

**AVALIAÇÃO FORMATIVA E AUTONOMIA ESTUDANTIL: DESAFIOS DA MUDANÇA DE
PARADIGMA NAS METODOLOGIAS ATIVAS**

**FORMATIVE ASSESSMENT AND STUDENT AUTONOMY: CHALLENGES OF PARADIGM
SHIFT IN ACTIVE METHODOLOGIES**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-022>

Luciano João da Silva

Mestre em Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB/UFPE)

E-mail: luciano.joao@ufpe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7521338210112105>

Gabriella Paiva dos Santos

Especialista em Gestão, Coordenação e Supervisão

Facuminas

Fortaleza - CE

E-mail: professora.gabriella2024@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6958340498151175>

Cléber Thiers da Silva Nunes

Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica

Faculdade Futura

Itabaiana - Sergipe

E-mail: ctsnunes@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6269617319130200>

Valeska Martins de Freitas Acioli

Especialização em Gestão Pública Municipal

UFPB

Campina Grande - PB

E-mail: Valeska.freitas@ifpb.edu.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2450318128823964>

Jairo Aldemar Bastidas Gustin

Doutor em Geografia

UNESP

Bragança Paulista - São Paulo - SP

E-mail: jairobg@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4072883527114864>

Ronilda Roacab de Meneses

Mestrado

UNIVATES

Boa Vista - Roraima

E-mail: oroacab@hotmail.com

Mauryllen da Silva Costa

Mestranda em Educação

UERR

Boa Vista - RR

E-mail: maurynha_ellen@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8866317719879303>

Javan Ferreira

Mestrando em Ciência da Religião, PUC-SP; Especialista em Psicopedagogia, Licenciado em Pedagogia
e Sociologia

E-mail: javanfpr@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9865058959427944>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5476-6550>

Adriana Peres de Barros

Especialização em Educação Infantil e Alfabetização

AVEC - Associação Varzeagrandense de Ensino e Cultura

FIVE - Faculdade Integrada de Várzea Grande

E-mail: adrianaperes_@hotmail.com

Jane Gomes de Castro

Especialização

Universidade Federal de Lavras

Lavras/Minas Gerais: Ecoturismo: Interpretação e Educação Ambiental

E-mail: 996812523j@gmail.com ou Jane_leve@gmail.com

Resumo

As transformações nas práticas educacionais contemporâneas têm ampliado as discussões sobre metodologias ativas, protagonismo discente e formas de avaliação mais coerentes com uma aprendizagem participativa e significativa. Nesse contexto, este capítulo discute as relações entre avaliação formativa e autonomia estudantil, considerando os desafios envolvidos na superação de práticas avaliativas predominantemente classificatórias. Trata-se de um estudo teórico-reflexivo, de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica, fundamentado em produções recentes e em referenciais consolidados do campo educacional. A discussão aborda a mudança do foco da transmissão de conteúdos para a construção da aprendizagem, compreendendo a avaliação como processo contínuo de acompanhamento, regulação e intervenção pedagógica. Analisa-se, ainda, o papel do feedback, da autoavaliação e da autorregulação na construção progressiva da autonomia dos estudantes. Evidencia-se que a incorporação de metodologias ativas não garante, por si só, uma transformação pedagógica quando permanecem concepções tradicionais de avaliação. Conclui-se que a mudança de paradigma exige articulação entre metodologia, avaliação e mediação docente, além de critérios claros e participação efetiva do estudante no acompanhamento de sua própria aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação formativa; Autorregulação da aprendizagem; Autonomia estudantil; Autoavaliação; Metodologias ativas.

Abstract

Transformations in contemporary educational practices have broadened discussions on active methodologies, student protagonism, and forms of assessment that are more consistent with participatory and meaningful learning. In this context, this chapter discusses the relationship between formative assessment and student autonomy, considering the challenges involved in overcoming predominantly classificatory assessment practices. This is a theoretical and reflective study, with a qualitative approach and bibliographic nature, based on recent studies and established references in the educational field. The discussion addresses the shift from content transmission to the construction of learning, understanding assessment as a continuous process of monitoring, regulation, and pedagogical intervention. It also analyzes the role of feedback, self-assessment, and self-regulation in the progressive development of student autonomy. The discussion indicates that the adoption of active methodologies does not, by itself, guarantee pedagogical transformation when traditional conceptions of assessment remain unchanged. It concludes that this paradigm shift requires articulation between methodology, assessment, and teacher mediation, as well as clear criteria and effective student participation in monitoring their own learning.

