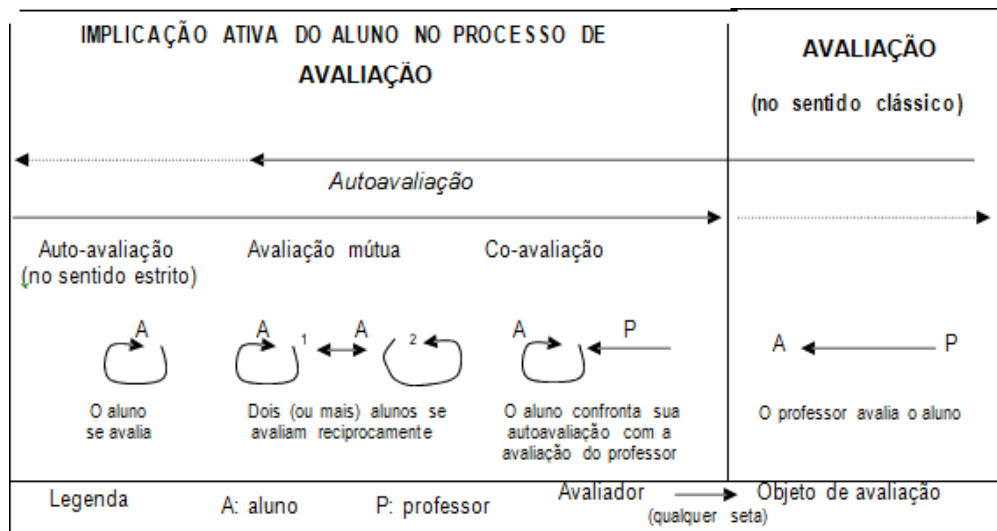
Fonte: Adaptado com base em Boud (1995).

Conforme o autor, a autoavaliação não deve ser analisada somente como parte de um sistema que privilegia a classificação e a seleção, mas sim como um processo de atividades de aprendizagem. Tal processo permite primeiramente ao professor a análise da sua maneira de aprender, bem como a interação com seu aluno, a fim de juntos estabelecerem as metas a alcançar e construírem os princípios, diretrizes e estratégias a serem considerados na elaboração de autoavaliação. Esta será utilizada como um mecanismo de avaliação, feedback como parte de todo o processo e inclusão do papel ativo na solução das suas dificuldades.

É necessário que o professor assuma seu papel de mediador a fim de auxiliar o aluno a compreender as suas próprias necessidades de aprender, através de problematizações desafiadoras, para que o mesmo possa identificar os objetivos a serem alcançados com as atividades escolares. Como destaca Asbahr (2014, p. 271), “[...] a ocorrência da aprendizagem depende do sentido que esta tenha para o sujeito, o que requer que o professor estruture a atividade de estudo de modo que os conteúdos a serem aprendidos tenham lugar estrutural na atividade dos estudantes”.

Allal (1993, p. 242), ao observar o cotidiano escolar, desenvolveu um esquema que exemplifica as diferentes formas de autoavaliação, conforme a Figura 15.

Figura 15 - Modalidades de autoavaliação.



Fonte: Allal (1993).

Na primeira etapa o aluno analisa sua produção e os procedimentos adotados para a execução simbolizada pela seta ‘voltar sobre si’ (a seta que forma um círculo). Já no segundo momento, ocorre a troca de informação e conhecimento com um ou mais alunos, que avaliam

cada uma das etapas e procedimentos realizados, bem como a criação de novas estratégias de olhar para o mesmo objetivo (voltar sobre si) de cada integrante. E, finalmente, avaliação realizada pelo professor (ou por outra pessoa facilitadora) com a finalidade de uma nova análise e o confronto das duas primeiras etapas para o fechamento da possível reflexão e aprendizagem.

Portanto, a autoavaliação pode ser utilizada como uma estratégia de aprendizagem, pois a tomada de decisão provoca no aluno a organização de seu pensamento, o planejamento de atividades, a execução, a escolha de atitudes e a tomada de decisões com o objetivo de aprender. Para Soares (2013, p. 62-63),

é um processo ativo e construtor do conhecimento através do qual o aluno, orientado pelos objetivos por si definido para a realização da sua aprendizagem. [...] a autoavaliação permite ao aluno controlar as ações na realização da tarefa, em função dos critérios estabelecidos, referente indispensável para que este possa verificar, no fim da atividade, se o seu resultado foi bem conseguido.

É fundamental o envolvimento do aluno nas atividades realizadas em sala de aula, no trabalho em grupo, na análise das suas aprendizagens e falhas quando a mesma não ocorre, a fim de torná-lo um agente ativo no desenvolvimento e gestão do processo de ensino e de aprendizagem, no registro das aprendizagens adquiridas ou não e no planejamento das atividades que ainda faltam realizar. Tal postura permite que o mesmo identifique e compreenda as etapas a serem desenvolvidas e analisadas a fim de compreender o porquê de possíveis falhas e os acertos alcançados. Partindo-se do pressuposto de que o conhecimento se constrói não por acumulação, mas por reconstrução dos saberes adquiridos, o exercício da autoavaliação é, antes de tudo, o primeiro passo para o processo de aprendizagem e de transformação.

Autoavaliar a aprendizagem não é uma tarefa fácil, segundo Pacheco e Pacheco (2012), avaliar é uma atividade complexa que precisa ser praticada constantemente, uma vez que é o desfecho de todo o processo de aprendizagem. Exige tanto do aluno quanto do professor, um conhecimento capaz de identificar o que foi aprendido, quais as dificuldades encontradas e que estratégias podem ser feitas para melhorar o seu desempenho. Para Soares (2013, p. 65), em termos de aprendizagem, é tão importante o uso de estratégias quanto o conhecimento sobre quando e como as utilizar.

Pacheco e Pacheco (2012), ainda enfatizam que a autoavaliação é um instrumento concebido para possibilitar ao aluno analisar seu próprio desempenho em uma aprendizagem

significativa, oportunizando um autoconhecimento sobre comportamentos, pensamentos e sentimentos, ou seja, uma autorregulação do processo de metacognição, uma vez que propicia avaliar todo o caminho percorrido para o aprender e identificar as etapas a serem melhoradas, promovendo assim o aumento da consciência de suas habilidades, estendendo a motivação para além da sala de aula e da aprendizagem.

De acordo com Zaballa (2004), dentro da sala de aula/escola, o papel avaliativo está presente muito mais do que se pensa, inclusive mais do que temos consciência. Um olhar, um gesto, uma expressão de alento ou de confiança, uma recusa, uma manifestação de afeto, entre outros, tudo isso funciona como um indicador de avaliação.

O desejo de tornar o aluno autônomo frente ao processo de ensino e de aprendizagem, responsabilizando-o pela construção do seu conhecimento, a partir de uma autoanálise, é preciso, pois o leva a compreender quais são os seus pontos fortes (habilidade, 'já sei fazer') e de fraqueza (erros, omissões e distrações), identificando também que mecanismos e atitudes serão necessárias para avançar neste processo. De acordo com Punhagui; Souza (2012, p. 201), "aprender a avaliar o próprio desempenho, portanto, possibilita maior foco nos passos efetuados e naqueles que estão por vir, constituindo um dos pilares da autonomia".

Mas o que significa realizar uma autoavaliação? Quais são as suas implicações no processo de aprendizagem? Apesar de os estudos realizados destacarem a importância para o aluno e para a aprendizagem da prática da autoavaliação, sua implantação não é um processo simples, pois nem sempre o aluno está maduro e preparado ou deseja avaliar-se. Pacheco e Pacheco (2012, p. 141), afirmam que, "os alunos devem querer superar -se a si mesmo, em prol da sua aprendizagem".

Em algum momento poderá sentir-se desconfortável para receber o diagnóstico elaborado por ele, pois envolve valores, opiniões e verdades. É habitual que se ouça o outro, se veja pelos olhos dos outros, se avalie e julgue por ele, oportunizando julgá-lo e emitir juízo de valor sobre os demais.

Pacheco e Pacheco (2012, p. 63), relatam que,

Ao pedir que aos alunos que escrevam sobre o que aprenderam, ou o que não aprenderam, ao pedir-lhes que reflitam sobre as razões que conduziram ao erro/insucesso, está pedir-lhes que se autoavaliem e que, se necessário, reorientem todo o processo.

Para Silva, Bartholomeu e Claus (2007), a autoavaliação é um processo pelo qual um indivíduo, além de avaliar uma produção, uma ação, ou uma conduta da qual ele é o autor, também avalia suas capacidades, seus gostos, seu desempenho, suas competências e habilidades. Faz um julgamento com o objetivo de um melhor conhecimento pessoal, visando ao aperfeiçoamento de suas ações e ao seu desenvolvimento cognitivo.

Bastos (2018), exemplifica com o sistema educacional da Finlândia a importância da autoavaliação. Lá são incorporadas às avaliações nacionais, visto que o país não tem um sistema de testes padronizados ou sistemas de competição entre as escolas. Evitam o ranqueamento sob a justificativa de que todas as escolas devem ser boas o suficiente para atender ao público finlandês. Ressalta-se que a educação finlandesa vem sendo considerada a melhor do mundo, graças a valorização dos professores, atenção especial aos alunos com mais dificuldades, valorização das diferentes formas de aprendizagem e uma radical redução no número de provas e testes. A combinação desses fatores eleva o país às mais altas posições nos rankings do PISA (Programme for International Student Assessment, ou Programa para Avaliação Internacional de Estudantes).

Nesta perspectiva percebe-se que exercitar a prática da autoavaliação é proporcionar ao aluno jovem a um momento de voltar-se para si para que o mesmo compreenda-se como sujeito ativo do processo de aprendizagem, através da elaboração de mecanismos que proporcionem o autoconhecimento, à sua autopercepção e autorregulação para favorecer a autonomia no processo de aprendizagem do aluno jovem.

MODELOS DE AUTOAVALIAÇÃO.

Nesta seção apresentação as práticas, modelos e reflexões sobre autoavaliação que podem ser considerados pela literatura exemplificando os mecanismos do que fazer ou não dentro do processo de autoavaliação. Neste processo é fundamental identificar a visão do aluno sobre o que é e como aprender, quais os fatores acredita serem relevante no trabalho em sala de aula, quais podem oportunizar uma melhor aprendizagem. Não se pode sanar todas as dificuldades de uma vez, mas é possível focar no essencial e proporcionar um momento de troca de informações a fim de buscar alternativas conjuntas. De acordo com SANTOS (2002, p. 2), “a autoavaliação é o processo por excelência da regulação, dado ser um processo interno ao próprio sujeito”.

Pacheco e Pacheco (2012); Luckesi (2010); Vasconcellos (2006); Wiliam (2007); Black et al. (2003) e Santos (2002), entre outros, enfatizam que apesar de ser uma autoavaliação o professor não pode manter-se isento de seu papel. Deve acompanhar e intervir quando achar conveniente, com a finalidade de tornar esse momento uma oportunidade de reflexão e análise de objetivos, proporcionando discussões que promovam o conflito de ideias, a heterogeneidade de opiniões, valorizando o raciocínio crítico do aluno, suas interpretações, ajudando-o a desenvolver suas competências e habilidades, sem rigidez, autoritarismo, condescendência ou piedade.

De acordo com o Currículo Paulista (2019), a autoavaliação está a serviço do desenvolvimento da autonomia e da autocrítica e demanda, portanto, a construção de instrumentos capazes de avaliar as aprendizagens atitudinais e os procedimentais dos estudantes ao longo do processo, conforme o Quadro 22.

Quadro 22 - Prática da autoavaliação.

Autoavaliação				
O que permite avaliar?	Quando realizar?	Em qual modalidade?	Como definir critérios?	Qual o papel do professor?
Procedimentos; Atitudes; Conteúdos.	Ao longo de uma atividade ou ao final de um percurso.	<u>Oral</u> : mais propícia para a autoavaliação de procedimentos e atitudes. <u>Escrita</u> : mais propícia para aferir conteúdos e procedimentos.	Em parceria com os estudantes.	Ser mediador, promover a reflexão e propor encaminhamento.

Fonte: Currículo Paulista (2019).

Ellis (2001), elenca algumas sugestões sobre como poderia ser realizada a autoavaliação em sala de aula, destacando que deveria ser uma prática diária. Sugere a criação de um diário de aprendizagem, no qual aluno faz anotações pessoais sobre suas experiências de aprendizagem. A técnica denomina-se *I learned statements*, é usada principalmente na aprendizagem de um segundo idioma; no final de cada período de aula o professor reserva cinco minutos para que cada aluno anote seu ponto de vista a respeito do que aprendeu. A técnica *Clearandunclearwindow* consiste na divisão de uma folha ao meio, na qual o aluno


lista o que entendeu sobre o assunto abordado em sala, na coluna *Clear*, e o que tem dúvida, na coluna *Unclear*, criando, assim, estratégias de como chegar ao *Clear*.

A autora também sugere que a autoavaliação seja feita em grupos de dois a quatro alunos, denominados *Focus groups*. Neles, os alunos entrevistam uns aos outros fazendo a autoanálise de sua aprendizagem e registrando seus apontamentos em portfólios, assim podem armazenar suas produções e voltar a elas sempre que necessário.

Antes de executar esta técnica, é necessária a elaboração conjunta com o professor das perguntas a serem abordadas e a construção com os alunos dos itens avaliativos. Deve-se deixar claro ao aluno que a autoavaliação ocorrerá em dois momentos, no primeiro o aluno faz o preenchimento, no segundo o professor também o avalia seguindo os mesmos critérios. Lewkowitz e Moon (1985), enfatizam que o *feedback* é essencial para o sucesso da autoavaliação.

Por esta dimensão de análise, Oliveira (2010), propõe uma ficha que o aluno preencherá ao final do trimestre contando todo o processo, descrevendo o que aprendeu, o que julgou ser mais interessante nesta etapa, trazendo também informações sobre a necessidade de buscar e/ou modificar as estratégias durante a realização das atividades, com o intuito de vencer os desafios e elaborar argumentos que justifiquem principalmente as mudanças positivas. Essa ficha pode ser vista na Figura 16.

Figura 16 - Ficha de reflexão para o aluno.



**Reflexão Trimestre- Ensino Fundamental
Autoavaliação Aprendizagem)**

1. O que de muito interessante você aprendeu neste trimestre.
Na área de História, Geografia e ciências?
Em Matemática?
Em Língua Portuguesa?
Com a Roda de Leitura?
Em Inglês?
Em Vida Prática?
2. Que conhecimento era muito difícil para você e que agora, depois de trabalhar, já considera fácil?
3. Nas aulas especiais, o que você aprendeu, ou se aprimorou, neste trimestre:
Em Educação Física?
Em Arte? Em Música?
Na Formação de Leitores?
4. Ao realizar trabalhos com outros colegas você foi responsável fazendo a sua parte na tarefa?
Você respeitou e ouviu com atenção outras opiniões?

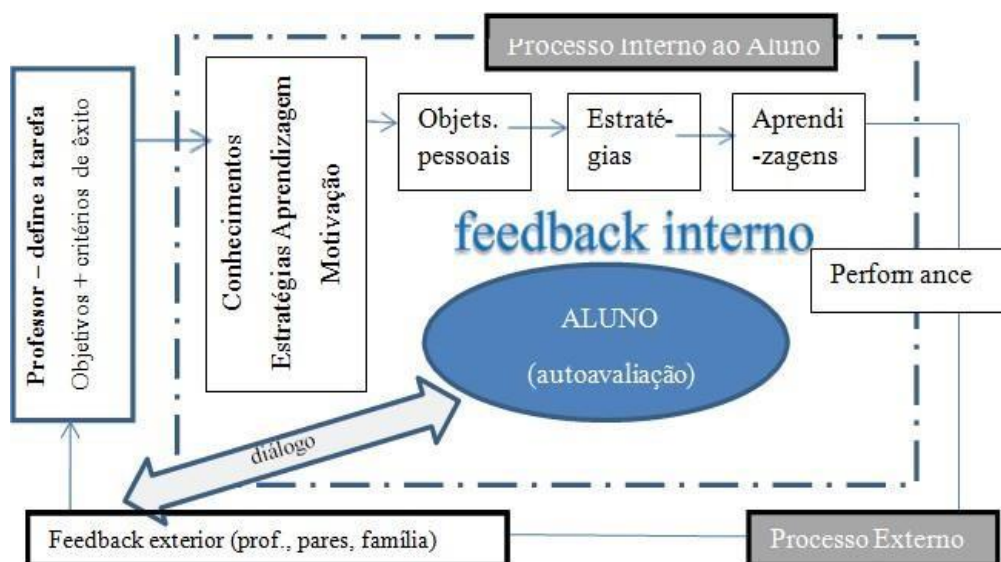
Fonte: Oliveira (2010).

Sadler (1989), identifica três condições indispensáveis para que o aluno possa se beneficiar com o *feedback*:

- Compreender claramente o objetivo que deve atingir;
- Perceber onde se posicionar face ao objetivo a atingir, para que essa percepção ocorra deve estar documentada por evidências;
- Entender as orientações, que devem ser claras e objetivas, sobre a forma de ultrapassar o ‘onde está’ para ‘onde deve chegar’.

Já Butler e Winne (1995), demonstram a importância do feedback através da construção de um modelo, no qual o aluno assume o papel de protagonista do seu aprender na gestão do *feedback* e entre este e avaliação formativa, como se vê na Figura 17.

Figura 17 - Relação entre o *feedback* e a avaliação formativa.



Fonte: Butler e Winne (1995).

Dean et al. (2012), afirmam que para o feedback influenciar positivamente, é necessário respeitar quatro características fundamentais, conforme o Quadro 23.

Quadro 23 - Características fundamentais do *feedback*.

Característica	Estratégia
Deve ter um papel essencialmente corretivo	Identificar o que o aluno já fez corretamente
	Identificar o que o aluno ainda não faz bem
	Promover as tarefas a realizar até que o sucesso seja alcançado
Deve ser oportuno, um aspecto crítico do <i>feedback</i>	Apresentar o <i>feedback</i> logo após a atividade
	Quanto maior for o tempo passado entre a ocorrência e o <i>feedback</i> , menores serão os seus efeitos na aprendizagem.
Deve ser específico para cada critério	Estabelecer em referência a um determinado nível da capacidade ou do conhecimento a alcançar
	Não deve ser estabelecido em relação a outros alunos
	Se apresentar apenas um simples valor (nível ou percentagem) ou expressão (correto ou incorreto) não tem grande utilidade porque não ajuda a corrigir os erros
Os alunos devem ser incentivados a realizar os seus próprios comentários	Favorecer a autorregulação e autoavaliação- não só pelo acerto ou erro, mas principalmente analisando a qualidade da prestação
	O professor deve ensinar os alunos a elaborar o <i>feedback</i>

Fonte: Dean et al. (2012).

Santos (2002, p. 18), também evidencia a importância do *feedback*, mas alerta sobre as etapas a serem cumpridas,

O *feedback* deve: a- Ser claro, para que possa ser compreendido pelo aluno; b- Apontar pistas de ação futura, que levem o aluno a prosseguir; c- Incentivar o aluno a reanalisar a sua resposta; d- Não incluir a correção do erro, para que o aluno o identifique e corrija; e- Identificar o que está bem feito, para que esse saber seja conscientemente reconhecido e a autoconfiança do aluno seja promovida.

Corroborando Vieira (2013), apresenta um quadro a ser analisado pelo professor antes de efetivar um parecer sobre a aprendizagem de seus alunos, conforme Quadro 24.

Quadro 24 - Questões de investigação

Questões	Objetivos
Como os alunos percebiam os mecanismos de avaliação formativa nas suas aprendizagens?	<p>Conhecer as representações e práticas de avaliação formativa.</p> <p>Identificar a participação dos alunos no processo de avaliação.</p> <p>Perceber se os alunos identificam os mecanismos de avaliação formativa.</p> <p>Associar avaliação formativa e autoavaliação.</p>
Qual o papel da autoavaliação na regulação da aprendizagem?	<p>Perceber de que forma a autoavaliação está associada a comportamentos autorregulatórios.</p> <p>Perceber as possibilidades e os constrangimentos da autoavaliação.</p> <p>Perspetivar práticas inovadoras, promotoras de autorregulação.</p> <p>Gerar ideias, a servirem como recomendações, na replicação de boas práticas pedagógicas.</p>
Qual a percepção do erro por parte do aluno?	<p>Perceber se os alunos conseguem ultrapassar os seus erros depois de serem identificados.</p> <p>Associar a correção do erro à motivação do aluno para novas aprendizagens.</p> <p>Associar a utilização do feedback à identificação do erro.</p>
De que forma a percepção do erro influencia a autorregulação?	<p>Identificar possíveis relações entre a percepção dos erros e a autorregulação.</p> <p>Assinalar constrangimentos associados à percepção do erro.</p>
De que forma o erro é utilizado pelo professor?	<p>Identificar, nas práticas de ensino, a eficaz utilização do erro.</p> <p>Identificar estratégias, utilizadas pelo professor, que facilitam a identificação dos erros pelos alunos.</p>

Fonte Vieira (2013).

Desta maneira, o professor pode criar estratégias que visem a aprendizagem do aluno de forma significativa e o desenvolvimento da sua capacidade de autoavaliação, tais como o feedback oral e escrito, a explicitação/negociação dos critérios de avaliação e o recurso a instrumentos alternativos e diversificados de avaliação (BLACK et al., 2003; SANTOS, 2002; WILIAM, 2007).

Oliveira (2010), apresenta um modelo de aplicabilidade de autoavaliação montessoriana (Quadro 25) para os alunos de 6º a 9º ano que utilizem o portfólio como instrumento de avaliação/autoavaliação da aprendizagem, bem como os critérios a serem considerados no momento da avaliação:

- Número de atividades a serem incluídas, decidido pelos alunos;
- Motivação do aluno para escolha das atividades para o portfólio;
- Capacidade do aluno de se avaliar em relação ao conteúdo trabalhado;
- Iniciativa do aluno para refazer as atividades que julgar necessário;
- Autocrítica do aluno na escolha da atividade;
- Aprimoramento do trabalho ou atividade em relação ao anterior;
- Esforço pessoal para concluir as atividades;
- Estética e ordem na apresentação dos trabalhos;
- Capacidade de organizar-se na seleção dos trabalhos;
- Atividades diferenciadas mostrando uma evolução cognitiva;
- Estímulo para seguir em frente.

Quadro 25 - Ficha de hábitos e resultados desejados em Montessori.

Reflexão – Trimestre - Ensino Fundamental Avaliação dos Hábitos e Resultados desejados em Montessori				
Foco e concentração	Sempre	Na maioria das vezes	Já iniciou o processo de conquista	Ainda necessita da orientação do professor
Demonstra habilidade organizacional				
Tem persistência e precisão				
Mantém a atenção até terminar o trabalho de forma independente				
Necessidade e prazer pelo trabalho				
Gosta de novos desafios; intelectualmente curioso; responde com encantamento e maravilhamento às novas aprendizagens				
Demonstra habilidade de resolução de problemas				
Tem criatividade; é inovativo; tem humor				
Habilidade de autodisciplina e autorregulação				
Assume responsabilidade por suas ações				
Faz escolhas apropriadas para completar as tarefas e alcançar os objetivos				
Sociabilidade				
Comunica necessidades, preocupações, sentimentos e opinião				
Trabalha cooperativamente com o Outro				
Traz contribuições positivas e produtivas para a classe, escola e comunidade				
Observações adicionais				
<p>Frente ao resultado da análise geral dos Professores, discutidos em Conselho de Classe, atribui-se neste Trimestre o nível conceitual de conquistas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - As Habilidades previstas para sua Etapa de Desenvolvimento estão em processo inicial de conquista, necessitando permanentemente da orientação do professor para a realização das atividades. Seu interesse e motivação dependem de uma dinâmica muito particular, exigindo atenção constante e ações específicas da equipe pedagógica. - As Habilidades previstas para sua Etapa de Desenvolvimento estão em processo de conquista, ainda necessitando ser orientado pelo professor na maioria das atividades. Já comenta as mensagens dos demais aprendizes e interage fazendo intervenções. - Com o auxílio dos professores para suas ações e organização de pensamento, adquiriu as Habilidades previstas para sua Etapa de Desenvolvimento conseguindo superar as dificuldades iniciais, seja em relação ao conteúdo de aprendizagem, socialização com o grupo ou atuação no ambiente do agrupamento. - Adquiriu as Habilidades previstas para sua Etapa de Desenvolvimento, com independência de ações e pensamentos. Participou ativamente das discussões e debates da turma como um todo, bem como, contribuiu significativamente na produção das atividades e co-criação de conhecimento. 				

Fonte: Oliveira (2010).

Corroborando com essas ideias Vieira (2013), apresenta as vantagens da utilização do portfólio como instrumento de avaliação/ autoavaliação:

- Desenvolve a capacidade de organização da informação por parte do aluno, pois os critérios são definidos por ele, permitindo-lhe selecionar os materiais mais significativos para a sua aprendizagem;
- Reflexão sobre os trabalhos realizados, ao longo de um período alargado de tempo, numa perspectiva de desenvolvimento;
- Divulgação do que valoriza nas aprendizagens realizadas;
- Desenvolvimento da criatividade e capacidades de trabalho individual, aproveitando diferentes contextos de trabalho, que vão para além do que é feito na sala de aula;
- Oportuniza ao aluno mostrar o que que melhor sabe fazer evidenciando, através do seu trabalho, as competências adquiridas e que dificilmente seriam perceptíveis em testes tradicionais;
- Privilegia o caráter positivo da avaliação ao favorecer capacidades reflexivas e a autoavaliação das aprendizagens.

Já Vasconcellos (2006), traz como sugestão de autoavaliação o modelo da Escola da Ponte, pois contempla:

- Eu preciso de ajuda: no qual o aluno sinaliza para o professor que mesmo depois de ter buscado sozinho e/ou com os colegas, não conseguiu entender o assunto; e
- Eu já sei: nesta etapa o aluno, tendo certeza de seu aprendizado sobre o tema discutido, aponta ao professor que está apto à realizar a avaliação proposta pelo currículo.

O autor ainda destaca na autoavaliação da instituição supracitada o Plano da Quinzena. Primeiramente é elaborado um plano das atividades a serem desenvolvidas coletivamente pela escola para os próximos quinze dias; após esse período inicia-se a autoavaliação: o que aprendi nesta quinzena? O que mais gostei de aprender esta quinzena? Outros aspectos que ainda gostava de aprofundar neste projeto. E também o não aprendi a... Por quê? E que outros Projetos que gostaria de desenvolver. Após esta etapa individual há o recebimento da análise do professor tutor e das observações feitas pelo pai, mãe ou responsável legal.

Corroborando, Pacheco e Pacheco (2012), apresentam um modelo de autoavaliação utilizado pela escola da Ponte, em Portugal, chamado por eles de “Plano de ação”. Esse instrumento de avaliação demonstra as etapas a serem desenvolvidas pelos alunos no momento da escolha do tema/assunto de suas pesquisas, a serem desenvolvidas num período de 15 dias, sob a supervisão do professor tutor escolhido por ele, conforme Quadro 26.

Quadro 26 - Plano de ação da Escola da Ponte.

Plano da Quinzena Nº _____ DE ____ / ____ / ____ A ____ / ____ / ____ Nome: _____ GRUPO: _____	Autoavaliação
	O que aprendi nesta quinzena?
	O que mais gostei de aprender nesta quinzena?
	Outros aspectos que ainda gostava de aprofundar neste projeto:
	Mais ainda não aprendi a ... Por quê?
	Outros projetos que gostaria de desenvolver:
Nosso Projeto é _____ O que eu quero aprender:	Avaliação Geral Da Quinzena
	Informações do Professor- Tutor
	Observações do Pai/ Mãe / Encarregado de Educação:
	Observações do Aluno:
	Professor- Tutor Data: ____ / ____ / ____
	Pai/ Mãe / Encarregado de Educação: Data: ____ / ____ / ____
	Aluno: Data: ____ / ____ / ____

Fonte: Pacheco e Pacheco (2012).

E ainda, Murçós (2014), apresenta um modelo de autoavaliação português adaptado do Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (QECRL). Pode ser utilizado como instrumentos de avaliação alternativa para fomentar uma prática pedagógica mais produtiva, centrada na aprendizagem e na sua regulação, com a participação ativa dos alunos, como se pode observar no Quadro 27.

Quadro 27 - Critérios de avaliação adaptados do QECRL.

Autoavaliação do meu trabalho-Fala					
Student's name:					
Evaluation	Sempre	Quase sempre	As vezes	Raramente	Nunca
Sou capaz de responder e interagir.					
Sou capaz de dar e pedir informações.					
Pronuncio, de forma compreensível, um número limitado de palavras.					
Emito monólogos simples.					
No ato da fala procuro lembrar-me da matéria que aprendi.					
Tenho a preocupação de organizar os elementos da frase-Sujeito, predicado e complementos por ordem.					
Sou capaz de construir frases simples, organizadas e coerentes, pondo em uso frases e estruturas gramaticais simples.					
Quando construo as frases, reconheço se estou perante uma frase afirmativa, negativa ou interrogativa e sigo as regras aprendidas.					
Autoavaliação do meu trabalho-Leitura					
Evaluation	Sempre	Quase sempre	As vezes	Raramente	Nunca
Quando leio um texto, pelo título ou imagem consigo prever o conteúdo do texto.					
Compreendo a informação.					
Questiono o que estou a ler.					
Volto atrás e releio partes do texto quando não o compreendo.					
Repito as palavras quando a professora pede para repetir.					
Leio as palavras que não tinha encontrado em lições anteriores.					
Estabeleço uma relação entre o texto e a matéria que aprendi nas aulas anteriores.					
Esforço-me por me lembrar da matéria que já aprendi.					
Autoavaliação do meu trabalho- Escrever					
Evaluation	Sempre	Quase sempre	As vezes	Raramente	Nunca
Sou capaz de escrever um pequeno texto ou diálogo.					
Sou capaz de utilizar frases e estruturas gramaticais muito simples.					
Reflico primeiro sobre o que vou escrever.					
Organizo as minhas ideias.					
Lembro-me da matéria que aprendi.					
Tenho a preocupação de organizar os elementos da frase-Sujeito, predicado e complementos por ordem.					
Sou capaz de construir frases simples, organizadas e coerentes, pondo em uso frases e estruturas gramaticais simples.					
Quando construo as frases, reconheço se estou perante uma frase afirmativa, negativa ou interrogativa e sigo as regras aprendidas.					
Sou capaz de prestar atenção à pontuação.					
Sou capaz de escrever com alguma correção ortográfica.					
Sou capaz de apresentar uma caligrafia legível e cuidada.					

Fonte: Murçós (2014).

Ressalta-se que o ato de educar é um processo permanente na história das sociedades, assim como avaliar é um ato inerente ao ser humano, somente por meio da avaliação é possível tomar decisões fundamentadas. O projeto Inova Educação, conforme indicado no Currículo Paulista (2019), a ser iniciado em 2020, desenvolveu questionamentos que poderão não somente nortear o *feedback* avaliativo, o diálogo entre professor e estudante, mas também a organização de situações didáticas futuras que atendam às necessidades formativas dos estudantes, pois podem dar suporte à reflexão sobre as ações pedagógicas. A sugestão é que os estudantes se autoavaliem, assinalando a coluna que melhor representa sua percepção, primeiramente individual e na segunda etapa no coletivo, conforme Quadro 28.

Quadro 28 - Sugestão de autoavaliação do Projeto Inova.

Enquanto estudante, eu:	Sempre	Quase Sempre	Raramente
Venho preparado para as aulas.			
Permaneço comprometido com os meus objetivos.			
Encontro soluções para desafios.			
Respeito os sentimentos dos meus colegas.			
Sou motivado a aprender.			
Faço perguntas para tirar as dúvidas.			
Mantenho a calma quando criticado.			
Minhas próximas atitudes de melhoria:			
Durante as atividades em grupo, eu:			
Respeito as ideias dos colegas.			
Defendo meus pontos de vista com respeito.			
Demonstro disposição para realizar as atividades.			
Coopero com o grupo durante as atividades.			
Foco nas atividades sem distrações.			
Contribuo com novas ideias.			
Atendo aos prazos estabelecidos.			
Incentivo e ajudo os colegas do grupo a participar das atividades.			

Minhas próximas atitudes de melhoria:

Fonte: Projeto Inova Educação (2019)

Koutselini (1991, p. 52-53), acredita que ao trabalhar com a autoavaliação é necessário também analisar as variáveis/deficiências de interferência no processo e descreve algumas sugestões de estratégias a serem utilizadas pelo professor como auxílio da tomada de consciência do aluno sobre o seu aprender a aprender:

- Estimulá-los a ‘pensar em voz alta’;
- Auxiliar na compreensão dos motivos que o levam a pensar sob determinado ponto de vista e que estratégias poderiam utilizar para resolver a situação;
- Fazer questionamentos sobre a etapas realizadas (procedimento empregado ao pensar e pelas estratégias seguidas) para chegar no resultados;
- Assessorar na construção de mecanismos de estratégias para superar dificuldades;
- Mostrar a relevância de cada assunto e encontrar conexões, relações, similaridades e diferenças entre eles;
- Elaborar questionamentos antes, durante e depois da execução da tarefa;
- Auxiliar no treinamento da capacidade de criar os próprios critérios de avaliação.

Por esta dimensão de análise, Guerra (2000), enfatiza que a autoavaliação deve:

- Ser contextualizada;
- Considerar os processos e não apenas os resultados;
- Dar voz aos participantes em condições de liberdade;
- Focalizar a sua atenção na captação do valor educativo;
- Ser educativa na sua forma de desenvolvimento;
- Utilizar métodos diversificados para reconstruir e analisar a realidade;
- Estar comprometida com os valores da sociedade;
- Fornecer os dados e critérios e não os juízos;
- Não se deixar arrastar pela mística dos números;
- Utilizar uma linguagem sincera;
- Ser da iniciativa da instituição escolar;

- Ter como finalidade melhorar a prática educativa.

O autor ressalta também que, a aplicabilidade destes critérios é importante não só para o ambiente de sala de aula, mas para a melhoria da qualidade da escola; Azevedo (2002), corrobora dizendo que a autoavaliação poderá ser um mecanismo para estimular a escola no sentido de melhorá-la, ajudando-a a monitorar seus progressos e a dar informação correta à comunidade em que se encontra inserida. E ainda, a autoavaliação torna-se o instrumento de excelência, através do qual é possível compreender o mundo que é uma escola. É um instrumento intrínseco e necessário para a melhoria da escola (AFONSO, 2005).

Portanto, o exercício de autoavaliação deve iniciar já no primeiro dia de aula, através de estimulações realizadas pelo professor para conseguir elementos diretos, imprescindíveis e valiosos para planejar o seu trabalho. Porém, a elaboração dos critérios de autoavaliação não é um mecanismo fácil, exige alguns cuidados dos professores, conforme Quadro 29.

Quadro 29 - Critérios equivocados de autoavaliação.

Critérios	Exemplos	Sugestão
Perguntas genéricas ou abertas demais.	O que você aprendeu neste semestre? Como avalia sua aprendizagem? O aluno dá sua própria nota	Elaboração de perguntas específicas e objetivas com escala de valores (por exemplo: sim, não, talvez, sempre, nunca) (notas de 1 a 5) ou cores pré-definidas para o aluno preencher. Ao final, os alunos poderão definir seus pontos fortes e fracos com justificativas. Porém, deve-se deixar claro que a atribuição de nota é responsabilidade do professor, uma vez que, o objetivo da autoavaliação não é dar nota ao aluno, mas ajudá-lo a assumir a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado.
Criação de uma autoavaliação extensa com termos técnicos.	10 questões relacionadas ao comportamento. 10 questões relacionadas ao conteúdo, 10 questões relacionadas à sala de aula, 10 de ambiente escolar, (...)	Realizar a autoavaliação por blocos (atitudes, conteúdo, convívio social, práticas de estudo) com questões de aspecto que estimule a reflexão do aluno.
Apresentar os resultados sem comentários.	Relatórios e anotações entregues sem o aluno conhecer o seu parecer.	Promover a autorregulação. Realizar com o aluno um <i>Feedback</i> (debater com cada estudante as dificuldades que passaram despercebidas). O aluno precisa ter consciência do que e como aprendeu e das melhorias a serem feitas, desenvolvendo sua autonomia e confiança.
Deixar tudo para o fim do semestre ou do ano.	Único momento para o aluno pensar (reflexão superficial e desanimadora.).	Durante o bimestre/trimestre proporcionar momentos e atividades de reflexão para que o aluno “tenha tempo de mudar”, identificando os pontos a serem melhorados de maneira objetiva ao longo de todo o aprendizado.

Fonte: Adaptado com base em Vieira (2013).

Jorge (2011), enfatiza que a autoavaliação precisa respeitar quatro passos: 1º: exposição clara dos conteúdos a serem avaliados/analizados; 2º: escolha dos critérios em conjunto aluno/professor; 3º: reflexão/ *feedback*, iniciando pelo aluno e na sequência com o auxílio do professor, ressaltando os avanços e pontos fracos a serem considerados no encaminhamento de melhorias; e 4º: elaboração de um plano de ação. Evidencia também que, ao aprender a se autoavaliar, o aluno também consegue entender o seu papel e o do professor na escola. Torna-se um cidadão crítico e participativo na sociedade.

O autor supracitado também ressalta os equívocos cometidos na autoavaliação:

- Aceitar que o aluno defina sua própria nota;
- Estabelecer questões genéricas;
- Arquivar os resultados sem comentar;
- Deixar tudo para o fim do bimestre.

Já Costa (2013), analisa as percepções dos estudantes acerca das potencialidades da autoavaliação em educação matemática como um processo avaliativo, a partir do uso de estratégias como o registro no caderno de autoavaliação e a autocorreção das atividades avaliativas registradas em um portfólio, na qual a pesquisa desenvolveu -se em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. O exemplo de ficha de instruções para a construção de uma autoavaliação pode ser observado no Quadro 30.

Quadro 30 - Ficha de instruções para a construção de uma autoavaliação.

FICHA DE INSTRUÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTOAVALIAÇÃO DO ALUNO
1) A autoavaliação não valerá nota, mas será importante para você saber a sua situação em relação àquilo que você está aprendendo.
2) Somente o professor, o pesquisador e você que fez a autoavaliação terão acesso aos registros, portanto, procure ser o mais sincero e realista com você mesmo.
3) Procure fazer sua autoavaliação ao final de cada semana, pois se você deixar de fazer por um período muito longo poderá esquecer de informações importantes.
4) Os seus registros de autoavaliação poderão ajudar você a buscar soluções para as possíveis dificuldades que venham a aparecer no momento que você estiver aprendendo.
5) Para auxiliar você na hora que for escrever a autoavaliação, segue algumas perguntas para você pensar e responder, e aí poderá começar a escrever.
a) Quando aprendo matemática, sinto-me...
b) As dúvidas que tive na aula de matemática foram...
c) O que eu gostaria de dizer sobre a matemática é...
d) Como você explicaria o que você aprendeu na aula de matemática para seu colega?
e) Como foi fazer a autocorreção? Por quê?
f) Como foi fazer outro exercício após a autocorreção? Por quê?

Fonte: Costa (2013).

Esse mesmo autor defende a realização da autoavaliação, pois parte do pressuposto que para a matemática contribui para a conscientização do aluno sobre a nota, já que a mesma é o resultado da aprendizagem matemática e a todas as estratégias utilizadas para a aquisição.

Mendéz (2002, p. 14), enfatiza que, “o aluno aprende sobre e a partir da sua própria avaliação e da correção, da informação contrastada que o professor lhe oferece que será sempre crítica e argumentada, mas nunca desqualificada, nem punitiva”.

Para Nérici (1986), a autoavaliação objetiva induzir o aluno à reflexão sobre os resultados obtidos durante o seu processo de aprendizagem. Sugere que esta prática deveria acontecer desde o ingresso na escola, através do diálogo com os professores, do reconhecimento de suas aptidões, possibilidades e aspirações, além de detectar suas próprias lacunas, e da reflexão sobre seus deveres como aluno, motivando-se pelo processo de contínuo autoaperfeiçoamento.

Gashi, Shatri e Zabeli (2018), defendem que a autoavaliação pode ser realizada por crianças de todos os níveis de habilidade e em todas as áreas de aprendizagem. De maneira adequada à idade, pode ser aplicada durante todo o Ensino Fundamental, em todas as disciplinas. Ao ver exemplos de autoavaliação ao longo do currículo, o aluno pode usar as habilidades de autoavaliação para redigir, revisar, editar e publicar uma parte de sua escrita. Este conceito foi retirado de uma pesquisa sobre as percepções dos alunos e professores de Kosovo, sobre a sua autoavaliação na aprendizagem. O estudo envolveu 725 alunos de 12 a 18 anos, divididos em dois grupos: de 12 a 14 anos e de 15 a 18 anos, os dados foram coletados através de um questionário (Quadro 31).

Quadro 31- Questionário de autoavaliação.

Perguntas	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
Com que frequência você faz sua autoavaliação em sala de aula?				
Submeto a um teste de autoavaliação				
Confio no meu portfólio pessoal				
Qual a forma mais fácil e justa de	Trabalho em grupo	Trabalho em pares	Trabalho individual	Avaliação do professor

autoavaliação dos alunos na sala de aula?				
---	--	--	--	--

Fonte: Gashi, Shatri e Zabeli (2018).

De acordo com, Costa (2013), romper com uma prática avaliativa na qual a preocupação do aluno está focada na capacidade de memorizar e reproduzir as construções que mais se aproximam da forma ensinada pelo professor não é fácil, mas é possível se a autoavaliação for aplicada durante todo o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, por alunos e professores. Mulik e Viani (2015), defendem em sua pesquisa ser crucial incluir a autoavaliação no ambiente de sala de aula, não só para que o aluno reflita sobre sua aprendizagem, mas também para que o professor possa direcionar a sua prática pedagógica de maneira mais informada, pois está levando em consideração os interesses e as necessidades de seus alunos. Para tanto, sugerem a aplicação de um questionário (Quadro 32).

Quadro 32 – Questionário para autoavaliação

Questões	Sempre	Geralmente	Às vezes	Ainda não
1) Eu gosto das minhas aulas de inglês.				
2) Eu consigo entender palavras simples em inglês.				
3) Eu gosto de ouvir e de participar das histórias.				
4) Eu consigo falar algumas palavras em inglês.				
5) Eu trabalho bem com meus colegas.				
6) Eu consigo entender as explicações das minhas professoras				
7) Eu consigo entender os conteúdos.				
8) Eu participo das canções e jogos.				
9) Eu consigo fazer os exercícios das				

minhas folhas de atividades.				
10) Eu me considero muito bom nas aulas de inglês				

Fonte: Mulik e Viani (2015).

Ressalta-se que o projeto desenvolvido pelas autoras teve como propósito identificar a motivação e a aprendizagem de uma turma de sexto ano nas aulas de língua inglesa, no final do ano letivo de 2013.

Já Andrade (2001), revela que os alunos apresentam melhor produção quando compreendem e identificam os critérios pelos quais são avaliados. Transforma-se, assim, a autoavaliação em um instrumento de estimulação do interesse em aprender, elevando o desejo do aluno de superar seus erros, exercendo uma estratégia motivadora, à medida que serve de incentivo ao estudo.

No ambiente escolar, a autoavaliação tem grande importância, pois estimula o aluno a autoanalisar-se, a tornar-se consciente de seus esforços e desempenho. Porém, muitos professores sentem-se inseguros, têm dúvida se o aluno vai dar notas proporcionais ao seu desempenho ao proporem uma autoavaliação. Sarpa (2020), relata o estudo feito pela *Stanford University*, que quebra esse paradigma e apresenta um dado relevante. Essa pesquisa constatou que mais de 90% dos alunos se autoavaliaram abaixo da pontuação que eles mereciam em relação à nota dada pelo professor. É modelo de avaliação inovador, pois constitui uma metodologia crítica e dialógica; crítica porque busca analisar a realidade vivenciada em sala para obter os dados que permitam identificar os fatores limitadores ou facilitadores do alcance dos objetivos da aprendizagem; dialógica visto que proporciona a negociação entre as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem sobre o que, para que e como avaliar em busca de qualidade para o desenvolvimento intelectual do aluno e sua inserção social.

Compreende-se que as exemplificações também podem ser conceituadas como modelo, na medida em que são construções hipotéticas, teorizadas, modos de explicação que servem para a análise ou esclarecimento de uma realidade concreta, sendo este classificado por bom ou mau devido a utilidade dentro do espaço teórico onde foi criado e passível de mapeamento. Quanto maior o seu uso prático (valor de uso), possibilidade de previsão (valor

preditivo) e similaridade com o fenômeno proposto (valor de face) melhor ele será considerado. (GOUVEIA JUNIOR, 1999; JAPIASSU; MARCONDES, 1989).

Nesta dissertação adotou-se o conceito de autoavaliação como: avaliação que proporciona ao aluno jovem a reflexão e análise de seus objetivos, o desenvolvimento da autonomia e da autocrítica e o auxílio na construção de instrumentos capazes de avaliar seu processo de aprendizagem e construção de conhecimento (PACHECO e PACHECO, 2012; LUCKESI, 2010; VASCONCELLOS, 2006; VIEIRA, 2013). Ao final do processo pode haver a atribuição de uma nota atribuída por consenso entre aluno e professor.

Convém lembrar que as avaliações empregadas hoje são observatórios e tendem ao modelo tradicional, visam punir o aluno diante do erro. Segundo Pacheco e Pacheco (2012, p. 42), “é preciso dar muitas provas para aprender que não podemos dar provas”, para os autores, “uma prova para todos não é sinônimo de igualdade”. (2012, p. 71). A avaliação na qual o professor cria uma prova, quantifica as questões e define o valor, buscando resultados baseados em suposições, na qual se entende que o aluno aprendeu determinado assunto devido a uma nota boa na prova, acaba sendo ineficiente.

Na construção desse novo processo em direção à educação do futuro, é válido lembrar que muitos alunos não se encaixam no modelo tradicional de avaliação e que, cada vez mais, se está próximo de usar a autoavaliação como um perfil ideal de avaliação e individualização do aprendizado. O momento vivenciado leva para uma educação pautada nas demandas do mercado de trabalho e nas habilidades socioemocionais, na qual o modelo de avaliação tradicional não é mais possível, pode-se reunir os alunos na mesma sala física, mas deve-se aplicar uma avaliação igualitária, na qual a individualização do aprendizado é algo primordial para favorecer a autonomia no processo de aprendizagem do aluno jovem.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem por objetivo descrever os procedimentos metodológicos da pesquisa. O estudo foi caracterizado quanto ao tipo de pesquisa, seus procedimentos, sua natureza, sua abordagem, seu objetivo e seu método. Além disso, consolida-se a apresentação dos procedimentos de coleta e análise dos dados.

CARACTERIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.

Para alcançar o objetivo de analisar princípios, diretrizes e estratégias para autoavaliação do aluno jovem nos anos finais da Educação Básica, quanto à finalidade define-se por aplicada (RICHARDSON, 2007), optou-se pela abordagem qualitativa (CRESWELL, 2010; TRIVIÑOS, 2015), com objetivos exploratórios (MALHOTRA, 2001), descritivos (GIL, 2012; TRIVIÑOS, 2015), propositivo (SCHERER 2017; FREIRE, 2013) e validativo (OLLAIK; ZILLER, 2012; PAIVA JÚNIOR; LEÃO; MELLO, 2011), por meio de uma pesquisa teórica (FREIRE, 2013). Para levantamento de dados utilizou-se a de entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 2015) e para análise dos dados optou-se da análise temática (SOUZA, 2019; BRAUN; CLARKE, 2006).