Keywords: Active methodologies; Formative assessment; Self-assessment; Self-regulated learning; Student autonomy.

1 INTRODUÇÃO

As transformações que atravessam a educação contemporânea têm colocado em discussão modelos de ensino historicamente marcados pela centralidade da exposição docente, pela transmissão de conteúdos e por formas de avaliação voltadas, sobretudo, à verificação de resultados. Em contraposição a essa lógica, diferentes propostas pedagógicas têm buscado ampliar a participação dos estudantes na investigação, na resolução de problemas, na tomada de decisões e na construção do conhecimento. Tal movimento aproxima-se da perspectiva de Freire (1996), para quem ensinar não se reduz à transferência de saberes, mas exige condições para sua produção e reconstrução pelos sujeitos. No campo das metodologias ativas, Bacich e Moran (2018) também destacam a participação efetiva do estudante e a reorganização da atuação docente como elementos importantes de práticas centradas na aprendizagem. Nessa direção, Cunha et al. (2024) identificam o protagonismo estudantil e a perspectiva crítica da educação como características recorrentes entre diferentes concepções de metodologias ativas. Ainda assim, sua adoção não garante, por

si só, a superação de práticas tradicionais: alterar a disposição da sala, propor trabalhos colaborativos ou incorporar tecnologias pode modificar a dinâmica da aula sem necessariamente transformar as concepções que orientam as relações entre professor, estudante e conhecimento.

A mudança de paradigma torna-se ainda mais evidente quando se observa a avaliação da aprendizagem. Não raramente, propostas que valorizam participação, investigação e protagonismo convivem com procedimentos avaliativos fortemente associados a provas, médias, notas e classificação. Forma-se, então, uma contradição pedagógica: espera-se que o estudante seja ativo durante a aprendizagem, mas sua participação diminui justamente quando se avalia o que e como aprendeu. Luckesi (2011) questiona a predominância de práticas examinadoras e classificatórias quando estas se sobrepõem à função pedagógica da avaliação, enquanto Perrenoud (1999) situa a avaliação formativa no âmbito da regulação das aprendizagens. Dessa perspectiva, avaliar não corresponde apenas a constatar um resultado, mas a produzir informações que permitam compreender o percurso e orientar intervenções.

A avaliação formativa insere-se, portanto, no próprio movimento da aprendizagem. Seu propósito envolve identificar avanços e dificuldades, oferecer devolutivas e possibilitar que professores e estudantes utilizem as informações produzidas para decidir o que precisa ser retomado, aprofundado ou reorganizado. Black e Wiliam (1998), em estudo que se tornou referência no campo, demonstram a relevância da avaliação formativa para a melhoria das aprendizagens quando as evidências obtidas são efetivamente utilizadas para orientar o ensino. Na discussão desenvolvida por Silva (2025), essa perspectiva aparece associada à regulação e ao feedback, destacando-se a necessidade de transformar os dados avaliativos em ações pedagógicas. Assim, a avaliação deixa de ocupar exclusivamente o final do percurso e passa a participar da continuidade da aprendizagem.

É nesse movimento que avaliação formativa e autonomia estudantil se aproximam. Autonomia não significa ausência de orientação nem transferência integral da responsabilidade pelo aprender ao estudante. Em uma perspectiva formativa, ela se constrói progressivamente à medida que o sujeito aprende a reconhecer dificuldades, compreender critérios, analisar o próprio desempenho, interpretar feedbacks e rever estratégias. A concepção freireana de autonomia também contribui para afastá-la de uma leitura individualista, pois a formação de sujeitos capazes de decidir e assumir responsabilidades ocorre em relações marcadas por diálogo, mediação e compromisso com o conhecimento (Freire, 1996). Nesse contexto, Silva (2025) mostra que a autoavaliação, quando orientada por finalidades formativas, favorece a reflexão sobre pontos fortes e fragilidades e pode contribuir para a autorregulação da aprendizagem.