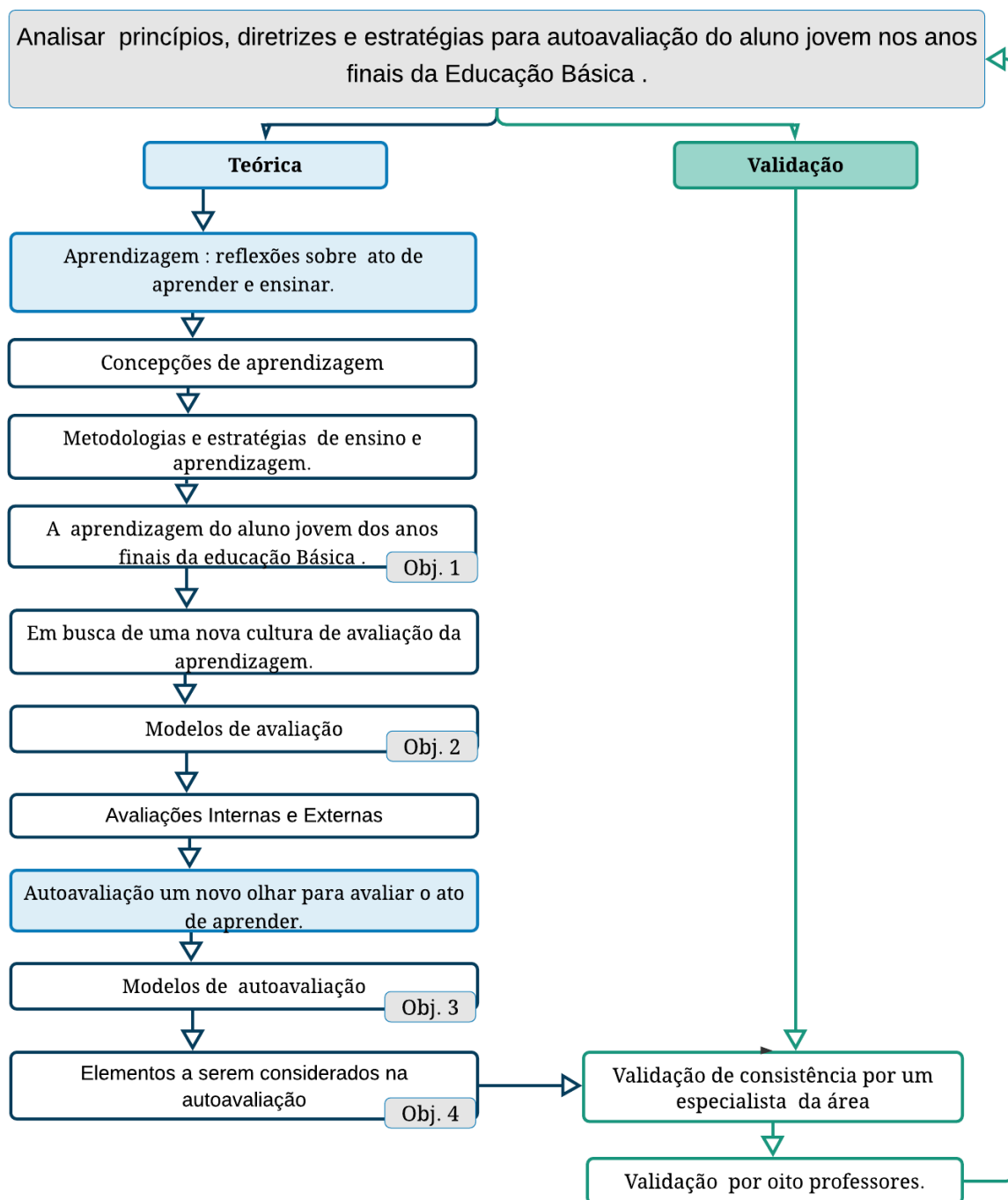
A pesquisa de natureza aplicada é definida por Freire (2013, p. 55), como a “aplicação do conhecimento gerado na pesquisa básica para resolução de problemas da vida real”. Para Gil (2012, p. 27), a pesquisa aplicada “é voltada à aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica”. Após a etapa teórica percebeu-se uma lacuna de conhecimento a ser contemplada sobre a utilização da autoavaliação nos anos finais da Educação Básica, na qual são apresentadas algumas estratégias de autoavaliação da aprendizagem, mas observa-se a ausência de elementos a serem contemplados e respeitados, tanto pelo aluno jovem quanto pelo professor, para que a autoavaliação atenda seu propósito, de responsabilidade sobre o processo de aprendizagem e autonomia, a fim de tornar -se uma ferramenta de melhoria e inovação em sala de aula.

Quanto à abordagem, nesta pesquisa optou-se pela qualitativa, pois como comenta Vergara (2011, p.257), esse tipo de pesquisa considera a subjetividade, a experimentação e a relação entre a realidade, os sujeitos envolvidos na pesquisa e o próprio pesquisador. “As amostras são intencionais, selecionadas por tipicidade ou por acessibilidade. Os dados são

coletados por meio de técnicas pouco estruturadas e tratados por meio de análises de cunho interpretativo. Os resultados obtidos não são generalizáveis.”Corroborando Martinelli (1999, p. 27), define que a abordagem qualitativa “são de suma importância, pois isto pode significar o caráter inovador, como pesquisa que se insere na busca de significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências; [...] parte da realidade dos sujeitos e a eles retorna de forma crítica e criativa;”

Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, foi necessário percorrer as seguintes fases: exploratória, descritiva, propositiva e de validação, conforme a Figura 18 .

Figura 18 - Design da pesquisa



Fonte: Elaborado autora (2020).

Na fase exploratória, para atingir os objetivos desta dissertação realizou -se uma busca dirigida aos temas: aprendizagem e ensino, avaliação e autoavaliação para conhecer as abordagens já realizadas sobre os assuntos supracitados. Para Gil (2012, p.27), a pesquisa

exploratória “tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Esta busca possibilitou a compreensão sobre concepções de aprendizagem, modelos de avaliação mais utilizados na atualidade e modelos de autoavaliação da aprendizagem para os anos finais da Educação Básica. Lembrando que os objetivos específicos que se buscou são: mapear os modelos de avaliação da aprendizagem propostos na atualidade e identificar os modelos de autoavaliação da aprendizagem para os anos finais da Educação Básica.

Na fase descritiva, fez-se necessário conhecer os perfis geracionais, a forma de aprendizagem de cada geração, principalmente das gerações Z e Alpha, para compreender o perfil do aluno jovem dos anos finais da Educação Básica e quais as metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem são mais utilizadas em sala de aula para estimular o processo de ensino e aprendizagem deste aluno jovem. Segundo Cervo, Bervian e da Silva (2007, p.61), a pesquisa descritiva “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos, sem manipulá-los. Procura descobrir, com maior precisão possível a frequência com que o fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros”. Nesta fase foi possível alcançar o objetivo específico de descrever as características do aluno jovem nos anos finais da Educação Básica

Ao final da fase descritiva, iniciaram-se as fases propositivas e a validação desta pesquisa. Para Scherer (2017, p.154), a pesquisa propositiva visa “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos e avaliar e propor alternativas de solução para os problemas diagnosticados.” Corroborando Freire (2013, p.145) comenta que “a pesquisa propositiva objetiva resolver um problema da vida real propondo a otimização do problema de pesquisa”.

Na fase propositiva foi possível listar os elementos a serem considerados na elaboração de autoavaliação da aprendizagem, respeitando três dimensões: aprendizagem e autonomia do aluno e o papel do professor, a serem tratadas na elaboração de uma autoavaliação, com a finalidade de favorecer a autonomia no processo de ensino e de aprendizagem sobre o que, para que e como avaliar. A proposição destes elementos foi composta por sete princípios, dezessete diretrizes e vinte três estratégias.

Após a elaboração dos princípios, diretrizes e estratégias a serem considerados na elaboração de autoavaliação da aprendizagem, iniciou-se a etapa de validação da

pesquisa. Para Ollaik e Ziller (2012, p.3), a validação de uma pesquisa qualitativa pode ser agrupada em três etapas:

a formulação (análise prévia), desenvolvimento (análise interna) e resultados, (análise externa) da pesquisa no qual validade determinando se a pesquisa mede verdadeiramente o que o pesquisador se propôs, os processos metodológicos são coerentes e consistentes, e se os resultados da pesquisa são consistentes, verdadeiros e confiáveis.

Corroborando Paiva Júnior, Souza Leão e Mello (2011, p.195), comentam que para a pesquisa qualitativa,

os critérios de validade e de confiabilidade assumem aspectos particulares de caráter interpretativo, resultantes num número pequeno de unidades de amostra, cujo critério é descrito como reconhecendo a existência de intencionalidade; num conteúdo composto de descrições detalhadas de situações relativas aos dados coletados do sujeito em análise com citações objetivas sobre suas experiências, atitudes, hábitos, credos e pensamentos; e, finalmente, numa contextualização de eventos, pessoas, interações e observações de comportamento.

Nesta dissertação, compreende-se como análise/validade prévia as concepções e características dos perfis geracionais em especial as gerações Z e Alpha, concepções de aprendizagem, modelos de avaliação e os modelos de autoavaliação. Também, foi possível identificar as características do aluno jovem freqüentador dos anos finais da Educação Básica e os elementos a serem considerados na elaboração de autoavaliação.

A validação/análise interna ocorreu durante o desenvolvimento da pesquisa, através do levantamento dos dados propostos pela literatura sobre autoavaliação. Essa etapa possibilitou a elaboração da proposição de elementos como: princípios, diretrizes e estratégias a serem considerados na elaboração de autoavaliação da aprendizagem do aluno jovem nos anos finais da Educação Básica para o especialista da área. Na sequência, esta proposição foi apresentada a um especialista da área para validação de consistência. Segundo Ollaik e Ziller (2012, p.4), “validade interna está relacionado com a interação entre o pesquisador, o pesquisado e os dados coletados; de maneira a se alcançar a maior identidade possível entre sentimentos, experiências, valores e opiniões coletados”.

Já a validação/análise externa ocorreu em dois momentos, no primeiro foi realizada uma validação de consistência dos elementos proposto para um especialista na área. Após essa validação, foram realizadas as alterações nos elementos propostos. Esta nova proposição foi apresentada no segundo momento da verificação externa para oito profissionais da área da Educação Básica, por meio de uma entrevista semiestruturada. De acordo com Ollaik e Ziller (2012, p.10), “a validade é a capacidade de replicabilidade ou extrapolação dos

resultados e a verificação se os resultados são verdadeiros e confiáveis”. O final da etapa de validação possibilitou o alcance do objetivo geral de analisar princípios, diretrizes e estratégias para autoavaliação do aluno jovem nos anos finais da Educação Básica. Após percorrer todas as etapas, pode-se dizer que os elementos de autoavaliação foram validados por um especialista e oito professores. Todos consideraram esta proposição uma inovação na promoção do ensino e aprendizagem e das práticas avaliativas, por proporcionar ao aluno jovem o entendimento como participante ativo do processo de aprendizagem e, ao professor, momentos de autoanálise sobre seu processo e planejamento para as diferentes formas de aprendizagem e construção da autonomia.

COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Para a construção do referencial teórico deste trabalho, optou-se pelo uso de pesquisa bibliográfica, por ser a base para a fundamentação dos resultados alcançados na análise e por permitir a descoberta da possível solução de um problema. Desta forma, este tipo de pesquisa é também considerado um dos primeiros passos de uma pesquisa científica (LAKATOS; MARCONI, 2011).

Primeiramente realizou-se uma busca nas bases de periódicos³ CAPES, SciELO, Scopus e ERIC utilizando os termos: “Aprendizagem”, “avaliação”, “autoavaliação”, “modelos de avaliação” e “modelos de autoavaliação” (nova ortografia ou não), tendo como critério autores referência para cada uma das temáticas supracitadas. Na sequência, foram adicionados os termos “aluno jovem”, “aprendizagem” e “metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem”. Essa busca permitiu identificar as pesquisas já contempladas sobre autoavaliação e a seleção dos autores a serem contemplados nessa dissertação.

Desta forma foi possível validar a consistência da proposição dos princípios, diretrizes e estratégias a serem considerados na elaboração de autoavaliação da aprendizagem do aluno jovem nos anos finais da Educação Básica. No primeiro momento, a coleta de dados foi realizada durante a validação de consistência com um especialista na área. O segundo momento de coleta de dados ocorreu durante as entrevistas semiestruturadas, com oito profissionais da área da Educação Básica que desempenham ou já desempenharam a função de docência nos anos finais deste ciclo. Para Triviños (2015, p. 146), a entrevista

³ Para selecionar o material de estudo optou-se pela leitura dos resumos, priorizando os trabalhos relacionados a aprendizagem e autonomia.

semiestruturada baseia-se em “questionamentos básicos que interessam a pesquisa. No qual, o informante, seguindo espontaneamente o seu pensamento e suas experiências dentro do foco principal, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa”.

Caracterização dos sujeitos de pesquisa

Para o primeiro momento da fase de validação externa, foi convidado um especialista na área de planejamento, avaliação e aprendizagem de jovens para validar a consistência da proposição dos elementos. Este profissional foi escolhido pelo critério de acessibilidade e pelas pesquisas nos temas desenvolvimento e características do aluno jovem, representante das primeiras gerações de nativos digitais, além de conhecimento nos temas avaliação multinível, contemplando estudos sobre autoavaliação e planejamento multinível, com foco na elaboração de planos de aula.

Participaram do segundo momento da fase de validação externa desta pesquisa oito entrevistados que desempenham posições estratégicas no ambiente educacional, localizadas nos municípios de Caçador-SC, Concórdia - SC, Curitiba- PR, Palhoça - SC e Rio Branco-AC. A escolha dos participantes para a etapa das entrevistas foi realizada pelo critério de intencionalidade e acessibilidade, buscando atender os seguintes aspectos: ter atuado nos anos finais da Educação Básica ou estar em um cargo de responsabilidade direta pela área de educação e ter experiência de docência.

Em cumprimento aos preceitos éticos de pesquisa, os nomes dos participantes e das escolas de atuação não foram citados. Para fazer referência aos mesmos foram utilizados códigos de identificação “P” pois representa a palavra Professor e o número conforme a ordem das entrevistas realizadas. As características dos entrevistados foram apresentadas no Quadro 33.

Quadro 33 - Demonstrativo com as características dos sujeitos da pesquisa

Entrevistado	Tempo de atuação nos anos finais da Educação	Função atual	Formação/Titulação
--------------	--	--------------	--------------------

	Básica		
Professor 1	Dez anos	Professor Ensino Superior	Doutora em Educação
Professor 2	Seis anos	Gestora Escolar	Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional e Educação Especial Inclusiva
Professor 3	Sete anos	Gestora Escolar	Especialista em Coordenação Pedagógica Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional e Educação Especial Inclusiva
Professor 4	Tres anos e tres meses	Policial Militar	Licenciatura Português/ Inglês
Professor 5	Vinte e um anos	Neuropsicopedagoga	Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia.
Professor 6	Dois anos	Professora	Especialista em Matemática e Física
Professor 7	Vinte e um anos	Professora	Especialista em Educação Física
Professor 8	Vinte e quatro anos.	Supervisor Pedagógico	Mestre em Educação

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

O primeiro entrevistado (P1), trabalhou por dez anos com os anos finais da Educação Básica, ministrando aula de química para oitava série, hoje denominado nono ano. Atualmente, trabalha na reitoria de uma Universidade em Rio Branco, capital do estado do Acre e ministra aulas nos cursos de licenciatura.

Já o segundo entrevistado (P2), trabalhou por seis anos e terceiro entrevista do (P3), trabalhou por sete anos nos anos finais da Educação Básica, como segundo professor, atuando com os alunos com maior dificuldade ou pessoas com deficiências. Hoje são gestores escolares em escolas públicas, no município de Concórdia, Oeste de Santa Catarina.

O quarto entrevistado (P4), atuou por três anos e três meses ministrando aulas de língua inglesa em uma escola Estadual, no município de Concórdia, localizada no Oeste Catarinense, trabalha a vinte e quatro anos como policial militar e é instrutor do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (Programa PROERD).

A quinta entrevista foi realizada com um neuropsicopedagogo (P5), que atua a vinte e um anos na Educação Básica em escolas do município de Palhoça, litoral catarinense. O profissional atende aos alunos na investigação dos transtornos que contribuem para a dificuldade da aprendizagem e atua quando necessário como segundo professor para alunos com deficiências.

Já o sexto entrevistado (P6), atua dois anos ministrando aulas de matemática do sexto ao nono ano e física, somente para o nono ano dos anos finais, em uma escola de

Educação Básica Municipal de Caçador, localizada no Alto Vale do Rio do Peixe, no Meio- Oeste de Santa Catarina.

O sétimo entrevistado (P7), atua a vinte e um anos na mesma escola, ministrando aulas de educação física desde a Educação Infantil até os anos finais da Educação Básica, em uma Escola Municipal de Concórdia.

E finalmente, o oitavo entrevistado (P8), lecionou por vinte e quatro anos a disciplina de filosofia nos anos finais da Educação Básica, mas, há um ano e cinco meses, atua como Supervisor pedagógico da região sul de uma editora conceituada nacionalmente, com sede no município de Curitiba, capital do estado do Paraná.

Todos os participantes têm formação na área da Educação, P1 é doutora e P8 é mestre, P2, P3, P5, P6 e P7 possuem especialização, somente P4 é licenciado. Destaca-se que os entrevistados P5, P7 e P8 atuam amais de vinte anos como professores, têm formação acadêmica na área, com uma vasta experiência no segmento da Educação Básica. Já P6 tem somente dois anos de docência nos anos finais da Educação Básica, porém atuou por seis anos como bibliotecária escolar em uma escola municipal. Ressalva-se que todos os professores atuaram ou atuam na Educação Básica.

O tempo médio das entrevistas foi de uma hora e trinta minutos, todas foram feitas *online*. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. O contato com os sujeitos de pesquisa foi feito a partir de um convite via *e-mail* ou *whatsApp*, após o aceite por parte do participante, a entrevista era agendada de acordo com a disponibilidade de horário de cada um.

Análise das entrevistas com os professores entrevistados

Após a transcrição das entrevistas, realizou-se uma análise temática das respostas com o objetivo de buscar conhecer e entender o que pensam os sujeitos da pesquisa quanto ao uso da autoavaliação como critério de ferramenta de aprendizagem e autonomia do aluno jovem nos anos finais da Educação Básica. Segundo Ludke e André (1986), a análise após a coleta de dados estabelece a formalização do trabalho, na qual o pesquisador dispõe do material colhido e das categorias descritivas que permitirão encontrar algumas possíveis contribuições para a solução do problema da pesquisa.

Souza (2019, p. 6), descreve as seis etapas desenvolvidas por Braun e Clarke (2006), para a análise temática, ressaltando que “o processo de análise não é linear, mas um processo que demanda uma atitude recursiva, com movimentos de vaivém, conforme a necessidade. Requer tempo e não deve ser apressado.” Apresenta-se, ainda, a proposição dos autores que preveem seis fases da análise temática, conforme mostra a Figura 19.

Figura 19 - As seis fases da análise temática propostas por Braun e Clarke (2006)

Fase	Descrição
1) Familiarização com dados	Transcrever os dados e revisá-los; ler e reler o banco; anotar ideias iniciais durante o processo.
2) Gerando códigos iniciais	Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes a cada código.
3) Buscando temas	Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial.
4) Revisando os temas	Checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo; gerar mapa temático da análise.
5) Definindo e nomeando os temas	Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada tema.
6) Produzindo o relatório	Fornecer exemplos vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com pergunta de pesquisa e literatura; relato científico da análise.

Fonte: Souza (2019) com base em Braun e Clarke (2006)

Os autores acrescentam que “o 'chaveamento' de um tema não é necessariamente dependente de medidas quantificáveis - mas em termos de saber se ele capta algo importante em relação à questão global de investigação.” (CLARKE; BRAUN, 2006, p. 9). Corroborando, Silva e Barbosa (2019, p.114), enfatizam que “um tema organiza um grupo ideias e permite aos pesquisadores responder ao problema de pesquisa. Um tema contém códigos que têm pontos comuns e um alto grau de generalidade que unifica ideias sobre o assunto investigado.” Nesta pesquisa, portanto, foi possível categorizar, com base nas perguntas, cinco temas:

- Autoavaliação;
- Elementos a serem considerados em uma autoavaliação;
- Aplicabilidade da autoavaliação em sala de aula;
- Autoavaliação como ferramenta de aprendizagem e autonomia;
- Validação da proposição elencada durante a entrevista semiestruturada.

6 PROPOSIÇÃO DE ELEMENTOS DA AUTOAVALIAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO JOVEM DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A proposição de elementos da autoavaliação como princípios, diretrizes e estratégias a serem considerados para favorecer a autonomia no processo de aprendizagem do aluno jovem nos anos finais da Educação Básica, apresentada nesta seção, já contempla as melhorias propostas tanto pelo especialista na área como também pelos oito professores entrevistados. Sendo a mesma composta por três dimensões: aprendizagem, autonomia do aluno e o papel do professor, levando em consideração os princípios, as diretrizes e estratégias de cada dimensão. Estas três dimensões são compostas por sete princípios, dezessete diretrizes e vinte três estratégias.

Na sequência, foi realizada uma reunião por afinidade destes temas para classificação. O que se relacionava com aprender definiu-se como **aprendizagem**, da mesma forma o que se relacionava com iniciativa de fazer sozinho ou analisar definiu-se como **autonomia** e as que tratavam sobre qual a função do professor neste contexto definiu-se como **papel do professor** para a proposição.

Definiu-se, com base no dicionário Dicio *online* (2020), o termo princípios como “conjunto de normas ou padrões de conduta a serem seguidos por uma pessoa ou instituição”; diretrizes como “meta delineada de um plano, um prospecto ou um programa”; e estratégias como “método usado para alcançar um objetivo ou resultado específico”. Os temas foram classificados e agrupados nas dimensões aprendizagem, autonomia e papel do professor.

Na elaboração da definição do que seriam princípios, diretrizes e estratégias, além da conceituação apresentada pelo dicionário, também se levou em consideração o perfil do aluno jovem, frequentador da Educação Básica. Na dimensão Aprendizagem, considera-se a caracterização do aluno jovem pelo protagonismo de sua aprendizagem, que constrói sua identidade numa cultura moldada pela indústria da informação, de lazer e consumo, em que tudo é imediato, veloz e ilimitado. Apresenta dificuldade de se concentrar em uma única atividade, é criativo, flexível, capaz de aprender ativamente, inteligente, raciocina rápido e é ágil na execução das atividades. (FERNANDES, 2015; PALFREY; GASSER, 2011; VILARINHO; FERREIRA, 2012, BRESOLIN, 2020).

Respeitando o perfil do aluno jovem visando à promoção do conhecimento da primeira dimensão, denominada Aprendizagem, considerou-se dois princípios, seis diretrizes e oito estratégias, conforme o Quadro 34.

Quadro 34 - Elementos da autoavaliação para a dimensão Aprendizagem.

Princípios (Autor, ano)	Diretrizes (Autor, ano)	Estratégias de aplicação (Autor, ano)
<p>O aluno torna-se protagonista do processo de ensino e aprendizagem ao desenvolver a autonomia e responsabilidade por sua aprendizagem (ALLAL, 1993; ELLIS,2001; PACHECO, 2012; SANTOS 2002; SILVA, BARTHOLOMEU; CLAUS, 2007; TAN, 2007; VIEIRA, 2013; ZABALLA, 2004; CURRÍCULO PAULISTA, 2019; VASCONCELLOS, 2006; COSTA,2013; BUTLER E WINNE ,1995; DEAN,2012; OLIVEIRA, 2010).</p>	<p>Desempenhar a aprendizagem centrada em seu protagonismo, respeitando sua autonomia e tempo do aprender. (CAVALARI, 2009; COSTA,2013).</p>	<p>Para esta diretriz sugere-se o uso de Metodologia ativas tais como: Gamificação, Estudo de caso, Aprendizagem por pares, Aprendizagem baseada em equipes, Aprendizagem baseada em problemas, Sala de aula invertida, Desing Thinking (BACICH; MORÁN, 2018; TEIXEIRA, 2018; CAMARGO; DAROS, 2018).</p>
	<p>Demonstrar as habilidades de organização, interpretação e expressão em um ambiente em que os alunos possam expor os seus pensamentos, ideias e opiniões (REIS, 2014; BOUD, 1995).</p>	<p>Estratégias que motive e incentive o aluno a ‘pensar em voz alta’ no qual se sente seguro em expor sua opinião oralmente perante o grupo, bem como demonstra conhecimento e argumentos sobre o assunto abordado, como, por exemplo, por meio de um júri simulado com a defesa e argumentos das possíveis escolhas. (KOUTSELINI, 1991; PACHECO, 2012).</p>
	<p>Verificar a sua capacidade de reflexão e analisar uma situação problema, abstração dos fatos, formulação de ideias e registro da proposta de resolução. (BOUD, 1995).</p>	<p>Utilização de resolução de problemas ou defesa de opiniões nos diversos conteúdos propostos em aula, utilizando de questionamentos pré-determinados ou espontâneos para que os alunos analisem e proponham soluções, considerando o processo de resolução como um todo e não apenas os resultados alcançados. (GUERRA, 2000; KOUTSELINI, 1991; KOUTSELINI, 1991; PACHECO, 2012; VASCONCELLOS, 2006; OLIVEIRA, 2010).</p> <p>Sugere-se também a aplicação de metodologias ativas, como aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada por pares (<i>peer instruction</i>) e equipes e a sala de aula invertida. (BACICH; MORAN, 2018; TEIXEIRA, 2018).</p>

	Desenvolver a capacidade de analisar seu percurso de aprendizagem, tomando consciência de seus avanços e de suas necessidades de melhoria (PACHECO, 2012; SANTOS, 2002; TAN, 2007; VIEIRA, 2013; ZABALLA, 2004; CURRÍCULO PAULISTA, 2019; VASCONCELLOS, 2006).	Criação de um portfólio (uma coleção de todo o trabalho realizados com a definição dos objetivos), elaboração de mapas mentais ou um diário para que o mesmo faça o registro das atividades realizadas, dos conteúdos aprendidos, de suas expectativas e das experiências de aprendizagem durante as aulas na busca por compreender o seu processo de aprendizagem. (ELLIS, 2001; PACHECO, 2012; VASCONCELLOS, 2006; CAMARGO; DAROS, 2018; OLIVEIRA, 2010).
A autoavaliação é criada e compartilhada de forma colaborativa por alunos e professor (ALLAL, 1993; SILVA, 2007).	Envolver a participação de alunos e professor na elaboração dos itens e das estratégias a serem consideradas (específicas e objetivas) durante autoavaliação. Identificando os objetivos a serem alcançados com a realização da autoavaliação (ELLIS, 2001; LIBÂNIO, 2012; SILVA, 2007)	Elaboração conjunta professor e alunos dos itens a serem avaliados através da criação de possíveis estratégias de autoavaliação, como: conversa informal, aplicação de questionários, pesquisa de campo, resolução de problema sobre o conteúdo estudado e entre outros (ELLIS, 2001, OLIVEIRA, 2010).
	Determinar os critérios a serem ponderados para que todos saibam como será realizada a autoavaliação como referência de igualdade para que todos, dentro das suas expectativas, possam aprender durante esse processo (PACHECO, 2012; VASCONCELLOS, 2006; SOARES, 2013).	Criação de um roteiro de autoavaliação, definindo em conjunto os conteúdos a serem abordados e critérios a serem ponderados (PACHECO, 2012; SOARES, 2013). Elaboração coletivamente através da divisão da turma em grupo de 02 a 04 alunos com perguntas estruturadas no coletivo, na sequência, os alunos entrevistam uns aos outros analisando o processo de aprendizagem (ALMEIDA, 2011; ELLIS, 2001).

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O primeiro princípio a ser considerado torna o aluno protagonista do processo de ensino e aprendizagem ao desenvolver a autonomia e responsabilidade por sua aprendizagem (ALLAL, 1993; ELLIS, 2001; PACHECO e PACHECO, 2012; SANTOS, 2002; SILVA; BARTHOLOMEU; CLAUS, 2007; TAN, 2007; VIEIRA, 2013; ZABALLA, 2004; CURRÍCULO PAULISTA, 2019; VASCONCELLOS, 2006; COSTA, 2013; BUTLER; WINNE, 1995; DEAN, 2012; OLIVEIRA, 2010). Para este princípio foi possível elencar quatro diretrizes e cinco estratégias:

A primeira diretriz a ser considerada refere-se sobre o desempenho da aprendizagem centrada no protagonismo do aluno, respeitando sua autonomia e tempo do aprender (CAVALARI, 2009; COSTA, 2013). Para esta diretriz sugere-se o uso de metodologias ativas tais como: gamificação, estudo de caso, aprendizagem por pares, aprendizagem baseada em equipes, aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida, desing thinking (BACICH; MORAN, 2018; TEIXEIRA, 2018; CAMARGO; DAROS, 2018).

Já a segunda diretriz a ser ponderada, baseia-se na demonstração das habilidades de organização, interpretação e expressão em um ambiente em que o aluno possa expor seus pensamentos, ideias e opiniões (REIS, 2014; BOUD, 1995). Tendo por sugestão o uso de estratégias que motivem e incentivem o aluno a ‘pensar em voz alta’, a se sentir seguro em expor sua opinião oralmente perante o grupo, bem como demonstrar conhecimento e argumentos sobre o assunto abordado, como, por exemplo, por meio de um júri simulado com defesa e argumentos das possíveis escolhas. (KOUTSELINI, 1991; PACHECO e PACHECO, 2012).

A terceira diretriz a ser observada tem por base a verificação da capacidade de reflexão e análise do aluno jovem em uma situação problema, abstração dos fatos, formulação de ideias e registro da proposta de resolução. (BOUD, 1995). Para esta diretriz sugere-se a utilização de resolução de problemas ou defesa de opiniões nos diversos conteúdos propostos em aula, utilizando de questionamentos pré-determinados ou espontâneos para que o aluno analise e proponha soluções, considerando o processo de resolução como um todo e não apenas os resultados alcançados. (GUERRA, 2000; KOUTSELINI, 1991; PACHECO e PACHECO, 2012; VASCONCELLOS, 2006; OLIVEIRA, 2010). Sugere-se, também, a aplicação de metodologias ativas, como aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada por pares (*peer instruction*) e equipes e a sala de aula invertida. (BACICH; MORAN, 2018; TEIXEIRA, 2018).

A quarta diretriz respalda-se no desenvolvimento da capacidade de análise do aluno em seu percurso de aprendizagem, tomando consciência de seus avanços e de suas necessidades de melhoria (PACHECO e PACHECO, 2012; SANTOS, 2002; TAN, 2007; VIEIRA, 2013; ZABALLA, 2004; CURRÍCULO PAULISTA, 2019; VASCONCELLOS, 2006). Sugere-se como estratégia para esta diretriz, a criação de um portfólio (uma coleção de todos os trabalhos realizados com a definição dos objetivos), elaboração de mapas mentais ou um diário para que o aluno faça o registro das atividades realizadas, dos conteúdos aprendidos, de suas expectativas e das experiências de aprendizagem durante as aulas, na busca por compreender o seu processo de aprendizagem. (ELLIS, 2001; PACHECO e PACHECO, 2012; VASCONCELLOS, 2006; CAMARGO; DAROS, 2018; OLIVEIRA, 2010).

Ainda na dimensão Aprendizagem, apresenta-se o segundo princípio: evidencia a autoavaliação criada e compartilhada de forma colaborativa por aluno e professor (ALLAL, 1993; SILVA; BARTHOLOMEU; CLAUS, 2007). Para este princípio propõe-se duas diretrizes e três estratégias.

A primeira diretriz a ser considerada baseia-se no envolvimento e participação de aluno e professor na elaboração dos itens e das estratégias a serem consideradas (específicas e objetivas) durante a autoavaliação, identificando os objetivos a serem alcançados com a realização da autoavaliação (ELLIS, 2001; LIBÂNIO, 2012; SILVA; BARTHOLOMEU; CLAUS, 2007). Sugere-se como estratégia para a aplicação desta diretriz, a elaboração conjunta por professor e aluno dos itens a serem avaliados através da criação de possíveis estratégias de autoavaliação, como: conversa informal, aplicação de questionários, pesquisa de campo, resolução de problema sobre o conteúdo estudado e entre outros (ELLIS, 2001, OLIVEIRA, 2010).

Ao considerar a segunda diretriz, foca-se na determinação de critérios a serem considerados para que o aluno jovem saiba como será realizada a autoavaliação, com referência de igualdade para que todos, dentro das suas expectativas, possam aprender durante esse processo (PACHECO e PACHECO, 2012; VASCONCELLOS, 2006; SOARES, 2013). Para esta diretriz sugere-se a criação de um roteiro de autoavaliação, definindo em conjunto os conteúdos a serem abordados e os critérios a serem ponderados (PACHECO e PACHECO, 2012; SOARES, 2013). E, também, a elaboração coletiva através da divisão da turma em grupo de dois a quatro alunos com perguntas estruturadas no coletivo. Na sequência, os

alunos entrevistam uns aos outros analisando o processo de aprendizagem (ELLIS, 2001).

Nesta dimensão, evidencia-se a importância da centralização da responsabilidade do ato de aprender também para o aluno, para que o mesmo compreenda-se como parte do processo da aprendizagem e que o professor entenda a necessidade de escolher quais as melhores estratégias para alcançar esta finalidade.

Na dimensão Autonomia, considera-se o desenvolvimento do aluno jovem, sua curiosidade, capacidade e iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos. Valoriza-se a liberdade intelectual de pensamento e de expressão, o autogerenciamento e a corresponsabilidade na aquisição do conhecimento, nas tomadas de decisões individuais e coletivas, decorrentes das atividades problematizadas. Objetiva-se instigá-lo mediante a proposição de problemas, sob a mediação do professor, para que possa examinar, refletir, posicionar-se de forma crítica e aprender de forma significativa, bem como decidir, de acordo com seu ritmo de aprendizagem, qual o melhor momento para realizar a avaliação. (DUARTE, 2011; PACHECO e PACHECO, 2012; MORAN, 2015, FREIRE, 2013). Para esta dimensão foram elaborados dois princípios, seis diretrizes e oito estratégias, conforme o Quadro 35.

Quadro 35 - Elementos de autoavaliação para a dimensão Autonomia

Princípios (Autor, ano)	Diretrizes (Autor, ano)	Estratégias de aplicação (Autor, ano)
<p>A autonomia é construída mediante a própria experiência de autoconstrução social do indivíduo em detrimento ao seu conhecimento (ESTEBAN, 2004; RÉGNIER, 2008).</p>	<p>Registrar a autoanálise como forma de identificação e melhoria do seu processo de aprendizagem (VIEIRA, 2013).</p>	<p>Fazer anotações, resumos, reflexões como uma prática diária sobre o seu aprendizado, identificando o quanto está ou não aprendendo, antes, durante e depois da execução das atividades com a finalidade de administrar seu tempo e organizar seu ambiente de estudos (ELLIS, 2001; KOUTSELINI, 1991; OLIVEIRA, 2010).</p>
	<p>Desenvolver autonomia para escolher o momento de ser avaliado (PACHECO, 2012; VASCONCELLOS, 2006).</p>	<p>Sugerem-se estratégias em que o aluno possa realizar a qualquer momento dentro de um período pré-determinado, para isso é aconselhadas atividades com apoio de recursos digitais como o quiz, questionários on-line, aplicativos de interação imediata, jogos e gamificação e outras atividades que oportunizam avaliar o que foi aprendido e motivar para continuar aprendendo (BACICH; MORÁN, 2018; TEIXEIRA, 2018).</p>
	<p>Analisar seu desempenho desde o início do ano com os dados mais recentes para perceber o que já avançou autonomamente e o que ainda precisa de acompanhamento do professor (FERNANDES, 2011).</p>	<p>Durante o bimestre/trimestre proporcionar momentos e atividades de reflexão e análise, identificando os pontos de destaque e quais ainda precisa ser desenvolvido para que o aluno “tenha tempo de mudar” e aprender a aprender (VIEIRA, 2013; OLIVEIRA, 2010).</p>
	<p>Desenvolver a responsabilidade e análise do próprio processo de aprendizagem, para que o aluno possa identificar o que aprendeu e o que ainda precisa aprender (habilidade de voltar-se para si mesmo) (LIBÂNIO, 2012; MARTINEZ, 2010; CURRÍCULO PAULISTA, 2019; ELLIS, 2001; MENDÉZ, 2002; PROJETO INOVA EDUCAÇÃO, 2019; PUNHAGUI;SOUZA, 2012; VIEIRA, 2013; COSTA, 2013).</p>	<p>Fazer questionamentos sobre as etapas realizadas até o momento (procedimentos empregados ao pensar e pelas estratégias seguidas) para chegar aos resultados (KOUTSELINI, 199; OLIVEIRA, 2010; MURÇÓS, 2014). Realizar atividades individuais ou em grupo para ajudar o aluno a superar as dificuldades (ANIJOVICH; GONZALEZ, 2011; ASBAHR, 2014).</p>

<p>A autoavaliação propicia a capacidade de pensar, refletir, analisar e de exercer o controle das suas ações bem como de tomar decisões (BERNARDES; MIRANDA, 2003).</p>	<p>Listar as habilidades e competências associadas aos conteúdos ministrados pelos professores com a finalidade de identificar o que foi desenvolvido e o que necessita de reforço (BLACK et al., 2003; BOUD, 1995; ELLIS, 2001; LEWKOWICZ; MOON, 1985; SADLER, 1989; SANTOS, 2002; SOARES, 2013; TERRY, 2000; WILIAM, 2007).</p>	<p>Realização de Brainstorm com post-its ou de Brainwriting para que os alunos possam compartilhar as habilidades e competências identificadas e desenvolvidas ao longo das aulas. Elaboração de mapas mentais relacionado aos conteúdos e competências desenvolvidas (CAMARGO; DAROS, 2018). Praticar a cultura do <i>feedback</i>. (oral ou escrito) para juntos alunos e professor possam identificar as dificuldades para aprender determinados conteúdos e motivar os alunos com os avanços alcançados (BLACK e tal., 2003; ELLIS, 2001; PACHECO, 2012; SANTOS, 2002; VASCONCELLOS, 2006; WILIAM, 2007; BUTLER E WINNE, 1995; DEAN, 2012).</p>
	<p>Aprender a defender uma opinião fundamentando-a em argumentos convincentes (VILLAS BOAS, 2008).</p>	<p>Uso de metodologias ativas como instrumento de autoavaliação, a observação, a roda de conversa, júri simulado, através dos registros (rubricas, fichas, portfólios, diário de classe, pareceres, entre outros), debate inteligente, debate dois, quatro e todos, discussões em Fórum (BACICH E MORAN, 2018; TEIXEIRA, 2018; CAMARGO; DAROS, 2018).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

O primeiro princípio a ser considerado baseia-se na ideia que a autonomia é construída mediante a própria experiência de autoconstrução social do indivíduo em detrimento ao seu conhecimento (ESTEBAN, 2004; RÉGNIER, 2002) Para este princípio foi possível ponderar quatro diretrizes e cinco estratégias.

A primeira diretriz refere-se à importância de registrar a autoanálise como forma de identificação e melhoria do seu processo de aprendizagem (VIEIRA, 2013). Para esta diretriz, sugere-se fazer anotações, resumos e reflexões como uma prática diária sobre o seu aprendizado, identificando o quanto está ou não aprendendo, antes, durante e depois da execução das atividades, com a finalidade de administrar seu tempo e organizar seu ambiente de estudos (ELLIS, 2001; KOUTSELINI, 1991; OLIVEIRA, 2010).

Na segunda diretriz considera-se o desenvolvimento da autonomia do aluno para escolher o momento de ser avaliado (PACHECO e PACHECO, 2012; VASCONCELLOS, 2006). Sugerem-se estratégias que o aluno possa realizar a qualquer momento dentro de um período pré-determinado. Para isso são aconselhadas atividades com apoio de recursos digitais como o *quiz*, questionários *online*, aplicativos de interação imediata, jogos e gamificação e outras atividades que oportunizam avaliar o que foi aprendido e motivar para continuar aprendendo (BACICH; MORAN, 2018; TEIXEIRA, 2018).

Já a terceira diretriz baseia-se na análise do desempenho desde o início do ano, com os dados mais recentes para identificar o que já avançou autonomamente e o que ainda precisa de acompanhamento do professor (FERNANDES, 2011). Sugere-se, como estratégia, durante o bimestre/trimestre proporcionar momentos e atividades de reflexão e análise, identificando os pontos de destaque e quais ainda precisam ser desenvolvidos para que o aluno “tenha tempo de mudar” e aprender a aprender (VIEIRA, 2013; OLIVEIRA, 2010).

A quarta diretriz evidencia o desenvolvimento da responsabilidade e análise do próprio processo de aprendizagem, para que o aluno possa identificar o que aprendeu e o que ainda precisa aprender (habilidade de voltar-se para si mesmo) (LIBÂNIO, 2012; MARTINEZ, 2010; CURRÍCULO PAULISTA, 2019; ELLIS, 2001; MENDÉZ, 2002; PROJETO INOVA EDUCAÇÃO, 2019; PUNHAGUI; SOUZA, 2012; VIEIRA, 2013; COSTA, 2013). As estratégias para esta diretriz devem fazer questionamentos sobre as etapas realizadas até o momento (procedimentos empregados ao pensar e pelas estratégias seguidas) para chegar aos resultados (KOUTSELINI, 1991; OLIVEIRA, 2010; MURÇÓS, 2014).

Devem, ainda, realizar atividades individuais ou em grupo para ajudar o aluno a superar as dificuldades (ANIJOVICH; GONZALEZ, 2011; ASBAHR, 2014).

O segundo princípio a ser considerado dentro da dimensão Autonomia, considera que a autoavaliação propicia a capacidade de pensar, refletir, analisar e de exercer o controle das suas ações bem como de tomar decisões (BERNARDES; MIRANDA, 2003). Para este princípio foi possível considerar duas diretrizes e três estratégias.

A primeira diretriz considera a necessidade de listar as habilidades e competências associadas aos conteúdos ministrados pelos professores com a finalidade de identificar o que foi desenvolvido e o que necessita de reforço (BLACK et al., 2003; BOUD, 1995; ELLIS, 2001; LEWKOWICZ; MOON, 1985; SADLER, 1989; SANTOS, 2002; SOARES, 2013; TERRY, 2000; WILIAM, 2007). Sugerem-se estratégias para que o aluno jovem possa realizar *brainstorm* com *post-its* ou de *brainwriting* para que o mesmo possa compartilhar as habilidades e competências identificadas e desenvolvidas ao longo das aulas. Pode-se utilizar também a elaboração de mapas mentais relacionados aos conteúdos e competências desenvolvidas (CAMARGO; DAROS, 2018). E a prática da cultura do *feedback*. (oral ou escrito) para que juntos, aluno e professor, possam identificar as dificuldades de aprender determinados conteúdos e o professor possa motivar o aluno com os avanços alcançados (BLACK et al., 2003; ELLIS, 2001; PACHECO e PACHECO, 2012; SANTOS, 2002; VASCONCELLOS, 2006; WILIAM, 2007; BUTLER; WINNE, 1995; DEAN, 2012).

Já a segunda diretriz refere-se ao aprender a defender uma opinião fundamentando-a em argumentos convincentes (VILLAS BOAS, 2008). Para esta diretriz, sugere-se o uso de metodologias ativas como instrumento de autoavaliação, observação, roda de conversa, júri simulado, através dos registros (rubricas, fichas, portfólios, diário de classe, pareceres, entre outros), debate inteligente, debate a dois, a quatro, entre todos e discussões em fórum (BACIC; MORAN, 2018; TEIXEIRA, 2018; CAMARGO; DAROS, 2018). Nesta dimensão pretendeu-se destacar a importância de oportunizar momentos no qual o aluno jovem possa elaborar de suas próprias regras para analisar e direcionar a sua busca por conhecimento e a necessidade do professor escolher quais as melhores estratégias para alcançar o objetivo.

Para a dimensão Papel do professor, no que tange à autoavaliação, refere-se a acompanhar e interferir quando achar conveniente, com a finalidade de tornar esse um momento de reflexão e análise de objetivos, proporcionando discussões que levem a desenvolver o conflito de ideias, a heterogeneidade de opiniões, valorizando o raciocínio

crítico do aluno, suas interpretações, ajudando-o a desenvolver suas competências e habilidades. (PACHECO e PACHECO, 2012; LUCKESI,2010; VASCONCELLOS,2006; WILIAM,2007; BLACK et al.,2003;SANTOS,2002).Para esta dimensão, foram elencados dois princípios, cinco diretrizes e sete estratégias, demonstrados no Quadro 36.

Quadro 36 -Elementos de autoavaliação para a dimensão Papel do professor

Princípios (Autor, ano)	Diretrizes (Autor, ano)	Estratégias de aplicação (Autor, ano)
O professor deverá mediar os alunos em seu processo de construção do conhecimento, seguindo de perto todos os passos e registrando as etapas percorridas(ALLAL, 1993; BLACK et al., 2003; ESTEBAN, 2004; LUCKESI, 2010; PACHECO, 2012; SANTOS,2002; VASCONCELLOS, 2006; VIEIRA, 2013; WILIAM, 2007).	Elaborar plano de ação (<i>check-list</i> e escalas de classificação) prevendo atitudes, habilidades e conhecimentos que serão desenvolvidas ao longo das aulas (ARAÚJO E ALVARENGA, 2006; PACHECO, 2012; SOARES, 2007; VASCONCELLOS, 2006; VIEIRA, 2013).	Oportunizar a escolha pelos alunos mediante a apresentação de um plano de ação (criação coletiva do que estudar, quando e como) (PACHECO, 2012;THIOLLENT,2009;VASCONCELLOS,2006).
	Comparar as anotações realizadas no início do ano com os dados mais recentes para perceber o quanto os alunos avançaram em relação a aprendizagem dos conteúdos e quais os conteúdos ainda precisam de acompanhamento e reforço (FERNANDES, 2011).	Incorporar atividades que promovam a autoavaliação na rotina tanto dos alunos como do próprio professor (diária/ semanal/ bimestral) (ALMEIDA, 2011; PACHECO, 2012; VASCONCELLOS, 2006.).
	Entender em que nível do aprendizado o aluno se encontra, levando em consideração não só suas dificuldades, mas também o seu interesse “extraclasse” (ESTEBAN, 2004).	Estimular os alunos a participarem de fóruns, a executar jogos educacionais, pesquisas sobre assuntos que despertam interesses de desenvolvimento de competências individuais e coletiva (BNCC, 2019; PAIVA, 2012).
	Utilizar a autoavaliação como mecanismo de melhoria do processo de ensino do professor com a finalidade de prever mudanças tanto na prática diária como também no currículo e na	Incorporar atividades que promovam a autoavaliação na rotina tanto dos alunos como do próprio professor (diária/ semanal/ bimestral) com a finalidade de proporcionar reflexões sobre as ações pedagógicas. (ALMEIDA, 2011; CURRÍCULO PAULISTA, 2019; PACHECO, 2012; VASCONCELLOS, 2006.).

	dinâmica escolar (NÉRICI, 1986; REIS, 2014; SOARES, 2013; MULIK E VIANI, 2015; VIERA, 2013).	
O reconhecimento da cultura do erro como parte do processo de ensino e aprendizagem e incentivador do desenvolvimento do conhecimento dos alunos (AURÉLIO, 2019; BOUD, 1995; PACHECO, 2012; ESTEBAN, 2004; SOARES, 2007).	Criar um ambiente que gere interação, confiança e afetividade com a finalidade de auxiliar o aluno a aprender (CURRÍCULO PAULISTA, 2019; PACHECO, 2012; VASCONCELLOS, 2006; MOUTINHO, 2012; VILLAS BOAS, 2008).	Solicitar aos alunos o registro do que aprenderam ou não, e uma reflexão sobre as razões que conduziram ao erro/insucesso (ENGEL, 2000; PACHECO, 2012; VASCONCELLOS, 2006; OLIVEIRA, 2010). Provocar a análise do que aprendeu nas provas que fez durante sua vida de aprendiz? O que aprendeu com os próprios erros, quando conseguiu olhar no espelho e percebeu a falha? (BECK, 2018). Oportunizar que o próprio aluno corrija a avaliação para que possa observar a lógica de seus erros e acertos (PACHECO, 2012).

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

O primeiro princípio a ser considerado baseia-se no papel do professor de mediar o aluno em seu processo de construção do conhecimento, seguindo de perto todos os passos e registrando as etapas percorridas (ALLAL, 1993; BLACK et al., 2003; ESTEBAN, 2004; LUCKESI, 2010; PACHECO e PACHECO, 2012; SANTOS, 2002; VASCONCELLOS, 2006; VIEIRA, 2013; WILIAM, 2007). Para este princípio foi possível ponderar quatro diretrizes e quatro estratégias.

A primeira diretriz refere-se à importância da elaboração de um plano de ação (*check-list* e escalas de classificação) prevendo atitudes, habilidades e conhecimentos que serão desenvolvidas ao longo das aulas (ARAÚJO; ALVARENGA, 2006; PACHECO e PACHECO, 2012; SOARES, 2007; VASCONCELLOS, 2006; VIEIRA, 2013). Para esta diretriz sugere-se oportunizar a escolha pelo aluno mediante a apresentação de um plano de ação (criação coletiva do que estudar, quando e como) (PACHECO e PACHECO, 2012; THIOLENT, 2009; VASCONCELLOS, 2006).

Já a segunda diretriz prevê a comparação das anotações realizadas no início do ano com os dados mais recentes para perceber o quanto o aluno avançou em relação a aprendizagem dos conteúdos e quais ainda precisam de acompanhamento e reforço (FERNANDES, 2011). As estratégias para esta diretriz devem incorporar atividades que promovam a autoavaliação na rotina tanto do aluno como do professor (diária/semanal/bimestral) (PACHECO e PACHECO, 2012; VASCONCELLOS, 2006.).

A terceira diretriz baseia-se no entendimento do nível de aprendizado em que o aluno se encontra, levando em consideração não só suas dificuldades, mas também o seu interesse extraclasse (ESTEBAN, 2004). Para esta diretriz sugere-se estimular o aluno a participar de fóruns, a executar jogos educacionais, pesquisas sobre assuntos que despertam interesses de desenvolvimento de competências individuais e coletiva (BNCC, 2019).