A articulação entre metodologias ativas e avaliação formativa amplia, assim, as possibilidades de construir situações em que participação e autonomia ultrapassem o plano do discurso pedagógico. Bolina, Maculan e Ziviani (2026) observam que práticas ativas acompanhadas por processos avaliativos contínuos podem favorecer maior envolvimento e responsabilidade dos estudantes, enquanto o professor permanece

responsável pela mediação e pela oferta de feedbacks e oportunidades de aperfeiçoamento. Essa compreensão é importante porque impede que o protagonismo seja confundido com afastamento docente. A autonomia é favorecida justamente por mediações que ajudam o estudante a compreender o que realiza, reconhecer o que ainda precisa aprender e desenvolver condições para tomar decisões cada vez mais conscientes sobre seu percurso.

A concretização dessa perspectiva, entretanto, enfrenta obstáculos pedagógicos e institucionais. Permanecem concepções classificatórias de avaliação, dificuldades para oferecer feedback individualizado, limitações de tempo, centralidade excessiva dos conteúdos e lacunas na formação docente. Silva (2025) evidencia que, mesmo quando a autoavaliação é reconhecida por seu potencial formativo, sua implementação pode ocorrer de maneira pouco sistematizada diante da ausência de critérios claros, instrumentos adequados e preparação específica dos professores. O problema, portanto, não reside simplesmente na escolha entre uma prática “tradicional” e outra “inovadora”, mas na construção de uma cultura pedagógica na qual ensinar, aprender e avaliar sejam compreendidos como dimensões articuladas. Nesse sentido, a mudança de paradigma exige mais do que acrescentar novas estratégias ao repertório docente: pressupõe rever concepções e relações historicamente constituídas no espaço educativo.

Diante dessas questões, este capítulo tem como **objetivo geral analisar as relações entre avaliação formativa e autonomia estudantil no contexto das metodologias ativas, problematizando os desafios envolvidos na passagem de uma lógica avaliativa predominantemente classificatória para uma perspectiva processual e formativa**. Especificamente, busca discutir os fundamentos das metodologias ativas e sua relação com o protagonismo discente; compreender a avaliação formativa como instrumento de acompanhamento e regulação da aprendizagem; refletir sobre as contribuições do feedback, da autoavaliação e da autorregulação para a construção da autonomia; e identificar desafios pedagógicos e institucionais relacionados à mudança das práticas avaliativas. Para tanto, após esta introdução e o breve percurso metodológico, discutem-se as metodologias ativas e a mudança do foco do ensinar para o aprender; posteriormente, aborda-se a avaliação formativa e sua articulação com autonomia, feedback, autoavaliação e autorregulação; em seguida, problematizam-se as tensões entre propostas metodológicas inovadoras e práticas avaliativas ainda vinculadas a concepções tradicionais. Por fim, as considerações finais retomam os principais argumentos e ressaltam a necessidade de articulação entre metodologia, avaliação e mediação docente.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e teórico-reflexiva. A discussão foi construída a partir do diálogo entre produções recentes acerca das

metodologias ativas, da avaliação formativa, da autoavaliação e da autonomia estudantil, articuladas a referenciais consolidados do campo educacional. Foram priorizados três estudos publicados entre 2024 e 2026, selecionados por sua proximidade com os eixos centrais da investigação e pela possibilidade de estabelecer relações entre concepções teóricas, práticas avaliativas e desafios presentes nos contextos educacionais. A análise foi realizada de maneira interpretativa, buscando identificar aproximações, tensões e contribuições dos estudos para a compreensão da mudança de paradigma proposta pelas metodologias ativas.

3 METODOLOGIAS ATIVAS E MUDANÇA DE PARADIGMA: DO ENSINAR AO APRENDER

As discussões em torno das metodologias ativas têm adquirido crescente visibilidade no campo educacional, especialmente diante da busca por práticas que ampliem a participação dos estudantes e atribuam novos sentidos à experiência de aprender. Entretanto, compreendê-las apenas como um conjunto de técnicas diferenciadas significa reduzir sua dimensão pedagógica. Projetos, situações-problema, atividades colaborativas ou recursos tecnológicos não tornam uma prática necessariamente ativa quando permanecem relações baseadas na transmissão unilateral do conhecimento. Bacich e Moran (2018) ressaltam que as metodologias ativas pressupõem maior envolvimento do estudante na aprendizagem, por meio de situações que favoreçam participação, reflexão, experimentação e tomada de decisões. Essa perspectiva aproxima-se de Freire (1996), ao questionar uma educação centrada na simples transmissão de conhecimentos e defender a formação de sujeitos capazes de participar criticamente da construção de seus saberes.