Já a quarta diretriz respalda-se na utilização da autoavaliação como mecanismo de melhoria do processo de ensino do professor com a finalidade de prever mudanças tanto na prática diária como também no currículo e na dinâmica escolar (NÉRICI, 1986; REIS, 2014; SOARES, 2013; MULIK; VIANI, 2015; VIEIRA, 2013). Para esta diretriz sugere-se incorporar atividades que promovam a autoavaliação na rotina tanto do aluno como do professor (diária/semanal/bimestral), com a finalidade de proporcionar reflexões sobre as ações pedagógicas (CURRÍCULO PAULISTA, 2019; PACHECO e PACHECO, 2012; VASCONCELLOS, 2006.).

O segundo princípio a ser considerado dentro da dimensão Papel do professor, evidencia o reconhecimento da cultura do erro como parte do processo de ensino e aprendizagem e incentivador do desenvolvimento do conhecimento dos alunos (DICIO, 2020; BOUD, 1995; PACHECO e PACHECO, 2012; ESTEBAN, 2004; SOARES, 2007). Foi estabelecida uma diretriz e três estratégias.

A diretriz refere-se à importância de criar um ambiente que gere interação, confiança e afetividade com a finalidade de auxiliar o aluno a aprender (CURRÍCULO PAULISTA, 2019; PACHECO e PACHECO, 2012; VASCONCELLOS, 2006; MOUTINHO, 2012; VILLAS BOAS, 2008). Para esta diretriz sugere-se solicitar ao aluno o registro do que aprendeu, ou não, e uma reflexão sobre as razões que o conduziu ao erro/insucesso (PACHECO e PACHECO, 2012; VASCONCELLOS, 2006; OLIVEIRA, 2010). Espera-se instigar a análise do que aprendeu nas provas que fez durante sua vida de aprendiz. O que aprendeu com os próprios erros, quando conseguiu olhar no espelho e perceber a falha? (BECK, 2018). E, ainda, oportunizar que o próprio aluno corrija a avaliação para que possa observar a lógica de seus erros e acertos (PACHECO e PACHECO, 2012).

Nesta dimensão pretendeu-se destacar a importância do professor compreender-se como membro integrante do processo, bem como o potencial de autoanalisar-se com o intuito de compreender seu processo de aprendizagem e autonomia, a necessidade de escolher quais as melhores estratégias para alcançar este propósito.

Após a constituição da proposição dos elementos da autoavaliação, os princípios, diretrizes e estratégias a serem considerados para favorecer a autonomia no processo de aprendizagem do aluno jovem nos anos finais da Educação Básica, observou-se que a grande maioria dos autores aborda o tema autoavaliação como uma prática avaliativa, que proporciona conscientização dos alunos sobre sua autonomia, desenvolvendo do protagonismo, autocorreção e autoformação na busca de obter sucesso nos estudos e consequentemente, melhoria de desempenho. A autoavaliação significativa promove a conscientização sobre suas responsabilidades; a tenuidade e cooperatividade entre aluno e professor, pois eles definem juntos os objetivos e etapas a serem cumpridos. Ao professor proporciona segurança no apontamento de conceitos referentes ao desempenho dos seus alunos e o entendimento do erro como possibilidade de superação de dificuldades em prol da aprendizagem.

7 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção apresenta-se o processo de validação externa que ocorreu em dois momentos. No primeiro buscou-se a validação da proposição com um especialista da área, no segundo, por meio de entrevistas semiestruturadas, com oito professores. Buscando extrair os dados necessários, optou-se pela aplicação de quatro perguntas semiestruturadas, realizadas em entrevistas individuais com pessoas que ocupam posições estratégicas no ambiente educacional.

7.1 VALIDAÇÃO COM ESPECIALISTA

A partir da listagem dos elementos a serem considerados na elaboração de autoavaliação da aprendizagem no decorrer da construção do referencial teórico dessa pesquisa, foi convidado um especialista para realizar a validação de consistência da proposição. A análise de consistência pelo especialista iniciou-se pela apresentação da estruturação da proposição. Primeiramente os princípios, diretrizes e estratégias foram classificados em planejamento, execução e resultados. O especialista apontou que alguns dos elementos apresentados se repetiam tanto no planejamento quanto nos resultados, podendo gerar insegurança aos professores ou aplicadores da autoavaliação. Ele também sinalizou que a execução e as estratégias estavam parecidas, o que poderia causar confusão na aplicabilidade. Por essas razões, sugeriu que a coluna fosse dividida em planejamento, execução e resultado, utilizando como nomenclatura para as dimensões os termos aprendizagem, autonomia e papel do professor, evitando assim entendimentos errôneos.

A escolha dessa nova nomenclatura baseou-se na caracterização do aluno jovem que busca, no processo de ensino e aprendizagem, o protagonismo em seu aprender, a autonomia para autogerir suas escolhas e a mediação do professor dentro do processo de autoavaliação, permitindo-lhe a autoanálise de seu processo de aquisição do conhecimento e o planejamento de suas aulas. Convém ressaltar o papel do professor, por ele mediar o processo de aprendizagem e autonomia do aluno, pois através desta condução ele poderá analisar sua prática de sala de aula.

Na categoria diretriz, o especialista sugeriu que fossem padronizadas, propondo que todas iniciassem com verbos no infinitivo com o intuito de exemplificar ações a serem

pensadas para atingir cada um dos princípios. Esta sugestão preconiza o entendimento das diretrizes como objetivos a serem alcançados, visando à centralização do aluno como protagonista do processo de ensino e aprendizagem, proporcionando também o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade por sua aprendizagem, reservando ao professor o papel de mediador do processo de construção do conhecimento do aluno e a autoanálise paramelhoria da prática, do currículo e da dinâmica escolar.

As estratégias inicialmente foram apresentadas em coluna única, sem a definição de relação com as diretrizes ou princípios. O especialista observou esta apresentação de maneira generalizada, poderia causar confusão no momento de escolha do professor. Sugeriu a reorganização das mesmas, contemplando para cada diretriz qual/quais estratégia(s) oportunizariam os resultados esperados e o alcance dos princípios e diretrizes.

Ainda em relação às estratégias, foi sugerido o acréscimo das seguintes metodologias ativas: mapa mental, *storytelling*, *desingthinking* e *brainstorn*. Considerou-se a sugestão, pois compreende-se as estratégias como ferramentas a serem utilizadas pelos professores durante a organização de seu processo de ensino para auxiliar o aluno jovem na construção do processo de aprendizagem e autonomia.

Os autores que fundamentaram a elaboração da proposição estavam referenciados em uma única coluna, de forma geral. O especialista sugeriu que fossem incorporados às colunas dos princípios, diretrizes e estratégias. Acatou-se a sugestão, pois se compreendeu que a mudança proporcionou à proposição clareza de entendimento dos conceitos apontados no agrupamento dos elementos princípio, diretrizes e estratégias, a serem considerados em uma autoavaliação. Evidenciou, também, quais autores foram contemplados para a elaboração de cada elemento. Porém para uma melhor visualização dos quadros com as dimensões os autores foram somente referenciados no texto descritivo.

Desta análise, a proposição dos elementos da autoavaliação foi validada quanto a sua consistência com um especialista na área. A partir desta validação de consistência foi possível realizar a etapa seguinte da pesquisa, que consistiu em entrevistar oito professores dos anos finais da Educação Básica, com o intuito de validar a percepção destes professores em relação aos elementos propostos, a sua utilização e aplicação em aula, assim como possíveis sugestões e contribuições de melhorias.

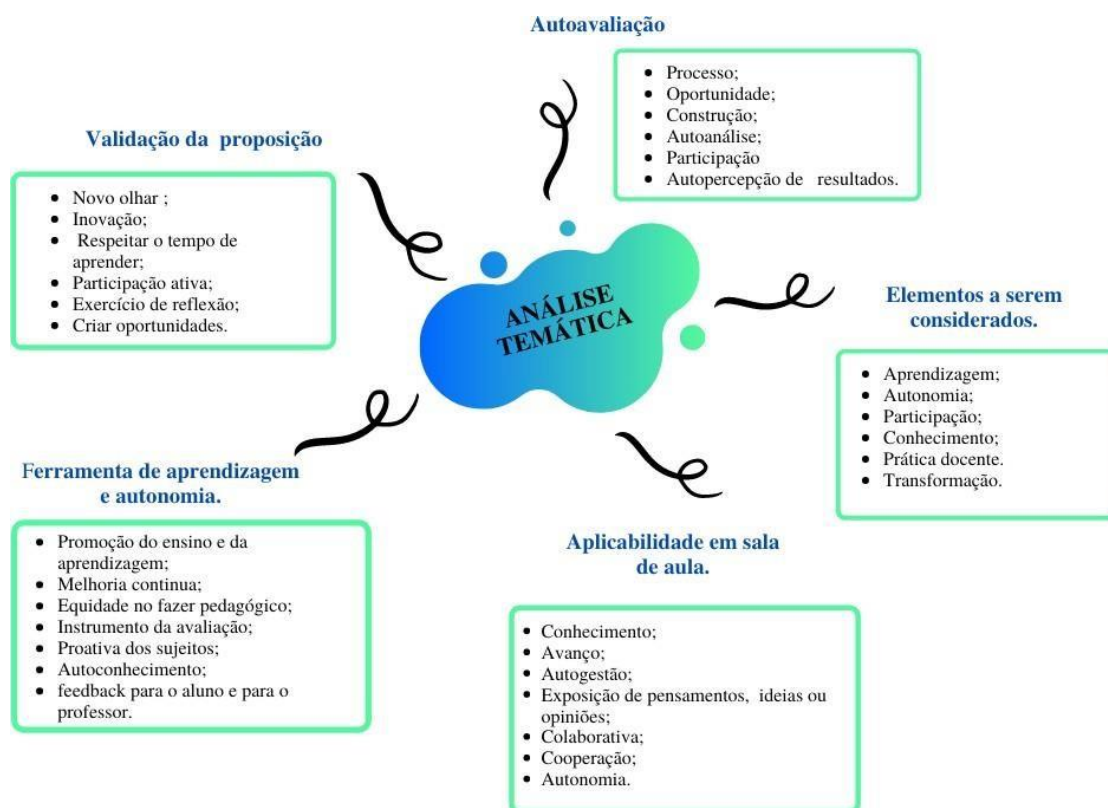
VALIDAÇÃO COM PROFESSORES ENTREVISTADOS

Nesta seção é apresentada a validação da proposição de elementos da autoavaliação por oito professores da Educação Básica. O roteiro elaborado para orientar a realização das entrevistas compõe o Apêndice A.

Primeiramente, foi perguntado sobre sua concepção de autoavaliação. Esta questão tinha como objetivo compreender o entendimento do professor sobre o que é uma autoavaliação e qual modelo deve ser incorporado. A segunda pergunta visava compreender a percepção dos especialistas sobre a importância da elaboração dos elementos princípios, diretrizes e estratégias a serem considerados na autoavaliação. E, ainda, verificar se os professores teriam contribuições a fazer para a melhoria da proposta apresentada. Em seguida, na terceira pergunta, teve-se como objetivo verificar a aplicabilidade dos elementos constituídos para prática de sala de aula e como poderiam ser utilizados na autoavaliação, de acordo com a visão dos especialistas. Por fim, a quarta pergunta buscou a opinião do especialista sobre a possibilidade de tornar a autoavaliação uma ferramenta de aprendizagem e autonomia do aluno jovem nos anos finais da Educação Básica, permitindo possíveis sugestões de aplicabilidade.

Os dados coletados nas entrevistas e apresentados nesta dissertação foram selecionados e categorizados através da análise temática. Foram encontrados cinco temas principais: autoavaliação, elementos a serem considerados em uma autoavaliação, aplicabilidade da autoavaliação em sala de aula, a autoavaliação como ferramenta de aprendizagem e autonomia, e por último, a validação da proposição dos elementos, conforme a Figura 20.

Figura 20 - Temas elencados a partir da análise temática



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No primeiro tema, Autoavaliação, abordou-se a concepção de autoavaliação e a sua relevância para o aluno jovem dos anos finais da Educação Básica. O segundo tema, Elementos a serem considerados em uma autoavaliação, tratou da visão dos professores entrevistados sobre a importância da elaboração dos elementos princípios, diretrizes e estratégias a serem considerados para que autoavaliação, assim como do apontamento das possíveis melhorias a serem implementadas na proposição apresentada.

O tema seguinte, Autoavaliação em sala de aula, propôs a apreciação da aplicação dos elementos princípios, diretrizes e estratégias, constituídos para a autoavaliação na prática de sala de aula, bem como a utilização ou não desses elementos por parte dos professores entrevistados. O quarto tema, Autoavaliação como ferramenta de aprendizagem e autonomia,

referiu-se a opinião dos professores entrevistados sobre a possibilidade de tornar a autoavaliação uma ferramenta de melhoria da aprendizagem e autonomia do aluno jovem nos anos finais da Educação Básica. Essa etapa previu possíveis sugestões e *feedback* da proposição apresentada.

E finalmente, o quinto tema, Validação da proposição, trouxe as sugestões e melhorias dos elementos de autoavaliação pelos os professores entrevistados, após a apresentação da proposição dos elementos da autoavaliação e a validação ou não por eles.

AUTOAVALIAÇÃO

A primeira temática aborda as concepções de autoavaliação e sua relevância para o aluno jovem dos anos finais da Educação Básica, na visão dos professores entrevistados. Sobre essa questão, P1, P3 e P7 entenderam a autoavaliação como uma reflexão que possibilita ao aluno realizar o processo de autoanálise sobre a sua condição pessoal, oportunizando também ao professor refletir sobre seu papel de mediador. P7 afirma “*quando a algo vai mal é preciso o professor avaliar-se a si mesmo em determinada situação ou atuação*”. Já P3 descreve a autoavaliação como “*uma oportunidade para o aluno ou professor refletir sobre o seu comportamento e sua dedicação aos estudos, e para o para o professor identificar quais os pontos que pode trabalhar com o mesmo para ajudá-lo a melhorar*”.

Estas falas evidenciaram o entendimento de Kenski (1995, p.140-141), sobre o papel da autoavaliação “*A autoavaliação deve proporcionar uma reflexão, um momento de parada e de encontro com o objeto de conhecimento, uma análise das alterações ocorridas durante as interações existentes entre eles, sujeito da aprendizagem e o novo saber*”. Percebe-se que através da autoavaliação é possível refletir sobre o seu envolvimento, participação e autopercepção do processo de aquisição do conhecimento.

Nesta perspectiva, P2, P4, P6 e P8 afirmaram que a autoavaliação proporciona autonomia e responsabilidade no processo de aprendizagem. Para P2, através da autoavaliação “*o aluno é capaz de conquistar maior autonomia e também responsabilidade sobre o seu processo de aprendizagem*”. Corroborando, P8 comentou que a “*autonomia é construída com base no seu conhecimento adquirido no processo de escolarização, assegurados pela escola através do PPP- Projeto Político Pedagógico*”. De acordo com P4 “*é construção de um pensar com mais criticidade e aonde ocorrem os desdobramentos de algumas posturas e*

atitudes que irão repercutir em nossas decisões relacionadas a coisas, situações e pessoas”. Para P6 a autoavaliação possibilita desenvolver a *“responsabilidade sobre o seu processo de aprender onde o próprio aluno analisa o percurso percorrido e reflete sobre ele”*. Estas falas evidenciam o que Pacheco e Pacheco (2012), mencionam sobre a participação do jovem aluno no processo ensino-aprendizagem, de modo torna-se agente da construção de seu próprio conhecimento, respeitando sua autonomia e controle sobre sua aprendizagem, adquirido maior responsabilidade a partir do momento em que percebe que a ideia não é somente “atribuir nota”, mas também realizar uma autoanálise dos progressos feitos até aquele momento.

P8 apontou que a autoavaliação *“é uma oportunidade de o aluno identificar o que aprendeu e o que ainda precisa aprender”*. Enfatizou que esse é um momento de autopercepção dos resultados conquistados e da necessidade do pensar, refletir e responsabilizar-se sobre suas ações nas tomar decisões.

Na visão de P5 a autoavaliação possibilita uma melhora para a instituição, pois a autoavaliação pode ser entendida como um *“olhar reflexivo da instituição sobre si mesma, no qual esta avaliação reflita o conteúdo e a forma das ações administrativas, financeiras e pedagógicas, a ponto de desvelar as potencialidades e fragilidades e promover o seu aperfeiçoamento e desenvolvimento”*. Segundo Hadji (2001), a avaliação que se faz do ensino institucionalizado tem importância individual e social: Individual porque precisa informar ao aluno seu valor escolar, social porque representa um contrato de confiança estabelecido entre a sociedade, as instituições e os alunos.

Foram percebidas lacunas no desenvolvimento da autoavaliação por P4 e P3. P4 destacou que autoavaliar não é um processo fácil e simples *“a grande maioria das pessoas encontram dificuldade em estabelecer um olhar crítico para as próprias características”*. Apontou a necessidade de reflexão sobre o seu próprio desempenho, considerando as estratégias ou medidas a serem tomadas para melhorar, a cada nova etapa, o entendimento do erro como parte do processo de aprendizagem. Corroborando, P3 relatou uma das dificuldades encontradas hoje no ambiente de sala de aula *“após a autoavaliação como fazer para que o aluno mantenha o comprometimento com as melhorias”*. Percebe-se nas falas dos professores entrevistados a relevância de proporcionar ao aluno momentos de reflexão e autoafirmação do seu compromisso e responsabilidade para com o processo de construção do conhecimento.

Pode-se perceber que a autoavaliação é compreendida pela maioria dos professores entrevistados como um processo de autoanálise, no qual o aluno jovem é um participante ativo na construção do conhecimento e no desenvolvimento de sua autonomia. Por meio dela, desenvolve habilidades para enriquecer sua capacidade de resolver problemas ou potencializar sua aprendizagem, tornando-se um agente de mudança. Cabe ressaltar que a autoavaliação pode proporcionar melhorias na prática do professor em sala de aula e nos processos de avaliação institucional.

ELEMENTOS A SEREM CONSIDERADOS EM UMA AUTOAVALIAÇÃO

O segundo tema abordado visou compreender o olhar dos professores entrevistados ao se apresentar o quadro sobre a proposição dos princípios, diretrizes e estratégias a serem considerados na autoavaliação.

Para P1, os elementos representam uma proposta interessante, pois apresentam um *“processo de avaliação – através dos termos aprendizagem, autonomia e “papel” do professor - tanto pelo professor, como pelo aluno se pensarmos na perspectiva de que o primeiro avalia sua atuação profissional e o segundo a sua condição de aluno ”*. Corroborando, P5 comenta que a proposição desenvolve o *“protagonismo dos professores e alunos no processo de realização da avaliação da aprendizagem”*. Estas falas evidenciam o entendimento de Esteban (2004, p. 21), sobre envolver ativamente tanto o aluno quanto o professor no processo *“[...] Neste sentido, passa a ser um estímulo (ou um desafio) ao processo de ensino-aprendizagem - estímulo para quem aprende e estímulo para quem ensina”*. Observou-se que para os professores entrevistados a proposição é um mecanismo facilitador de autoanálise, pois possibilita tanto para o aluno quanto ao professor um autoconhecimento de seu desempenho.

P2 elogiou a iniciativa de aperfeiçoar o processo de autoavaliação, salientou que *“ É preciso relacionar a escola/ sala de aula como facilitadora do conhecimento, ensino e aprendizagem e não como produto de seleção, classificatória e excludente sendo a nota como a única finalidade de aprender”*. Corroborando, P6 enfatizou a proposição como uma oportunidade de *“ver a autoavaliação dentro de um processo educacional, relacionado com o conhecimento, ensino e aprendizagem de forma circular e não linear e buscar caminhos/oportunidades que nos aproximem de um processo de equidade no fazer*

pedagógico”. Estas falas vêm ao encontro do que Luckesi, (2010, p. 47), define como função para o ambiente educacional “é o lugar onde, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, em vez de predominarem os exames como recursos classificatórios”. Percebe-se que os professores entrevistados veem a autoavaliação como oportunidade de participação e envolvimento tanto do aluno quanto do professor em busca de práticas pedagógicas que construam significados antes e durante a aprendizagem. Desse modo, juntos podem organizar, avaliar e internalizar o que aprenderam, conectando novos conhecimentos, entendimentos e habilidades. A autoavaliação fornece mecanismos para aprimorar o aprendizado de maneira significativa, em vez de memorização, e resulta em maior motivação e confiança.

Para P2 e P3, os elementos foram assertivos, pois contemplam todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. P2 observou que “*nosso trabalho enquanto escola é refletir uma escola equânime para todos*”. Já P3 destacou que a “*autoavaliação não ocorre apenas em um momento específico, e sim que está presente em todo o processo educacional*”. No decorrer da entrevista foi possível observar que P3 reportava-se à proposição como oportunidade de reflexão sobre o seu próprio desempenho e proporcionava autonomia para a escolha de estratégias ou medidas a serem tomadas tanto pelo aluno quanto pelo professor, para melhorar o processo de maneira responsável.

P4 também ressaltou que a aplicação destes elementos é válida, pois “*é o momento que o indivíduo pensa sobre o quanto se dedicou para aprender, percebe quais são suas potencialidades e em quais frentes deverá empreender esforços para o desenvolvimento de suas habilidades, será mais exitoso o trilhar do percurso*”. Para Bernardes e Miranda (2003, p. 21), “[...] com a autoavaliação, o aluno conquista a competência de pensar, a capacidade de exercer o controle das suas ações bem como de tomar decisões face às suas aprendizagens”. Nesta perspectiva, percebeu-se que a elaboração dos elementos permite o monitoramento e avaliação sobre seu comportamento ao aprender e auxilia na identificação de quais estratégias melhoram sua compreensão sobre o desempenho atual e o desejado.

Nesse sentido, P5 enfatizou que os elementos “*trazem a visão de protagonismo, do envolvimento individual e coletivo dos atores envolvidos no processo, da participação ativa no decorrer do processo avaliativo; é extremamente primordial se saber aonde e como chegar*”. Observou-se que para esse professor, alunos e professores devem se autoavaliar para identificar quando estão aprendendo, quanto esforço devem despender para obter sucesso,

quais as dificuldades encontradas e quais estratégias de aprendizagem são mais assertivas para a aquisição de conhecimento.

Para P7, os elementos permitem respeitar o tempo de aprendizagem, pois *“cada aluno tem o seu tempo para aprender e cada um trás consigo uma bagagem de conhecimento que não deve ser ignorada”*. Observou-se o quão importante é respeitar o aluno jovem em sua individualidade e em seu o tempo de aprendizagem, para que o mesmo possa avaliar as qualidades de seu próprio trabalho, bem como os conhecimentos já aprendidos. Dessa forma, eles sentem-se motivados a analisar a qualidade de seu próprio desempenho e seu envolvimento na responsabilidade de definir ações e objetivos para ampliar seu progresso.

P8 defendeu a ideia *“que princípios, diretrizes e estratégias são fundamentais num processo autoavaliativo visto que tanto professor e aluno precisam internalizar uma cultura educacional avaliativa, diagnóstica e autoavaliativa”*. Acrescentou que, *“a sociedade carece de pessoas com capacidade de olhar para si com maior profundidade e capacidade de realizar um “feedback”*. Essas falas permitiram constatar que a aplicação dos elementos, por professores e alunos, para estabelecer objetivos de aprendizagem articulados a avaliações, permite ponderar sobre seus próprios desempenhos, bem como, desenvolver ativamente o processo de aprendizagem comprometido com os resultados. A autoavaliação do aluno também proporciona ao professor o aprendizado de dividir a responsabilidade avaliativa com seu aluno, estabelecendo conjuntamente as metas, os ajustes de estratégias e a reflexão.

Nesta etapa da pesquisa foi possível perceber que os elementos da autoavaliação, como princípios, diretrizes e estratégias, podem favorecer a autonomia no processo de aprendizagem do aluno jovem nos anos finais da Educação Básica. De acordo com os professores entrevistados, são válidos porque respeitam as características do aluno jovem, são centrados em sua aprendizagem e autonomia, visam sua participação ativa no processo de aquisição de conhecimento. O professor, cujo olhar volta-se para o desenvolvimento integral deste aluno jovem, poderá avaliar de suas capacidades, seu desempenho, suas habilidades e responsabilidade sobre o processo de aprendizagem e autonomia.

APLICABILIDADES A AUTOAVALIAÇÃO EM SALA DE AULA

A terceira temática abordou a possibilidade de aplicação dos elementos constituídos, princípios, diretrizes e estratégias, para a autoavaliação na prática de sala de aula. Foi solicitado aos professores entrevistados verificar se utilizariam ou não esses elementos.

Ao ser questionado sobre a aplicabilidade dos elementos em sala de aula, P1 respondeu que *“usaria, pois a atuação docente é, sem dúvida, a aprendizagem; e a aprendizagem também acontece com a autoavaliação, efetiva em decorrência do processo de ensino, planejamento do professor, desenvolvimento e resultado.”* Concordando, P2 comentou que *“Todo o processo educativo está relacionado com o ensino, planejamento e conhecimento, visando autonomia e aprendizagem”*. Para P3, os elementos *“proporcionam reflexões ao aluno, ou a quem está sendo avaliado sobre os avanços e as dificuldades de cada um possibilitando ao professor refletir sobre seu próprio trabalho ou planejamento, bem como fornecer dados sobre as dificuldades de cada aluno.”* Estas falas confirmaram o entendimento de Hoffmann (2011, p.54), de que *“o conhecimento do aluno vem dos objetivos a serem alcançados e cabe ao professor organizar ou planejar os conteúdos, estratégias com os quais o aluno entrará em contato para aprender”*. De acordo com esta concepção, ensinar é ir além da ação de transmitir conhecimento, é indicar caminhos e estratégias para que o aluno jovem possa apropriar-se dele. Se o professor explicou o conteúdo e o aluno não se apropriou do conhecimento, ele cumpriu apenas uma parte do processo (a intenção de ensinar/planejamento). O objetivo (resultado da intenção: aprender) não se efetivou plenamente, sendo necessário buscar novas formas de aprendizagem para esse aluno.

Afirmando que também utilizariam os elementos, P2, P3 e P7 justificaram que a autoavaliação é uma oportunidade para que o aluno possa expor seus pensamentos, ideias, opiniões e conceitos, bem como estabelecer relações, analisar seu desempenho e construir conhecimento. Na visão de P2, *“estes elementos proporcionam ao aluno um momento de analisar como esta indo nos estudos e quanto esta se dedicando a eles”*. Por sua vez, P3 disse que *“aplicar estes elementos é proporcionar ao aluno que assuma um papel de autonomia na busca do conhecimento, pois proporciona reflexões sobre os avanços e as dificuldades”*. P7 ainda ressaltou *“Penso que na educação o objetivo é convencer e não vencer por imposição.”* Esses depoimentos permitiram afirmar que a implementação da proposição de elementos a serem considerados em uma autoavaliação possibilitam ao aluno

jovem entender que ele é parte integrante e sujeito do processo, não apenas praticante das estratégias já selecionadas. O aluno pode, e deve desenvolver sua autonomia, responsabilidade, pensamento crítico e habilidades.

P4 comentou que utilizaria estes elementos em sua prática *“se estivesse atuando em sala de aula, acredito que renderiam bons resultados como uma ferramenta de análise e construção de práticas educacionais para vida de forma plena.”* Esta fala remete ao conceito de Machado (2017), no qual discorre sobre a função da escola proporcionar experiências que acompanhe as características de protagonismo do aluno jovem sobre sua aprendizagem, criativo, flexível, autônomo, inteligente, rápido de raciocínio e agilidade na execução das atividades.

Sobre a aplicabilidade dos elementos, P5 afirmou que empregaria em sala, pois a entende como *“um caminho a seguir para colocar todos os atores em um processo de reflexão e autoconsciência”*. Da mesma forma, para P3 *“A autoavaliação possibilita reflexão sobre o processo de aprendizagem, na individualidade, no tempo de aprender e também do grupo como um todo”*. Estes entendimentos confirmaram a proposição de Pacheco e Pacheco (2012), sobre a utilização da autoavaliação como mecanismo de reflexão e autonomia para que o aluno possa decidir, dentro do seu ritmo de aprendizagem, qual o melhor momento para realizar a avaliação. Observou-se através das falas dos professores entrevistados que a aplicação destes elementos proporciona um momento de análise do processo de ensino e de aprendizagem, visando o que se aprendeu e o que ainda não compreendeu, de modo que o pensar sobre as ações futuras auxilie o aluno a refletir sobre o seu aprendizado, desempenho e tempo disponibilizado para o estudo.

Segundo P7, *“utilizaria sim, porque percebo que os alunos precisam ser avaliados de formas diferenciadas, pois ninguém é igual a ninguém”*. Declarando que também utilizaria, P6 salientou que *“na escola atual existem inúmeras realidades e, sendo assim, há necessidade de preparo por parte do professor com o intuito de construir com o aluno conhecimento”*. Adepto da prática autoavaliativa, P8 lembrou que *“a autoavaliação torna-se mais evidente para o professor que usa as metodologias ativas como pressuposto de possibilitar novas maneiras de estudar aos alunos e a si mesmo”*. Ficou evidente que quem ensina precisa refletir sobre sua prática e buscar novos instrumentos, como as supracitadas metodologias ativas, para realizar a autoanálise de sua própria aprendizagem. Quem aprende, por sua vez,

precisa exercer o controle de suas ações no processo contínuo do conhecimento e a responsabilidade sobre seu aprender.

Para esta temática pode-se perceber uma conformidade por parte dos professores entrevistados, todos afirmaram que aplicariam a proposição dos elementos princípios, diretrizes e estratégias em sala de aula, visto que a escola deve ir além do conteúdo e trabalhar as competências de autogestão, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação e autonomia. Partindo do pressuposto de que o aluno vem de um processo evolutivo de aprendizagem, é fundamental que a autoavaliação seja compreendida como uma etapa integrante da construção do conhecimento. Cabe ao professor proporcionar momentos para que o aluno possa demonstrar seu aprendizado, assim como compreender, valorizar e usar os resultados de uma avaliação em todo processo avaliativo. Dessa forma, o professor passa a assumir o papel de mediador do conhecimento e não de acusador de erros, através de uma única forma avaliativa: a nota.

AUTOAVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM E AUTONOMIA

A quarta temática, autoavaliação como ferramenta de aprendizagem e autonomia, indagou-se os professores entrevistados sobre a possibilidade de tornar a autoavaliação uma ferramenta de aprendizagem e autonomia para aluno jovem nos anos finais da Educação Básica.

P1 afirmou acreditar que a inserção da avaliação e da autoavaliação no processo permanente de promoção do ensino e da aprendizagem, *“pode auxiliar na melhoria da atuação docente de forma a qualificar as práticas docentes e, de outro, possibilitar aos alunos que qualifiquem suas aprendizagens”*. Com um entendimento semelhante, P6 confirmou que *“a autoavaliação é importante tanto para o aluno como também para o professor o entender o processo de ensino e aprendizagem”*. P5 destacou que *“a autoavaliação proporciona o envolvimento de todos os participantes de forma cooperativa, portanto gosto de fazer dentro da avaliação uma pergunta para o aluno descrever como estudou para a prova”*. Segundo Vieira (2013), a realização de perguntas genéricas ou abertas demais não seria uma forma muito acertiva de se realizar uma autoavaliação, propondo a elaboração de perguntas específicas e objetivas com escala de valores ou cores pré-definidas

para o aluno preencher e definir seus pontos fortes e fracos com justificativas. Identificou -se nas falas dos professores entrevistados que a autoavaliação constitui uma ação conjunta entre aluno e professor, utilizada para aferir a aprendizagem, para adquirir autonomia e promover a autoanálise objetivando o saber.

P2 enfatizou que nas escolas *“precisamos, no coletivo, buscar caminhos que nos aproximem de um processo equidade no fazer pedagógico, quando era segundo professor gostava muito de chamar o aluno para conversar quando tirava nota baixa”*. Concordando com este entendimento, P3 ressaltou a importância de *“um instrumento da avaliação em que o aluno adquira uma capacidade cada vez maior de analisar suas próprias responsabilidades.”* Percebeu-se que as falas dos professores entrevistados retomam a concepção apresentada no Currículo Paulista (2019), de estimular o diálogo entre professor e aluno, como noção de responsabilidade e atitude crítica. Tal atitude visa a centralização do aluno sobre o processo de autogestão sua aprendizagem, compreendendo as dúvidas e incertezas como avanços a serem vencidos para a obtenção do conhecimento e potencialização de suas habilidades. A mediação cabe ao professor, através de um planejamento participativo e cooperativo que valorize as diferentes formas de aprendizagem e autonomia.

A autoavaliação, para P4, é um caminho para o aluno

encontrar e reconhecer seus defeitos e entender os motivos que o levaram a errar na prova ou exercício para poder então traçar estratégias de melhoria eficazes, cuja premissa poderia se dar a partir do conhecer-se a si próprio para poder aperfeiçoar-se e contribuir na construção de uma escola mais humana, fraterna e solidária..

Nesta perspectiva, Anijovich e Gonzalez (2011), apresentam a autoavaliação como um instrumento estimulador de aprendizagem e autonomia, no qual o erro é compreendido como parte do processo de ensino e aprendizagem e incentivador do desenvolvimento do conhecimento do aluno. Percebe-se pela fala do professor entrevistado, que ao realizar a autoavaliação não só o aluno é beneficiado, mas todo o cenário educacional, pois através da autoavaliação é possível para a escola uma análise interna, através da participação transparente e proativa dos sujeitos e de suas ações. Assim, é possível sistematizar informações, analisá-las e interpretá-las com vistas à identificação de práticas bem-sucedidas, assim como a percepção de deficiências.

Para P5, a autoavaliação proporciona reflexão não só para o aluno, mas também na prática de sala de aula do professor *“é importante no processo avaliativo, pois os alunos se,*

bem orientados pelos professores, saberão dizer seus pontos fortes, o que construiu na sua caminhada de aprendizagem e o que ainda precisa desenvolver e melhorar”. Esta fala evidencia os passos defendidos por Jorge (2011), para a elaboração da autoavaliação, na qual os conteúdos avaliados devem ser apresentados de forma clara, os critérios definidos em conjunto, entre aluno e professor, bem como a necessidade do *feedback* e a elaboração de um plano de ação baseado no aprender, não na nota em si.

Da mesma forma, P6 e P7 afirmaram acreditar que a autoavaliação poderia sim ser utilizada como uma ferramenta de melhoria da aprendizagem. Para P6 “ *se teríamos a aplicação da autoavaliação em todas as disciplinas o estudo seria mais interesse e os alunos interessados, pois hoje nem sempre alguns conteúdos ou até mesmo a escola é atrativa para eles*”. Concordando, P7 destacou que com a autoavaliação “*teríamos maior retorno em relação ao conhecimento e o aluno participaria mais ativamente dentro de sala.*”. Neste sentido, percebeu-se que a proposição dos elementos auxilia por incentivar o aluno jovem a aprender e a desenvolver a autonomia, a construir ou reconstruir conceitos sobre si e seu processo, bem como analisar suas formas de pensar, suas responsabilidades, atitudes e comportamentos em prol do conhecimento.

E, finalmente, P8 afirmou ser possível,

Em minha prática educativa já utilizava a autoavaliação na educação básica F2 e EM no final dos anos 90, fazendo uma construção dialógica com base na troca de ideias e opiniões, diálogos colaborativos sem o enfoque do insucesso do aluno, mas sim das estratégias assertivas que cada qual utilizava no processo de ensino-aprendizagem.

Referiu-se, ainda “*a Lei 9.394/96 (LDB), de acordo com a lei nenhum sujeito aprende para ser avaliado visto que prioriza mais a educação em valores e aprendemos para termos novas atitudes e valores*”. Percebe-se na fala deste professor o entendimento de que a autoavaliação proporciona ao aluno jovem a oportunidade de identificar novos olhares sobre processo de aprendizagem e desempenho, auxiliando na construção de estratégias, e em responsabilizar-se como protagonista de seu processo e progresso, motivando-se para alcançar melhores resultados.

Foram mencionadas lacunas na autoavaliação como ferramenta de aprendizagem e autonomia por P4, “*infelizmente os sistemas de forma geral parecem não querer que as pessoas desenvolvam um olhar crítico para si e para com a sociedade, pois é mais fácil tratar e lidar com pensamentos limitados, carregado de negatividade e conformismo*”. Sobre essa

questão, Cavalari (2009), explica que a autoavaliação fazer parte da vida do ser humano, mas sem valorização no ambiente educacional, pois é associada a uma ideia de informalidade, que não é útil para aprendizagem.

Para esta temática pode-se perceber um consenso por partes dos professores entrevistados sobre a autoavaliação como ferramenta de aprendizagem e autonomia, capaz de proporcionar um novo olhar sobre o processo de promoção do ensino e da aprendizagem, refletindo também as práticas avaliativas, diagnosticando as possíveis dificuldades, tanto do aluno como do professor enquanto mediador do conhecimento. Ressaltou-se também a autoavaliação como instrumento a ser utilizado para promover a equidade no processo avaliativo e no fazer pedagógico, pois proporciona momentos de autoanálise que contribuem para avanços no processo da aprendizagem, possibilitando ao aluno jovem o entendimento como participante ativo do processo, refletir sobre as etapas percorridas, sobre seu processo, avançando, assim, na construção da autonomia.

VALIDAÇÃO DA PROPOSIÇÃO

Para o quinto tema, optou-se pela validação, sugestões e melhorias dos elementos de autoavaliação pelos os professores entrevistados ao ser apresentada a proposição dos elementos da autoavaliação.

P1 validou a proposição e sugeriu modificações para a proposição dos elementos como princípios, diretrizes e estratégias a serem considerados em uma autoavaliação. Como primeira sugestão disse que *“poderiam ser inseridos novos/outros elementos e fazer a especificação, tais como: na autoavaliação do professor: o acréscimo dos termos: ensino e autonomia dentro da dimensão papel do professor”*. Em seguida, retomou a necessidade de o termo ensino constar na dimensão Papel do professor, conforme reafirma no trecho a seguir *“penso que o elemento “ensino” precisa ser considerado, ele precisa ser objeto de autoavaliação além do seu resultado que se vincula a aprendizagem, pois a mesma só acontece se o processo de ensino é planejado e desenvolvido”*.

As sugestões foram consideradas positivas, acredita-se que o termo ensino está subentendido em todas as diretrizes e estratégias da dimensão Papel do professor, por exemplo, na quarta diretriz: utilizar a autoavaliação como mecanismo de melhoria do processo de ensino do professor com a finalidade de prever mudanças tanto na prática diária

como também no currículo e na dinâmica escolar (NÉRICI, 1986; REIS, 2014; SOARES, 2013; MULIK; VIANI, 2015; VIEIRA, 2013). Pois esta diretriz estabelece que o professor precisará desenvolver seu plano de aula visando romper com o modelo tradicional de ensino, no qual o aluno torna-se sujeito ativo do processo.

Da mesma forma, o termo autonomia está subentendido em todas as diretrizes e estratégias da dimensão: Papel do professor, por exemplo, na diretriz: elaborar plano de ação (*check-list* e escalas de classificação) prevendo atitudes, habilidades e conhecimentos que serão desenvolvidas ao longo das aulas (ARAÚJO; ALVARENGA, 2006; PACHECO e PACHECO, 2012; SOARES, 2007; VASCONCELLOS, 2006; VIEIRA, 2013). Nesta perspectiva, ao criar o plano de ação o professor utiliza da autonomia como ponto de partida para a resolução de problemas e para o entendimento do erro como processo de crescimento e amadurecimento do aluno na busca por alcançar o objetivo proposto.

A segunda modificação proposta por P1 menciona que “*Na autoavaliação do aluno, além dos termos aprendizagem, autonomia poderia também fazer o acréscimo do termo participação*”. Entendeu-se que este termo está incluso na dimensão aprendizagem, para o segundo princípio: a autoavaliação é criada e compartilhada de forma colaborativa por alunos e professor (ALLAL, 1993; SILVA, 2007), na primeira diretriz: Envolver a participação de alunos e professores na elaboração dos itens e das estratégias a serem consideradas (específicas e objetivas) durante autoavaliação, identificando os objetivos a serem alcançados com a realização da autoavaliação (ELLIS, 2001; LIBÂNIO, 2012; SILVA, 2007). Pode -se subentender que o termo participação faz parte da estratégia: elaboração conjunta professor e alunos dos itens a serem avaliados através da criação de possíveis estratégias de autoavaliação, como: conversa informal, aplicação de questionários, pesquisa de campo, resolução de problema sobre o conteúdo estudado e entre outros (ELLIS, 2001; OLIVEIRA, 2010).

Também para essa temática, P6 validou a proposição e sugeriu o acréscimo do “*método peer instruction, para ajudar no feedback do aprendizado e na autoavaliação*”. Este método é assertivo, pois proporciona um ensino interativo, baseado em evidência, razão pela qual o mesmo foi acrescentado à estratégia. A metodologia já o havia contemplada, porém foi inserido para compreender as duas nomenclaturas (português e inglês): sugere-se também a aplicação de metodologias ativas, como aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada por pares (*peer instruction*) e equipes e a sala de aula invertida. (BACICH; MORAN,

2018; TEIXEIRA, 2018), contemplada na dimensão Aprendizagem, no primeiro princípio, na terceira diretriz.

Para a validação da autoavaliação como ferramenta para favorecer a autonomia no processo de aprendizagem do aluno jovem, P3 sugeriu *“a criação de um modelo que identifique através itens ou objetivos as competências e habilidades necessárias à prática docente”*. Avaliou-se que esta sugestão foge ao escopo desta pesquisa, a apresentação de um modelo de autoavaliação não a contempla. Entretanto, acredita-se ser pertinente para a continuidade do estudo da autoavaliação como autonomia no processo de aprendizagem do aluno jovem nos anos finais da Educação Básica, bem como para auxiliar os professores a promover a prática do autoconhecimento e autogestão de seus alunos e de si próprios, gerando, conseqüentemente, inovação em sala de aula. Da mesma forma, P3 ainda a define como *“essencial ao processo avaliativo, pois através destes elementos é possível criar uma autoavaliação que analise a participação, responsabilidade dos sujeitos envolvidos, bem como identificar as práticas bem-sucedidas e a percepção de falhas, evitá-las no futuro”*, para em seguida validar a proposição.

P4 não apresentou sugestões de melhoria, mas salientou que *“é fundamental proporcionar um exercício de reflexão da aprendizagem, autonomia e responsabilidade para o aluno, levando a sua aplicabilidade para todas as esferas de nossas vidas; no viés profissional, social e pessoal”*, validando a proposição. Sua fala revelou a importância da autoavaliação para que o aluno compreenda-se como integrante ativo e se autoanalise com o intuito de compreender o seu próprio processo de aprendizagem e autonomia, tornando-se capaz de escolher as melhores estratégias para alcançar seu propósito em qualquer etapa da vida.

Após validar a proposição, e sem apresentar sugestão de melhoria, P2 comentou que *“esses elementos demonstram uma ruptura do processo atual, um novo olhar para que as avaliações deixem de ser o foco do processo de ensino, da mesma forma que o aluno possa ver a escola como um ambiente de troca de conhecimento e não de passar ou não de ano”*. Corroborando, P7 considerou os elementos da autoavaliação como *“algo inovador, o aluno que venha num processo de autoconhecimento terá mais probabilidade de compreender, valorizar e usar os resultados de uma avaliação se estiverem imbricados (imersos) significativamente em todo processo avaliativo.”* Este professor também validou a proposição sem sugerir melhorias.

Reafirmando a importância da autoavaliação para o aprender, P5 caracterizou a proposição como inovadora, pois *“é necessário haver o reconhecimento da importância da autoavaliação como processo por meio do qual o aluno, o professor e até mesmo a escola possam perceber de forma mais eficiente e efetiva o conhecimento, bem como o repensar sobre as suas responsabilidades”*. Validou a proposição sem sugerir modificações.

Por fim, P8 afirmou que a utilização dos elementos para autoavaliação *“é fundamental que a escola crie oportunidades para a prática da autoavaliação, iniciando pela “apreciação” de si mesmo, seus equívocos/erros e acertos no processo, assumindo a responsabilidade por seus atos”*. O mesmo validou a proposição sem apresentar melhorias.

Convém ressaltar que todos os professores entrevistados validaram a proposição dos elementos da autoavaliação como princípios, diretrizes e estratégias a serem considerados para favorecer a autonomia no processo de aprendizagem do aluno jovem nos anos finais da Educação Básica. Para esta temática percebeu-se através das falas dos professores entrevistados que a aplicação dos elementos proporciona um novo olhar para as concepções de ensino e de aprendizagem, no qual se respeita o tempo do aluno, bem como a participação ativa de todos os envolvidos no processo. Partiu-se da concepção de que aprender é ir além da nota em si, é, antes, uma oportunidade para que aluno compreenda e responsabilize-se pelo seu conhecimento, para que o professor esteja ciente da necessidade de retomar sua prática pedagógica se for necessário. Assim, o aluno jovem, se bem orientado, saberá quais são seus pontos fortes, o que construiu em sua caminhada de aprendizagem e o que ainda precisa desenvolver e melhorar. A autoavaliação favorece a autonomia e inovação no processo de aprendizagem, para atender as características do aluno jovem nos anos finais da Educação Básica.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o desenvolvimento da pesquisa foi possível atender ao objetivo geral de analisar princípios, diretrizes e estratégias para autoavaliação do aluno jovem nos anos finais da Educação Básica, aplicado em situação real e validado por pesquisadores especialistas em educação, que trabalham ou já trabalharam com este público.

Para alcançar este objetivo foram definidos quatro objetivos específicos e traçada uma trajetória de pesquisa de abordagem qualitativa, com objetivos descritivos, propositivos e de verificação por meio de uma pesquisa teórica. A validação da proposição utilizou-se de entrevistas semiestruturadas com oito professores entrevistados, para análise dos dados optou-se pela análise temática.

Após a revisão de literatura sobre as características do aluno jovem freqüentador dos anos finais da Educação Básica, o primeiro objetivo específico foi compreender esse indivíduo, com idade entre 10 e 15 anos, atualmente inserido nas gerações Z e Alpha. Diferentes autores o denominam de nativo digital, e o caracterizam como imediatista, com dificuldade de se concentrar em uma única atividade, ao mesmo tempo criativo, flexível, capaz de aprender ativamente, inteligente, rápido de raciocínio e agilidade na execução das atividades.

Para esta dissertação, utilizou-se o conceito de Bresolin (2020), para caracterizar o jovem aluno, entendido como protagonista e responsável pelo seu processo de aprendizagem, além de ter a capacidade de aprender e ensinar por meio das tecnologias digitais. Prefere aprender brincando, se comunicando, trabalhando em grupos, colaborando, experimentando, vivenciando, criando, pensando, refletindo, analisando, desenhando, inovando e testando. Estudar estas características possibilitou identificar a importância de propor elementos de autoavaliação para atender suas necessidades e expectativas de ensino e aprendizagem. O primeiro objetivo foi contemplado com a adaptação de atualização do quadro elaborado por Bresolin (2020), para descrever as características do aluno jovem nos anos finais da Educação Básica. **Considera-se este quadro a primeira contribuição deste trabalho.**

Quanto ao segundo objetivo específico, a partir dos estudos sobre avaliação e entendimento de quais modelos de avaliação são aplicados na Educação Básica, principalmente os relacionados aos anos finais, foi possível mapear os modelos de avaliação da aprendizagem para a promoção da aprendizagem e da autonomia. Pode-se perceber que,

historicamente, o ato de avaliar é um processo permanente nas sociedades, um ato inerente ao ser humano. A avaliação escolar tradicional tende a ser classificatória e excludente, exigindo dos alunos memorização e dedicação aos estudos com a proximidade da data marcada pelo professor para a realização da avaliação. O prazer pelo conhecimento é substituído por um “passar de ano”, “se dar bem” ou “tirar uma nota boa.” Faz-se necessário repensar as concepções e os princípios avaliativos, tendo em vista que a avaliação é peça-chave no acompanhamento dos processos de aprendizagem e autonomia tornando-se uma tarefa didática necessária, permanente para acompanhar a progressão das aprendizagens e auxiliar o professor na autogestão de sua prática, na tomada de decisão e no planejamento.