Nessa mesma direção, Cunha et al. (2024), ao analisarem a produção acadêmica sobre metodologias ativas, identificaram 24 abordagens diferentes consideradas ativas nos estudos investigados. Apesar da diversidade de denominações e procedimentos, duas características mostraram-se recorrentes: o protagonismo estudantil e uma perspectiva crítica de educação. A constatação reforça que o elemento definidor dessas propostas não está propriamente na técnica escolhida, mas no lugar atribuído ao estudante no processo de construção do conhecimento. Como assinalam Bacich e Moran (2018), a centralidade da aprendizagem implica criar condições para que o estudante participe de maneira mais efetiva, mobilizando conhecimentos, enfrentando situações desafiadoras e assumindo responsabilidades progressivas em seu percurso formativo.

Esse deslocamento modifica também o papel do professor. Em uma perspectiva predominantemente transmissiva, o docente tende a concentrar a seleção, a organização e a apresentação do conhecimento, enquanto ao estudante cabe recebê-lo e posteriormente demonstrar sua assimilação. Nas metodologias ativas, essa relação é reorganizada, mas a presença docente permanece fundamental. O professor continua responsável pela intencionalidade pedagógica, pelo planejamento e pela mediação das experiências de

aprendizagem, criando condições para que o estudante investigue, questione, argumente, estabeleça relações e tome decisões. Freire (1996) já destacava que ensinar exige respeito à autonomia do educando, sem que isso represente ausência de direção pedagógica. Assim, protagonismo estudantil e mediação docente não constituem polos opostos: são dimensões complementares de uma prática que busca substituir a passividade pela participação consciente e reflexiva.

Os resultados apresentados por Cunha et al. (2024) são esclarecedores nesse sentido:

A ideia de protagonismo do estudante aparece em todos os artigos e pode ser observada no Quadro 3. Essa ideia reporta ao estudante o seu comprometimento com o aprendizado, tornando-o o centro do processo de ensino e aprendizagem. As MAs são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível e interligada, cuja responsabilidade pela aquisição do conhecimento está centrada no estudante, em uma situação e postura mais participativa e crítica. (Cunha et al., 2024, p. 10).

A centralidade atribuída ao estudante, contudo, não deve ser interpretada como diminuição da importância do professor. Esse é um aspecto particularmente relevante quando se discute autonomia e protagonismo, pois algumas interpretações superficiais das metodologias ativas podem sugerir que o aluno deve aprender sozinho e que o professor assume uma posição secundária. O que se modifica, na realidade, é a natureza de sua atuação. Na caracterização encontrada por Cunha et al. (2024), aparecem com frequência expressões como facilitador, mediador e responsável por criar condições para que os estudantes assumam posições mais ativas em relação à própria aprendizagem.

Há, portanto, uma diferença importante entre retirar-se do processo e mediar a aprendizagem. A autonomia não se constrói pela ausência de orientação, mas pela criação de condições para que o estudante participe progressivamente das decisões relacionadas ao próprio percurso. Para investigar, formular hipóteses, construir argumentos e avaliar diferentes caminhos, é necessário encontrar situações intencionalmente planejadas, objetivos compreensíveis e acompanhamento pedagógico. Freire (1996) já defendia uma prática educativa capaz de respeitar e favorecer a autonomia do educando sem dispensar a responsabilidade docente. Na mesma direção, Bacich e Moran (2018) compreendem o professor, nas metodologias ativas, como alguém que organiza experiências, acompanha processos e intervém de maneira a favorecer uma aprendizagem mais participativa. O protagonismo discente, portanto, não elimina a docência; ao contrário, demanda uma mediação ainda mais consciente e intencional.

Também é necessário relativizar o caráter de novidade frequentemente atribuído às metodologias ativas. Cunha et al. (2024) identificam em suas bases teóricas contribuições de autores consolidados, entre eles Freire, Dewey, Piaget e Ausubel, evidenciando que a valorização da participação do estudante e da construção ativa do conhecimento possui uma trajetória anterior à popularização contemporânea dessa terminologia. Assim, uma prática não se torna inovadora apenas porque utiliza projetos, problemas,

tecnologias ou recebe a denominação de “ativa”. Sua potência está na maneira como reorganiza as relações pedagógicas e oferece ao estudante possibilidades reais de pensar, decidir, produzir e refletir. Para Bacich e Moran (2018), a inovação metodológica ganha sentido justamente quando promove maior envolvimento do aprendiz e desloca o foco da mera transmissão para processos de construção do conhecimento.