O terceiro objetivo específico foi contemplado a partir da Identificação dos modelos de autoavaliação da aprendizagem para os anos finais da Educação Básica. Os elementos foram considerados em princípios, diretrizes e estratégias a serem apreciadas no processo de aprendizagem e autonomia do aluno jovem. Desta forma, observou-se quais elementos deverão compor uma autoavaliação capaz de considerar as características do aluno jovem matriculado nos anos finais da Educação Básica

Neste momento da pesquisa foi possível elaborar a proposição dos elementos princípios, diretrizes e estratégias a serem considerados na autoavaliação. Atendendo ao objetivo quatro de listar os elementos a serem considerados na elaboração de autoavaliação da aprendizagem do aluno jovem nos anos finais da Educação Básica. Os resultados encontram-se nos quadros Dimensão Aprendizagem (Quadro 34), Dimensão Autonomia (Quadro 35) e Dimensão papel do professor (Quadro 36), e **constituem a segunda contribuição deste trabalho.**

Na dimensão Aprendizagem, considerou-se a caracterização do aluno jovem pelo protagonismo em sua aprendizagem, que constrói sua identidade numa cultura moldada pela indústria da informação, de lazer e consumo, em que tudo é imediato, veloz e ilimitado. Esse aluno tem dificuldade de se concentrar em uma única atividade, é criativo, flexível, capaz de aprender ativamente, inteligente, rápido de raciocínio e ágil na execução das atividades (FERNANDES, 2015; PALFREY; GASSER, 2011; VILARINHO; FERREIRA, 2012, BRESOLIN, 2020). Foi possível considerar para esta dimensão três princípios, seis diretrizes e oito estratégias.

Já na dimensão Autonomia, considerou-se o desenvolvimento do aluno jovem a partir de sua curiosidade, capacidade e iniciativa de buscar por si mesmo novos

conhecimentos. Estabeleceu-se como ponto de partida a liberdade intelectual de pensamento e de expressão no autogerenciamento e na corresponsabilidade de sua aquisição do conhecimento, nas tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades problematizadas, como objetivo de instigá-los mediante problemas, sob a mediação do professor. Desse modo, poderão examinar, refletir, posicionar-se de forma crítica e aprender de forma significativa, bem como tomar decisões de acordo com o ritmo de aprendizagem, sobre qual é o melhor momento para realizar a avaliação (DUARTE, 2011; PACHECO e PACHECO, 2012; MORAN, 2015, FREIRE, 2013). Para esta dimensão foram elaborados dois princípios, seis diretrizes e oito estratégias.

E, finalmente, a dimensão Papel do professor em uma autoavaliação refere-se a acompanhar e interferir quando for conveniente, com a finalidade de tornar esse um momento de reflexão e análise de objetivos, proporcionando discussões que levem a desenvolver os conflitos de ideias, a heterogeneidade de opiniões, valorizando o raciocínio crítico do aluno e suas interpretações, ajudando-o a desenvolver suas competências e habilidades (PACHECO e PACHECO,2012; LUCKESI,2010; VASCONCELLOS,2006; WILIAM,2007; BLACK ET AL.,2003;SANTOS,2002). Para esta dimensão elencou-se dois princípios, cinco diretrizes e sete estratégias.

Após a elaboração dos elementos da autoavaliação, foi realizada a validação de consistência da proposição apresentada pela pesquisadora, com um especialista na área de planejamento, avaliação e aprendizagem de jovens, resultando na proposição dos elementos princípios, diretrizes e estratégias, respeitando as dimensões aprendizagem, autonomia e papel do professor. Na sequência, a validação ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com oito especialistas e análise temática. Atendeu-se, assim, ao objetivo quatro de listar os elementos a serem considerados na elaboração de autoavaliação da aprendizagem do aluno jovem nos anos finais da Educação Básica.

Ao final, o objetivo geral analisar princípios, diretrizes e estratégias para autoavaliação do aluno jovem nos anos finais da Educação Básica, foi contemplado, pois foram validados por um especialista e oito professores que atuam ou já atuaram nos anos finais da Educação Básica, tendo entre eles três profissionais da educação com mais de vinte anos de prática em sala de aula.

Foi evidenciado nas falas dos professores entrevistados que a implementação da autoavaliação nos anos finais da Educação Básica, permite ao aluno jovem compreender -se

como parte integrante e sujeito do processo e não apenas como o executor das estratégias prontas. Contribui, também, com o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade, pensamento crítico e habilidades (LIBÂNIO, 2012; MARTINEZ, 2010; CURRÍCULO PAULISTA, 2019; ELLIS, 2001; MENDÉZ, 2002; PROJETO INOVA EDUCAÇÃO, 2019; PUNHAGUI; SOUZA, 2012; GASHI-SHATRI; G ZABELI, 2018; COSTA, 2013; MULIK; VIANI, 2015; VIEIRA, 2013).

Quanto às contribuições teóricas este trabalho avança no conhecimento existente sobre o processo de avaliação, especificamente sobre o processo de autoavaliação, os elementos propostos considera-se como contribuição para trabalhos acadêmicos futuros que deverão valida-los em diferentes níveis de educação.

Destacam-se também como contribuição as características do aluno jovem representante da geração Z e Alpha, denominado por alguns autores como de nativos digitais (Quadro 15); a identificação dos modelos de autoavaliação presentes no capítulo autoavaliação um novo olhar para avaliar o ato de aprender, que apresenta as concepções e a proposição dos elementos constitutivos da autoavaliação para atender as características do aluno jovem.

Para esta dissertação adotou-se o conceito de autoavaliação como: avaliação que proporciona ao aluno jovem a reflexão e análise de seus objetivos, o desenvolvimento da autonomia e da autocrítica e o auxílio na construção de instrumentos capazes de avaliar seu processo de aprendizagem e construção de conhecimento. (PACHECO e PACHECO, 2012; LUCKESI, 2010; VASCONCELLOS, 2006; VIEIRA, 2013).

Nesta perspectiva, os princípios, diretrizes e estratégias respeitam e contemplam este conceito, em suas três dimensões aprendizagem e autonomia e papel do professor que precisam ser consideradas na elaboração de autoavaliação. As duas primeiras dimensões contemplam aluno no centro do processo educativo, como protagonista, de forma que todas as suas capacidades cognitivas e socioemocionais sejam potencializadas com experiência de sala de aula. A dimensão papel do professor atende à necessidade dos professores com os elementos de autoanálise e estratégias para a prática de sala de aula para os alunos jovens, como, por exemplo, as metodologias ativas e os diferentes papéis de professor e aluno em sala de aula.

Entende-se que a maior contribuição prática desta pesquisa a proposição, que ao ser aplicada se constitui como uma inovação em sala de aula em termos de processo avaliativo, para proporcionar autonomia e responsabilidade aos alunos jovens no processo de

aprendizagem e autoanálise do desempenho. Para os professores, proporciona subsídios para aplicação da autoavaliação em aula para motivar os alunos jovens durante o processo de ensino e aprendizagem e avaliação. Auxilia, ainda, tanto o aluno jovem quanto o professor no planejamento, acompanhamento e avaliação dos resultados de ensino e aprendizagem.

A proposição dos elementos princípios, diretrizes e estratégias proporcionam o planejamento e organização da autoavaliação tanto para autoanálise como para a aplicabilidade em sala de aula, apresentando opções para que os professores possam diversificar a aplicação em aula para motivar os alunos jovens durante o processo de ensino e aprendizagem e avaliação. Sugerem um novo olhar e um repensar sobre o processo avaliativo, no qual a aprendizagem e a autonomia de fato são contempladas e incorporadas em sala de aula.

Em relação a trabalhos futuros, sugere-se o desenvolvimento de pesquisas empíricas de aplicação da proposição dos elementos na elaboração da autoavaliação, em escolas de Educação Básica, tanto na rede pública quanto na particular, respeitando-se o público de cujas características são descritas no Quadro 15, bem como a elaboração de um modelo de autoavaliação que respeite as características do aluno jovem e considere os elementos propostos por esta dissertação.

Acredita-se também que a aplicação proposição dos elementos princípios, diretrizes e estratégias de autoavaliação auxiliará na motivação para processos avaliativos educacionais tornando o aluno participante de sua aprendizagem e autonomia, diminuindo a falta de motivação dos mesmo para com os estudos e a diminuição da evasão escolar.

E ainda, na atualidade, com este novo cenário educacional, na qual as aulas passaram a ser lecionadas remotamente, faz-se necessário refletir sobre todo o processo educacional para que seja possível seguir com “novo normal”, no qual a autoavaliação passa a ser uma ferramenta de aprendizagem e autonomia.

Em 2021, acredita-se ser um ano de transformação educacional, pois a escola precisará respeitar as características do aluno jovem e sua opinião sobre o aprender, visto que o mesmo apresentará os resultados do ensino remoto de 2020 e quais as lacunas de conhecimento ainda precisam de reforço a partir do momento que as aulas presenciais retornarem.

Exigindo da escolas ações para que se tenha um ensino mais democrático e equilibrado, possibilitando a continuidade dos estudos e a ampliação das discussões sobre a

autoavaliação como ferramenta **para favorecer a autonomia no processo de aprendizagem do aluno jovem.**

REFERÊNCIAS

ABREU, J. R. P. de. **Contexto atual do ensino médico:** metodologias tradicionais e ativas - necessidades pedagógicas dos professores e da estrutura das escolas. 2011. 105 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula.** São Paulo; MGEEditores, 1990.

ABREU, S. E. A. de. **Educação brasileira no período colonial.** Notas de aula 2013

AFONSO, N. **A história de serena.** Porto: Edições ASA. 2005

ALLAL, Linda. Régulations métacognitives : Quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? In : ALLAL, Linda; BAIN, Daniel; PERRENOUD, Philippe (org.). **Évaluation formative et didactique du français.** Paris: Delachaux & Niestlé, 1993, pp. 81-98.

ALMEIDA, M.E.B.; VALENTE, J.A. **Tecnologias e currículo:** trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. Avaliar para conhecer: examinar para excluir. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ANASTASIOU, L. das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pressate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2003. p

ARAÚJO, C. H.; LUZIO, N. **Avaliação da educação básica**: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

ARAUJO, Z. R.; ALVARENGA, G. M. Portfólio: uma alternativa para o gerenciamento das situações de ensino e aprendizagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 35, set./dez. 2006.

ARRUDA, M. P. de; LISBOA, M. D. Construindo competências para o século XXI: dilemas e reflexões do professor pesquisador. In: EHLERS, A. C. S. T.; TEIXEIRA, C.S.; SOUZA, M. V. de. **Educação fora da caixa**: tendência para a educação no século XXI. Florianópolis: Bookess, 2015.

ASBAHR, F. S. F. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico**: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico cultural. 2014.. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, 2014.

AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York, Grune and Stratton, 2003.

AZEVEDO, J. **Avaliação de escolas**: consensos e divergências. Porto: Ed. ASA, 2002.

BACICH, L.; MORÀN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAKER, A., Jensen, P., & Kolb, D. A. (2002). In conversation: **Transforming experience into learning**. *Simulation & Gaming: An Interdisciplinary Journal*, 28(1), 6–12. doi:10.1177/1046878197281002

BASSO, F. P. Da formação de professores à formação de alunos: o ateliê biográfico de projetos como alternativa para desenvolver o processo de autoformação e autorregulação da aprendizagem. In: MONTEIRO, F. A.; NACARATO, A. M.; FONTOURA, H. A. (Org.) **Narrativas docentes, memórias e formação**. Curitiba: CRV, 2016. p. 83-96.

BECK, C. **Autoavaliação em sala é possível?** 2018. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/autoavaliacao/>. Acesso em: 26 junho. 2020

BERALDO, V. Geração Alpha e o futuro da educação. Disponível em: <https://tutores.com.br/blog/Geração-alpha-e-o-futuro-da-educacao/>. Acesso em: 20 abril. 2020.

BERBEL, N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25 -40, jan./jun. 2011.

BERNARDES, C. e MIRANDA, F. B. **Portefólio**. Uma escola de competências. Porto: Porto Editora, 2003.

BLACK, Paul; HARRISON, Chris; LEE, Clara. **Assessment for learning: Putting it into practice**. McGraw-Hill Education (UK), 2003.

BLASIS E.; FALSARELLA A. M., ALAVARSE O. M. **Avaliação e aprendizagem**: avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013.

BLOOM, B. et al. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

BOSCHI, L. (2013). **Os traços da escrita da geração Y**. Disponível em RH.com.br: <http://www.rh.com.br/Portal/Mudanca/Artigo/8846/os-tracos-da-escrita-da-geracaoy.html>, Acesso em: 21 junho 2020.

BOUD, D. **Enhancing learning through self assessment**. Oxon: RoutledgeFalmer, 1995.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 33.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, (1988).

BRASIL Ministério da Educação Básica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação, PDE, Prova Brasil. Brasília, 2015. Disponível em:<“<http://www.inep.gov.br>” www.inep.gov.br> . Acesso em: 10 abril. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 abril. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** - 3ª versão revista. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site. Acesso em 20 setembro. 2020.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology, **Qualitative Research in Psychology**, Qualitative Research in Psychology, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: Acesso em: DOI: 10.1191 / 1478088706qp063oa

BRESOLIN, G. G. **Modelo andragógico de plano de aula à luz das teorias da aprendizagem experiencial e expansiva**.2020. 305 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis,2020.

BUTLER, D. L.; WINNE, P. H.. Feedback e aprendizagem autorregulada: uma síntese teórica. **Review of Educational Research**, v. 65, p. 245-281, 1995. Disponível em : <http://dx.doi.org/10.3102/00346543065003245>. Acesso em: 10 abril. 2019.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Fausto Camargo, Thuinie Daros. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARTER, Christine. **The complete guide to generation alpha, the children of millennials**. Washington: Forbes, 21 dez. 2016. p. 1-3.

CARVALHO, A.C.B.D. **Procedimento para auxiliar o processo ensino/aprendizagem na Engenharia**. Tese de doutorado, EESC, USP, São Carlos, 2002.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo:Revista de Ciências da Educação**, local, n. 9, p. 71-78, maio/ago. 2009.

CASTRO, M. H. G. de. **Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil: avanços e novos desafios**. São Paulo Perspectiva. São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun.

CAVALARI, S. M. S. **A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat**. 2009. 243f.Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

CAVALCANTI, C. C; FILATRO, A. **Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

CERETTA, S. B.; FROEMMING, L. M. Geração Z: compreendendo os hábitos de consumo da geração emergente. **Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Administração da Universidade Potiguar**, Natal, v. 3, n. 2, p. 15-24, abr./set. 2011. Disponível em:<https://repositorio.unp.br/index.php/raunp/article/view/70>. Acesso em: 11 novembro. 2019.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CIMADON,A. **Ensino e aprendizagem na universidade:umroteirodeestudos**.3.ed.rev., ampl. e atual. Joaçaba: UNOESC,2008.

COLET,D.S.;MOZZATO,A.R.“Nativosdigitais”:características atribuídas por gestores da GeraçãoZ. **DESENVOLVE:Revista de Gestão do Unilasalle, Canoas,v.8, n.2, p.25-40,jul. 2019.**

COLL, C. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.** São Paulo: Ática, 1996.

CORTESÃO, L. **Avaliação formativa—que desafios?** Lisboa: Edições Asa, 1993.

COTTA, R. M. M.; SILVA, L. S.; LOPES, L. L.; GOMES, K. O.; COTTA, F. M.; LUGARINHO, R.; MITRE, S. M. Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. **Ciência & Saúde Coletiva.** Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 787-796, mar. 2012.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, p. 206-237, 2010.

DE PAIVA JÚNIOR, Fernando Gomes; DE SOUZA LEÃO, André Luiz Maranhão; DE MELLO, Sérgio Carvalho Benício. Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa em administração. **Revista de Ciências da Administração**, v. 13, n. 31, p. 190-209, 2011.

DEAN, C.; HUBBELL, E.; PITLER, H.; STONE, B. **Classroom instruction that works: research-based strategies for increasing student achievement.** 2nd. Ed.Denver: ASCD, 2012.

DELORS, J. **Educação: Um Tesouro a Descobrir.** 7^a ed. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, Cortez: 2012.

DELVAL, J. Aprender na vida e aprender na escola. Trad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEMO, P. **Conhecimento moderno.** São Paulo: Vozes, 1997.

DEWEY, J. **Como pensamos como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo**: uma reexposição. 4.ed.São Paulo: Nacional, 1979.

DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/risco/>. Acesso em 27 de julho 2020.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Sul-Riograndense, Pelotas, 2017. v. 14, n. 1, p. , 2017.Disponível em:<http://hdl.handle.net/10451/4884>. Acesso em: 12 junho 2019.

DOWNES, S. What Connectivism Is. (2007). Disponível em: <http://www.downes.ca/post/38653>. Acesso em 20 setembro. 2020.

DUARTE, N. **Vigotsky e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. (Eds.). **Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem**: Desenvolvimento na Teoria e na Prática. São Paulo: Atlas, 2001.

ELLIS, A. K. **Teaching learning & assessment together**: the reflexive classroom. Larchmont, New York: EyeonEducation, 2001.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?**: reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FARIA, B. Criatividade, inovação e mudança organizacional. In: Lima, M.V.S. (org.) **Mudança organizacional**: teoria e gestão. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

FERNANDES, D. et al. Redes multiplicativas e soletos: Aprendizagens matemáticas com sentido. Atas do XXVI **Seminário de Investigação em Educação Matemática**, 2015. p. 264-280.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2011.

FIALHO, F. A. P.; CAMPOS, J. V.; VIEIRA, M. L. H. Estudos teóricos para criação de um aplicativo educativo para uso em escolas públicas. **Revista Extensão & Sociedade**, v. 6, n. 1, p. 33 - 50, 14 mar. 2017.

FONSECA, A. F. e ALQUERÉS H. Um novo olhar. **Revista Educação**. Editora Segmento. Ano 12 – nº 143, 2009.

FREIRE, P. de S. **Aumente a qualidade e a quantidade de suas publicações científicas**. Manual para elaboração de projetos e artigos científicos. 1. Ed. Curitiba: CRV, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. 2009. 346f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GASHI-SHATRI, Zamira; ZABELI, Naser. Perceptions of students and teachers about the forms and student self-assessment activities in the classroom during the formative assessment. **Journal of Social Studies Education Research**, v. 9, n. 2, p. 28-46, 2018.

GASPARIN, João Luiz. Pedagogia histórico-crítica: teoria sem prática?—onde está o critério de verdade?. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 89-96, 2013.

GIBBONS, S. Redefining the roles of information professionals in higher education to engage the net generation. Paper presented at **EDUCAUSE**, Australasia, 2007. Disponível

em: http://www.caudit.edu.au/educouseaustralasia07/authors_papers/Gibbons2. Acesso em: 10 outubro 2019.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GIRARDI, D. M. **O compartilhamento dos processos de recursos humanos**: uma contribuição para a gestão do conhecimento organizacional. Florianópolis, 2009.182f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

GIUSTA, A. da S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educ. rev.**, BeloHorizonte, v. 29, n. 1, p. 20-36, mar. 2013.

GOMES NETO, J. B.; ROSENBERG, L. Indicadores de qualidade do ensino e seu papel no Sistema Nacional de Avaliação. **Em Aberto**, Brasília, v. 15, n. 66, p. 13-28, abr./jun.,1995.

GONÇALVES, C. L. D. **Gerações, tecnologia e educação**: análise crítica do emprego educativo de novas tecnologias da informação e comunicação na educação superior da Região Metropolitana de Campinas, SP. 2012. 65 f. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL, Americana, 2012.

GOUVEIA JUNIOR, A. The concept of model and your utilization in the behavioral sciences: introductory short notes. **Estudos de Psicologia, Campinas**, v. 16, n. 1, p. 13-16, 1999.

GROTTO, D. **O compartilhamento do conhecimento nas organizações**. In: ANGELONI, M. T. (Coord.). Organizações do conhecimento: infra-estrutura, pessoas e tecnologias. São Paulo: Saraiva, 2003.

GUERRA, M. **Nos bastidores: o lado oculto da organização escolar** . Aljibe, 2000.

HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto alegre: ArtMed, 2001.

HAYDT, R. C. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HEIDE, A.; STILBORNE, L. **Guia do professor para a internet: completo e fácil**. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. 41 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOFFMANN, J. **Outra concepção de tempo em avaliação: avaliar para promover: as setas do caminho**. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

ILLERIS, K. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In: **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Organizador, Knud Illeris; Tradução: Ronaldo Cataldo Costa; Revisão técnica: Francisco Silva Calvacante Junior. Porto Alegre: Penso, 2013.

JAPAISSU, H. Marcondes. Pequeno dicionário de filosofia. **São Paulo: Jorge Zahar Ed**, 1989.

JARVIS, P. Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade: Aprendendo a ser eu. In: **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Organizador: Knud Illeris. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Revisão técnica: Francisco Silva Cavalcante Junior. Porto Alegre: Penso, 2013.

KENSKI, V.M. A avaliação da aprendizagem. In: VEIGA. **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1995.

KNOWLES, M. S.; HOLTON, E. F.; SWANSON, R. A. **The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development**. 5. ed. Woburn: Butterworth-Heinemann, 1998.

KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. **Experiential Learning Theory as a Guide for Experiential**

Educators in Higher Education. **ELTHE: A Journal For Engaged Educators**. Kaunakakai, Vol. 1, N. 1, p. 7-44, 2017.

KOLB, D. A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. New Jersey: Prentice Hall, p. 256, 1984.

KOLB, D. A. Self-scoring inventory and interpretation booklet. Revised Edition. Boston: HayMcBer, 1993. <https://singep.org.br/7singep/resultado/428.pdf>. Acesso em: 15 junho 2019.

KOUTSELINI, M. **Child development and school reality**. Nicosia: Pedagogical Institute of Cyprus, 1991.

KUNZ, E. A imprescindível necessidade pedagógica do professor: o método de ensino. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 13, p. 63-82, jan. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14359/13176>. Acesso em: 29 setembro 2020.

LA ROSA, J. Motivação e aprendizagem. In: LA ROSA, J (Org.). **Psicologia e educação: o significado do aprender**. 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 169-190.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LEWCOWICZ, J. A; MOON, J. Evaluation: A way of involving the learner. In: ALDERSON, J. C. (Ed.). **Evaluation**. Lancaster. Papers in English Language Education, Oxford: Pergamon, v. 6, 1985.

LIBÂNIO, J. B. **Introdução à vida intelectual**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

LIMA, D. DE J.; DA SILVA, L. C.; ARAUJO, M. J. DE A. Avaliação da aprendizagem nas escolas. **Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT - SERGIPE**, v. 1,

n. 2, p. 49-57, 25 fev. 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. de B. et al. **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. Florianópolis: Contexto Digital, 2017.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARQUES, D. L. de S. **Competências docentes na relação de ensino-aprendizagem com aprendentes da geração Z dos cursos de graduação em administração**. 2017. 72f. Tese (Doutorado)– Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisam 2017.

MARTINELLI, M. L. (org.). **Pesquisa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999.

MARTÍNEZ PÉREZ, Leonardo Fabio. **A abordagem de questões sociocientíficas na formação continuada de professores de ciências: contribuições e dificuldades**. 2010. 351 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2010.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATTHEWS, V. Generation Z (employees of the future). *Personnel Today*, 16 Sep. 2008.

McCRINDLE, Mark; SALGADO, Bernard; McDONALD, Peter. In: HANSEN, Jane. Future is bright for Generation Alpha. June 03, 2013. Disponível em: <http://www.news.com.au/national/victoria/future-is-bright-for-generation-alpha/storyfni5sms-1226655050947> Acesso em: 27 junho2019.

MELO, B. de C.; SANT'ANA, G. A prática da metodologia ativa: compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino aprendizagem. **Comum. Ciênc. Saúde**. Brasília-DF v.4, n.23, p.327-339, 2012.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENETTI, S. **O comprometimento organizacional da Geração Y no Setor de Conhecimento Intensivo** 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado) - USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Administração, 2013.

MERRIAM, S. B.; CAFFARELLA, R. S.; BAUMGARTNER, L. M. **Jossey-bass higher and adult education series: learning in adulthood: a comprehensive guide**.3rd ed. John Wiley & Sons, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. **São Carlos: EdUFSCar**, 2002.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Organizadores, Lilian Bacich e José Moran. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

MORETTO, V. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

MOURA, T. M. de M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky.** Maceió: EDUFAL/INEP, 1999.

MOUTINHO, G. **A autoavaliação no processo de ensino-aprendizagem.** 2012. 67 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2012.

MULIK, K.; VIANI, J. P.. AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID-INGLÊS DA UFPR. **Revista X**, v. 1, n. 0.2015, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/37734>. Acesso em: 12 setembro. 2020.

MURÇÓS, A. P. da C. **Errar faz parte de aprender: instrumentos alternativos de avaliação da aprendizagem na disciplina de Inglês no 2º Ciclo.** 2014. 185 f. Tese (Doutorado) – 2014

NÉRICI, G. I. **Didática: uma introdução.** São Paulo: Atlas, 1986.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Gestão do conhecimento.** Porto Alegre: Bookman, 2008.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Psicologia da aprendizagem** / Ana Ignez Belém Lima Nunes e Rosemary Nascimento Silveira . – 3. ed. rev. – Fortaleza : EdUECE, 2015

OLIVEIRA, D. **Construção de instrumento de avaliação da aprendizagem em escola montessoriana.** 2010. 52 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação) - Fundação Cesgranrio, 2010.