Essa mudança de paradigma também não pressupõe a eliminação da aula expositiva ou dos momentos de explicação e sistematização. A exposição docente pode continuar desempenhando função importante quando articulada a outras experiências de aprendizagem e utilizada com intencionalidade. O que se busca superar é a compreensão de que aprender consiste prioritariamente em receber, memorizar e posteriormente reproduzir informações. Nessa perspectiva, o conhecimento demanda envolvimento cognitivo, problematização, diálogo e estabelecimento de relações. A contribuição freireana é particularmente significativa nesse ponto, pois compreende o estudante como sujeito do processo educativo e não como recipiente passivo do saber (Freire, 1996).

Na experiência analisada por Bolina, Maculan e Ziviani (2026), essa participação assumiu formas concretas quando os estudantes puderam escolher temas, organizar apresentações e tomar decisões sobre a maneira de comunicar os resultados de suas atividades. Segundo os autores, tais oportunidades favoreceram autonomia, responsabilidade e protagonismo, sem eliminar a mediação docente. O exemplo reforça que autonomia não se reduz à liberdade de escolha: envolve decisões acompanhadas por critérios, reflexão e responsabilidade sobre o percurso desenvolvido.

Entretanto, o deslocamento do estudante para uma posição mais ativa durante a aprendizagem produz uma questão inevitável para a avaliação. Se o aluno investiga, escolhe, argumenta e participa da construção do conhecimento, torna-se contraditório que, no momento avaliativo, retorne a uma posição essencialmente passiva diante de procedimentos destinados apenas à atribuição de notas. Como argumenta Perrenoud (1999), uma perspectiva formativa de avaliação deve participar da regulação das aprendizagens, oferecendo informações que permitam intervir enquanto o processo ainda está em desenvolvimento. Desse modo, **mudar a metodologia sem interrogar a lógica avaliativa pode produzir uma inovação apenas parcial**: transformam-se as atividades, mas preserva-se uma concepção centrada no resultado e na classificação. A avaliação formativa passa, assim, a constituir uma dimensão necessária da mudança de paradigma, articulando participação, acompanhamento e possibilidades de continuidade da aprendizagem.

4 AVALIAÇÃO FORMATIVA: AVALIAR PARA APRENDER, E NÃO APENAS PARA CLASSIFICAR

A avaliação ocupa uma posição central no processo educativo porque expressa, de maneira bastante concreta, a concepção de aprendizagem que orienta a prática pedagógica. Quando sua função se limita à atribuição de notas, à aprovação ou à classificação dos estudantes, tende a concentrar-se no produto final e

pouco interfere no percurso que conduziu até ele. Em uma perspectiva formativa, ao contrário, avaliar significa acompanhar a aprendizagem enquanto ela acontece, produzir informações sobre avanços e dificuldades e utilizar essas informações para orientar novas decisões. A diferença não está apenas no instrumento empregado, mas sobretudo na finalidade atribuída à avaliação.

Nesse sentido, é importante evitar uma oposição simplificada entre avaliação formativa e somativa, como se uma necessariamente excluísse a outra. Ambas podem integrar o processo educativo, embora cumpram funções distintas. A avaliação somativa permite produzir uma síntese sobre determinado momento da aprendizagem, enquanto a formativa acompanha o percurso e oferece elementos para que professor e estudante possam agir antes que o processo seja concluído. Silva (2025) sintetiza essa distinção:

É importante frisar que a avaliação formativa e a somativa desempenham papéis distintos, mas complementares, no processo de aprendizagem. A formativa, contínua e integrada ao ensino, visa monitorar o progresso do aluno, identificar dificuldades e fornecer feedback para ajustes no processo de ensino e aprendizagem. Já a somativa, realizada ao final de um período, tem como objetivo de certificar o aprendizado alcançado. Ela resume o desempenho do aluno e serve para decisões como aprovação ou progressão. Ambas são importantes: a formativa para guiar o aprendizado e a somativa para verificar o resultado final. (Silva, 2025, p. 44).