OLIVEIRA, G. da S. **Geração Alpha entre a realidade e o virtual: o sujeito digital.** 2019. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)- Curso de Psicologia da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ,

OLLAIK, L. G.; ZILLER, H. M. Concepções de validade em pesquisas qualitativas.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 229-241, 2012.

PACHECO, J.; PACHECO, M. de F. **A avaliação da aprendizagem na Escola da Ponte**. Rio de Janeiro: Editora wak, 2012.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascido na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed. 2011.

PATELA, Nelma. O perfil geracional dos alunos de hoje—repto à emergência de novas teorias educativas. **E-Revista de Estudos Interculturais do CEI-ISCAP**, n. 4, p. 1-20, 2016.

PERRENOUD, P. **Da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre; Artmed Editora.1999.

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência**. Tradução Egléa de Alencar. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 2. Ed., 1972.

PINTO, A. S. S.; BUENO, M. R. P.; SILVA, M. A. F. A.; SELLMAN, M. Z.; KOEHLER, S. M. F. **Inovação didática: projeto de reflexão e aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior: uma experiência com “peerinstruction”**. **Janus**, Lorena, v. 6, n. 15, p.75-87, jan./jul., 2012.

PINTO, D. de Oliveira. .Descubra o que tem sido feito para promover a inovação na educação. Disponível em: <https://blog.lyceum.com.br/inovacao-na-educacao/>. Acesso em: 10 abril 2020.

POSTAREFF, Liisa; LINDBLOM-YLÄNNE, Sari; NEVGI, Anne. The effect of pedagogical training on teaching in higher education. **Teaching and teacher education**, v. 23, n. 5, p. 557-571, 2007.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POZO, J.I.; MONEREO, C.; CASTELLÓ, M. O uso estratégico do conhecimento. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 145-160.

PUNHAGUI, Giovanna Chimentao; DE SOUZA, Nadia Aparecida. **A autoavaliação na aprendizagem de língua inglesa: subsídio para reconhecimento da própria aprendizagem e gestão do erro**. Roteiro, v. 37, n. 2, p. 265-294, 2012.

RÉGNIER, Jean-Claude. A auto-avaliação na prática pedagógica. **Revista Diálogo Educacional**, v. 3, n. 6, p. 53-68, 2002.

REIS, M. L. **Autoavaliação em perspectiva colaborativa para melhoria da prática docente**. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, Faculdade de Planaltina, 2014.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

RISTOFF, D. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, N. C.; SOBRINHO, J. D. **Avaliação institucional: teorias e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995. SADLER, D. R. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144, 1989.

SABINO, F. III – O Escolhido in O Encontro Marcado. Editora Record. 79ª edição. 2005
SAIANI, Cláudio. **Valorizando o conhecimento tácito: a epistemologia de Michael Polanyi na escola**. Tese (Doutoramento em Educação). SP: USP. 2003.

SAINT-ONGE, M. **O ensino na escola: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2001.

SAMPAIO, M. N., LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

SANMARTÍ, N. O mais importante é aprender a se autoavaliar. In: **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que Avaliar? Como Avaliar?:** Critérios e Instrumentos. Petrópolis : Vozes, 1995.

SANTOS, C. P. SOARES, S. R. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 22, n. 49, p.353-370, maio/ago. 2011.

SANTOS, J. C. F. dos. **Aprendizagem significativa**: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SANTOS, L. Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?. **Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas**, p. 75-84, 2002.

SANTOS, WP dos; LISBOA, W. Teixeira. Tendências Psicossociais e de Consumo da Geração Z e as Influências dos “nativos digitais” na Comunicação Organizacional. In: **3º Congresso Internacional em comunicação e consumo**. 2013.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez Autores Associados, 43ª edição, 2018.

SCHERER, F. V. **Sistematização e proposição de metodologia de projeto de sinalização espaço-usuário-informação**. 2017. 399 f. Tese (Doutorado em Design) - Programa de Pós-graduação em Design, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SCHROER, W. Defining, Managing, and Marketing to Generations X, Y, and Z. The Portal, 2008.

SEE/SP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2019). Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas Tecnologias.. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019. Acesso em: 21 agosto. 2019.

SEEMILLER, C.; GRACE, M. Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students. **Sage Journals**. Volume: 22 issue: 3, p. 21-26, 2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1002/abc.21293>. Acesso em: 22 janeiro 2020.

SENGE, M. P. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende** 26.ed. Rio de Janeiro, Best Seller, 2010.

SERRANO, D. P. **As expectativas da geração y em relação ao mercado de trabalho**. Revista Brasileira de Gestão e Inovação – Brazilian Journal of Management & Innovation v.4, n.1, Setembro/Dezembro – 2016 Disponível em: http://www.portaldomarketing.com.br/Artigos3/Geracao_Y.htm.. Acesso em: 22 setembro 2019.

SILVA, B. Desafios à docência online na cibercultura. In: J. A. Carlinda Leite, A. Mouraz, C. Leite, J. A. Pacheco, A. F. Moreira, & A. Mouraz (Eds.), **Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo** (pp. 206-218). Porto, Portugal: Porto Editora, 2011

SILVA, I. P. **Estilos de aprendizagem e materiais didáticos digitais nos cursos de licenciatura em matemática a distância**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual da Paraíba, 2015.

SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (orgs). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SILVA, K. A. da; BARTHOLOMEU, M. A. N.; CLAUS, M. M. K. Autoavaliação: uma alternativa contemporânea do processo avaliativo. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 89-115, 2007.

SILVA, M. R. da; BARBOSA, M. A. **Usos e possibilidades metodológicas para os estudos qualitativos em administração: explorando a análise temática**. CIAIQ2019, Lisboa-Portugal, v. 3, p. 110-119, 2019.

SILVA, R. C. A Auto-avaliação como instrumento de conscientização de alunos de um curso de especialização lato sensu. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v.10, n.2, p. 101-115, 2007.

SILVA, T. D.; MIRANDA, A. B. de. Estudantes universitários na perspectiva das gerações. In: **Revolucionando a docência universitária**: orientações e teorias para a prática docente em negócios. Organização: Gilberto José Miranda, Silva Pereira de Castro Casa Nova, Edvalda Araújo Leal. 1. Ed. São Paulo: Atlas, 2018.

SKINNER, B. F. Behaviorismatfifty.In: SKINNER, B. F. (Ed.). **Contingencies of reinforcement: a theoretical analysis**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1963/1969. p. 221-268.

SOARES, C. S. O. **A auto-avaliação em línguas estrangeiras**: concepções e práticas dos professores. Braga: Universidade do Minho, 2007.

SOARES, M. M.. **Autoavaliação para a aprendizagem**: um modelo para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. 2013.

SOBRINHO, J.D. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação. São Paulo: Cortez, 2003.

SORDI, M. R. L. de. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, Benigna, M. de F. (Org.). **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 2002.

SOUSA, S. M. Z. L.; ARCAS, P. H. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 181-199, 2010.

SOUZA, C. da S.; IGLESIAS, A. G.; PAZIN-FILHO, A. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais: aspectos gerais. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.

SOUZA, L. K. de. **Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a análise temática**. Arquivos Brasileiros de Psicologia. Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019.

SOUZA, S. L. B. **Fatores Que Influenciam Os Consumidores Da Geração “Z” Na Compra De Produtos Eletrônicos**. Dissertação (Mestrado em Administração) Universidade Potiguar, 2011.

TAN, K. Conceptions of self-assessment: what is needed for long-term learning?. In: BOUD, D.; FALCHIKOV, N. **Rethinking assessment in higher education: learning for the longer term**. Oxon: Routledge, 2007.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TAPSCOTT, D. **Grown up digital: How the net generation is changing your world**. New York: McGraw Hill, 2009.

TERRY, G. **Avaliação de desempenho**. São Paulo: Nobel, 2000.

TERUYA, T. K. **Trabalho e educação na era midiática**: um estudo sobre o mundo trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação. Maringá: Eduem, 2006.

TEXEIRA, K.L. Aprendizagem baseada em projetos: estratégias para promover a aprendizagem significativa. In: BRITO, G.S.; ESTEVAM, M.; CAMAS, N.P.V. (Orgs.). Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior. Curitiba: Editora IFPR, 2018.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1 ed. N. 23. São Paulo: Atlas, 2015.

TURRA, C. M. G. et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. Ed. Porto Alegre: Sagra, 1992.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

VALENTE, José Armando; DE ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, v. 1, n. 1, p. 32-50, 2014.

VALLS, C.. Conheça a Geração Z, os nativos digitais que moldarão o futuro. (2010) disponível em <http://idgnow.uol.com.br/blog/plural/2010/10/20/conheca-a-geracao-z-os-nativosdigitais-que-moldarao-o-futuro/>. Acesso em: 10 outubro. 2019.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação**: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed. 2009.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa eAdministração**. 13 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

VIEIRA, I. M. A. **A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem**. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Supervisão Pedagógica, Universidade de Lisboa, 2013.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VILARINHO, L. R. G.; FERREIRA, F. I. O. Redes sociais on-line: implicações na vida escolar de alunos do ensino médio. **Educação e Tecnologia**: Revista do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, v. 17, 2012.

VILLARINI, A. Teoría y pedagogia del pensamiento sistemático y crítico. Universidad de Puerto Rico. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf>. Acesso em: 20 janeiro de 2020.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Virando a escola pelo avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALLA, M. **A Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZALUSKI, F. C.; OLIVEIRA, T. D. **Metodologias ativas:** uma reflexão teórica sobre o processo de ensino aprendizagem. CIET - Congresso Internacional de Educação e Tecnologias. UFSCAR, São Carlos, 2018.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES
ENTREVISTADOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS FLORIANÓPOLIS
DEPARTAMENTO DE INFORMÁTICA E ESTATÍSTICA PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÉTODOS E GESTÃO EM
AVALIAÇÃO

Aplicado: Fase empírica da pesquisa.

Objetivo: Validar a proposição dos elementos da autoavaliação como princípios, diretrizes e estratégias a serem considerados para favorecer a autonomia no processo de aprendizagem do aluno jovem nos anos finais da Educação Básica.

PERGUNTAS

1. Qual a sua concepção sobre uma autoavaliação?
2. Qual a sua percepção sobre a importância da elaboração de princípios, diretrizes e estratégias a serem considerados para que autoavaliação?
3. .Você utilizaria na sua prática em sala de aula? Por quê? Justifique sua resposta.
4. É possível torná-la, a autoavaliação, uma ferramenta que favoreça a aprendizagem e autonomia do novo aluno jovem nos anos finais da Educação Básica? Que sugestões dariam de aplicabilidade.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
APLICADO AOS ENTREVISTADOS.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS FLORIANÓPOLIS
DEPARTAMENTO DE INFORMÁTICA E ESTATÍSTICA PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÉTODOS E GESTÃO EM
AVALIAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a),

Esta entrevista faz parte da dissertação da discente Vivian Lely Fasolo Marxreiter intitulada: princípios, diretrizes e estratégias para a autoavaliação do aluno jovem dos anos finais da Educação Básica

Você está sendo convidado a participar da fase de validação, o qual tem como objetivo de analisar princípios, diretrizes e estratégias para autoavaliação do aluno jovem nos anos finais da Educação Básica .

A coleta de dados será efetuada por meio de entrevistas semiestruturadas que tem como objetivo captar o entendimento e proposta de melhoria dos entrevistados sobre o instrumento proposto.

As respostas serão tratadas qualitativamente, e a sua identidade não será revelada em nenhuma das análises a serem apresentadas para a organização posteriormente.

Nome _____

Assinatura _____

Data: ____ de setembro de 2020.

APÊNDICE C – PROPOSIÇÃO DOS ELEMENTOS A SEREM CONSIDERADOS EM
UMA AUTOAVALIAÇÃO.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CAMPUS FLORIANÓPOLIS

DEPARTAMENTO DE INFORMÁTICA E ESTATÍSTICA PROGRAMA

DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÉTODOS E GESTÃO EM

AVALIAÇÃO

	Princípios	Diretrizes	Estratégias de aplicação
APRENDIZAGEM	O aluno torna-se protagonista do processo de ensino e aprendizagem ao desenvolver a autonomia e responsabilidade por sua aprendizagem. (ALLAL, 1993; ELLIS, 2001; PACHECO, 2012; SANTOS 2002; SILVA, BARTHOLOMEU; CLAUS, 2007; TAN, 2007; VIEIRA, 2013; ZABALLA, 2004; CURRÍCULO PAULISTA, 2019; VASCONCELLOS, 2006; COSTA, 2013; BUTLER E WINNE, 1995; DEAN, 2012; OLIVEIRA, 2010).	Desempenhar a aprendizagem centrada em seu protagonismo, respeitando sua autonomia e tempo do aprender. (CAVALARI, 2009; COSTA, 2013).	Para esta diretriz sugere-se o uso de Metodologia ativas tais como: Gamificação, Estudo de caso, Aprendizagem por pares, Aprendizagem baseada em equipes, Aprendizagem baseada em problemas, Sala de aula invertida, Desing Thinking (BACICH; MORAN, 2018; TEIXEIRA, 2018; CAMARGO; DAROS, 2018).
		Demonstrar as habilidades de organização, interpretação e expressão em um ambiente em que os alunos possam expor os seus pensamentos, ideias e opiniões (REIS, 2014; BOUD, 1995).	Estratégias que motive e incentive o aluno a 'pensar em voz alta' no qual se sente seguro em expor sua opinião oralmente perante o grupo, bem como demonstra conhecimento e argumentos sobre o assunto abordado, como, por exemplo, por meio de um júri simulado com a defesa e argumentos das possíveis escolhas. (KOUTSELINI, 1991; PACHECO, 2012).

		<p>Utilização de resolução de problemas, <i>peer instruction</i> ou defesa de opiniões nos diversos conteúdos propostos em aula, utilizando de questionamentos pré-determinados ou espontâneos para que os alunos analisem e proponham soluções, considerando o processo de resolução como um todo e não apenas os resultados alcançados. (GUERRA, 2000; KOUTSELINI, 1991; KOUTSELINI, 1991; PACHECO, 2012; VASCONCELLOS, 2006; OLIVEIRA, 2010). Sugere-se também a aplicação de metodologias ativas, como aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada por pares e equipes e a sala de aula invertida. (BACICH; MORAN, 2018; TEIXEIRA, 2018).</p>
		<p>Verificar a sua capacidade de reflexão e analisar uma situação problema, abstração dos fatos, formulação de ideias e registro da proposta de resolução. (BOUD, 1995).</p>
	<p>A autoavaliação é criada e compartilhada de forma colaborativa por alunos e professor (ALLAL, 1993; SILVA, 2007).</p>	<p>Desenvolver a capacidade de analisar seu percurso de aprendizagem, tomando consciência de seus avanços e de suas necessidades de melhoria (PACHECO, 2012; SANTOS, 2002; TAN, 2007; VIEIRA, 2013; ZABALLA, 2004; CURRÍCULO PAULISTA, 2019; VASCONCELLOS, 2006).</p>
		<p>Envolver a participação de alunos e professor na elaboração dos itens e das estratégias a serem consideradas e</p>
		<p>Criação de um portfólio (uma coleção de todo o trabalho realizados com a definição dos objetivos), elaboração de mapas mentais ou um diário para que o mesmo faça o registro das atividades realizadas, dos conteúdos aprendidos, de suas expectativas e das experiências de aprendizagem durante as aulas na busca por compreender o seu processo de aprendizagem. (ELLIS, 2001; PACHECO, 2012; VASCONCELLOS, 2006; CAMARGO; DAROS, 2018; OLIVEIRA, 2010).</p>
		<p>Elaboração conjunta professor e alunos dos itens a serem avaliados através da criação de possíveis estratégias de autoavaliação, como: conversa informal, aplicação de questionários,</p>

		objetivas) durante autoavaliação. Identificando os objetivos a serem alcançados com a realização da autoavaliação (ELLIS, 2001; LIBÂNIO, 2012; SILVA, 2007)	pesquisa de campo, resolução de problema sobre o conteúdo estudado e entre outros (ELLIS, 2001, OLIVEIRA, 2010).
		Determinar os critérios a serem ponderados para que todos saibam como será realizada a autoavaliação como referência de igualdade para que todos, dentro das suas expectativas, possam aprender durante esse processo (PACHECO, 2012; VASCONCELL OS, 2006; SOARES, 2013).	Criação de um roteiro de autoavaliação, definindo em conjunto os conteúdos a serem abordados e critérios a serem ponderados (PACHECO, 2012; SOARES, 2013). Elaboração coletivamente através da divisão da turma em grupo de 02 a 04 alunos com perguntas estruturadas no coletivo, na sequência, os alunos entrevistam uns aos outros analisando o processo de aprendizagem (ELLIS, 2001).
AUTONOMIA	A autonomia é construída mediante a própria experiência de autoconstrução social do indivíduo em detrimento ao seu conhecimento (ESTEBAN, 2004; RÉGNIER, 2002).	Registrar a autoanálise como forma de identificação e melhoria do seu processo de aprendizagem (VIEIRA, 2013).	Fazer anotações, resumos, reflexões como uma prática diária sobre o seu aprendizado, identificando o quanto está ou não aprendendo, antes, durante e depois da execução das atividades com a finalidade de administrar seu tempo e organizar seu ambiente de estudos (ELLIS, 2001; KOUTSELINI, 1991; OLIVEIRA, 2010).
		Desenvolver autonomia para escolher o momento de ser avaliado (PACHECO, 2012; VASCONCELLOS, 2006).	Sugerem-se estratégias em que o aluno possa realizar a qualquer momento dentro de um período pré-determinado, para isso é aconselhadas atividades com apoio de recursos digitais como o quiz, questionários on-line, aplicativos de interação imediata, jogos e gamificação e outras atividades que oportunizam avaliar o que foi aprendido e motivar para continuar aprendendo (BACICH; MORAN, 2018; TEIXEIRA, 2018).

		<p>Analisar seu desempenho desde o início do ano com os dados mais recentes para perceber o que já avançou autonomamente e o que ainda precisa de acompanhamento do professor (FERNANDES, 2011).</p>	<p>Durante o bimestre/trimestre proporcionar momentos e atividades de reflexão e análise, identificando os pontos de destaque e quais ainda precisam ser desenvolvidos para que o aluno “tenha tempo de mudar” e aprender a aprender (VIEIRA, 2013; OLIVEIRA, 2010).</p>
		<p>Desenvolver a responsabilidade e análise do próprio processo de aprendizagem, para que o aluno possa identificar o que aprendeu e o que ainda precisa aprender (habilidade de voltar-se para si mesmo) (LIBÂNIO, 2012; MARTINEZ, 2010; CURRÍCULO PAULISTA, 2019; ELLIS, 2001; MENDEZ, 2002; PROJETO INOVA EDUCAÇÃO, 2019; PUNHAGUI; SOUZA, 2012; VIEIRA, 2013; COSTA, 2013).</p>	<p>Fazer questionamentos sobre as etapas realizadas até o momento (procedimentos empregados ao pensar e pelas estratégias seguidas) para chegar aos resultados (KOUTSELINI, 199; OLIVEIRA, 2010; MURÇÓS, 2014). Realizar atividades individuais ou em grupo para ajudar o aluno a superar as dificuldades (ANIJOVICH; GONZALEZ, 2011; ASBAHR, 2014).</p>
<p>A autoavaliação propicia a capacidade de pensar, refletir, analisar e de exercer o controle das suas ações bem como de tomar decisões (BERNARDES; MIRANDA, 2003).</p>		<p>Listar as habilidades e competências associadas aos conteúdos ministrados pelos professores com a finalidade de identificar o que foi desenvolvido e o que necessita de reforço (BLACK et al., 2003; BOUD, 1995; ELLIS, 2001; LEWKOWICZ; MOON, 1985; SADLER, 1989; SANTOS, 2002; SOARES, 2013; TERRY, 2000; WILLIAM, 2007).</p>	<p>Realização de Brainstorm com post-its ou de Brainwriting para que os alunos possam compartilhar as habilidades e competências identificadas e desenvolvidas ao longo das aulas. Elaboração de mapas mentais relacionado aos conteúdos e competências desenvolvidas (CAMARGO; DAROS, 2018). Praticar a cultura do <i>feedback</i>. (oral ou escrito) para juntos alunos e professor possam identificar as dificuldades para aprender determinados conteúdos e motivar os alunos com os avanços</p>

			alcançados (BLACK e tal., 2003; ELLIS, 2001;PACHECO, 2012; SANTOS, 2002; VASCONCELLOS, 2006; WILIAM,2007; BUTLER E WINNE ,1995; DEAN,2012).
		Aprender a defender uma opinião fundamentando-a em argumentos convincentes (VILLAS BOAS, 2008).	Uso de metodologias ativas como instrumento de autoavaliação, a observação, a roda de conversa, júri simulado, através dos registros (rubricas, fichas, portfólios, diário de classe, pareceres, entre outros), debate inteligente, debate dois, quatro e todos, discussões em Fórum (BACICH E MORAN, 2018; TEIXEIRA,2018;CAMAR GO; DAROS, 2018).
PAPEL DO PROFESSOR	O professor deverá mediar os alunos em seu processo de construção do conhecimento, seguindo de perto todos os passos e registrando as etapas percorridas(ALLAL, 1993; BLACK etal., 2003; ESTEBAN, 2004; LUCKESI, 2010; PACHECO, 2012; SANTOS,2002; VASCONCELLOS, 2006; VIEIRA, 2013; WILIAM, 2007).	Elaborar plano de ação (<i>check-list</i> e escalas de classificação) prevenindo atitudes, habilidades e conhecimentos que serão desenvolvidas ao longo das aulas (ARAÚJO E ALVARENGA, 2006; PACHECO, 2012; SOARES, 2007; VASCONCELLOS, 2006; VIEIRA, 2013).	Oportunizar a escolha pelos alunos mediante a apresentação de um plano de ação (criação coletiva do que estudar, quando e como) (PACHECO, 2012;THIOLLENT,2009;V ASCONCELLOS,2006).
		Comparar as anotações realizadas no início do ano com os dados mais recentes para perceber o quanto os alunos avançaram em relação a aprendizagem dos conteúdos e quais os conteúdos ainda precisam de acompanhamento e reforço (FERNANDES, 2011).	Incorporar atividades que promovam a autoavaliação na rotina tanto dos alunos como do próprio professor (diária/ semanal/ bimestral) (PACHECO, 2012; VASCONCELLOS, 2006.).

		<p>Entender em que nível do aprendizado o aluno se encontra, levando em consideração não só suas dificuldades, mas também o seu interesse “extraclasse” (ESTEBAN, 2004).</p>	<p>Estimular os alunos a participarem de fóruns, a executar jogos educacionais, pesquisas sobre assuntos que despertam interesses de desenvolvimento de competências individuais e coletiva (BNCC, 2019).</p>
		<p>Utilizar a autoavaliação como mecanismo de melhoria do processo de ensino do professor com a finalidade de prever mudanças tanto na prática diária como também no currículo e na dinâmica escolar (NÉRICI, 1986; REIS, 2014; SOARES, 2013; MULIK E VIANI, 2015; VIERA, 2013).</p>	<p>Incorporar atividades que promovam a autoavaliação na rotina tanto dos alunos como do próprio professor (diária/ semanal/ bimestral) com a finalidade de proporcionar reflexões sobre as ações pedagógicas. (CURRÍCULO PAULISTA, 2019; PACHECO, 2012; VASCONCELLOS, 2006.).</p>
<p>O reconhecimento da cultura do erro como parte do processo de ensino e aprendizagem e incentivador do desenvolvimento do conhecimento dos alunos (DICIO, 2020; BOUD, 1995; PACHECO, 2012; ESTEBAN, 2004; SOARES, 2007).</p>		<p>Criar um ambiente que gere interação, confiança e afetividade com a finalidade de auxiliar o aluno a aprender (CURRÍCULO PAULISTA, 2019; PACHECO, 2012; VASCONCELLOS, 2006; MOUTINHO, 2012; VILLAS BOAS, 2008).</p>	<p>Solicitar aos alunos o registro do que aprenderam ou não, e uma reflexão sobre as razões que conduziram ao erro/insucesso (PACHECO, 2012; VASCONCELLOS, 2006; OLIVEIRA, 2010). Provocar a análise do que aprendeu nas provas que fez durante sua vida de aprendiz? O que aprendeu com os próprios erros, quando conseguiu olhar no espelho e percebeu a falha? (BECK, 2018). Oportunizar que o próprio aluno corrija a avaliação para que possa observar a lógica de seus erros e acertos (PACHECO, 2012).</p>

Fonte: Autora (2020)