A compreensão da avaliação como acompanhamento modifica também o sentido atribuído ao erro. Em uma lógica predominantemente classificatória, ele tende a aparecer como evidência daquilo que o estudante não sabe e, muitas vezes, converte-se diretamente em perda de pontos. Em uma perspectiva formativa, porém, o erro passa a oferecer informações sobre o percurso realizado e sobre aquilo que ainda precisa ser compreendido. Luckesi (2011) chama atenção para a necessidade de superar práticas avaliativas centradas apenas na classificação, enquanto Perrenoud (1999) situa a avaliação formativa no campo da regulação das aprendizagens. Nessa perspectiva, reconhecer o erro não significa relativizar critérios ou considerar qualquer resposta adequada, mas utilizá-lo pedagogicamente para identificar dificuldades, orientar intervenções e criar novas possibilidades de aprendizagem.

Essa concepção exige também uma postura ativa do professor diante das informações produzidas pela avaliação. Diagnosticar uma dificuldade somente ganha sentido formativo quando esse diagnóstico provoca alguma ação: retomar uma explicação, modificar uma estratégia, propor outra situação de aprendizagem ou oferecer apoio específico. Hadji (2001) enfatiza justamente que a avaliação formativa precisa produzir consequências sobre a ação pedagógica, enquanto Silva (2025), ao discutir as contribuições de Perrenoud e Hadji, relaciona avaliação formativa, regulação e capacidade de reorganizar as práticas a partir das evidências obtidas ao longo do processo. Assim, avaliar deixa de ser apenas registrar o que aconteceu e passa a orientar decisões sobre aquilo que ainda pode acontecer.

É nesse movimento que o feedback assume papel central. Black e Wiliam (1998) demonstram que as informações produzidas pela avaliação podem contribuir significativamente para a aprendizagem quando são utilizadas para ajustar o ensino e apoiar o estudante em seu percurso. Hattie e Timperley (2007), por sua vez, destacam o feedback como um dos elementos capazes de reduzir a distância entre o desempenho atual e os objetivos de aprendizagem. Por isso, uma devolutiva formativa precisa ir além de informar se uma resposta está certa ou errada: deve oferecer ao aluno referências para compreender onde se encontra, o que necessita aprimorar e quais possibilidades possui para avançar. Silva (2025) também ressalta que feedback e regulação, embora assumam diferentes ênfases nas tradições teóricas da avaliação formativa, convergem na compreensão da avaliação como parte integrante da aprendizagem.

Entretanto, nem toda devolutiva possui caráter formativo. Comentários genéricos, observações realizadas quando já não existe possibilidade de revisão ou explicações destinadas apenas a justificar uma nota apresentam pouca capacidade de interferir no processo. Para que o feedback produza efeitos sobre a aprendizagem, precisa estar relacionado a objetivos e critérios compreensíveis e chegar em tempo de ser utilizado. Esse movimento contribui, ainda, para ampliar gradativamente a participação do estudante: em vez de permanecer dependente do julgamento docente, ele passa a utilizar as informações recebidas para analisar, revisar e reorganizar o próprio trabalho. É justamente essa possibilidade de participação reflexiva que aproxima avaliação formativa e construção da autonomia.

A relação entre avaliação, intervenção e flexibilidade também aparece na experiência relatada por Bolina, Maculan e Ziviani (2026). Os autores defendem que a avaliação ultrapasse a mensuração de resultados e funcione como mecanismo de acompanhamento e aperfeiçoamento da aprendizagem. Na experiência analisada, determinadas situações exigiram adaptações do processo avaliativo e a proposição de alternativas coerentes com as trajetórias dos estudantes, sem abandono dos objetivos formativos. Flexibilizar, nesse sentido, não corresponde a diminuir exigências, mas a reconhecer que os mesmos objetivos podem admitir diferentes percursos e formas de demonstrar aprendizagem. Essa compreensão aproxima-se das metodologias ativas porque valoriza processos, decisões e modos distintos de construir conhecimentos.

A efetivação dessa perspectiva, contudo, encontra limites concretos. Silva (2025) aponta dificuldades relacionadas ao número de estudantes, às múltiplas demandas da sala de aula, ao tempo necessário para feedbacks individualizados e à tendência de concentrar esforços na conclusão das tarefas, nem sempre na compreensão das aprendizagens produzidas. Essa distinção é especialmente importante quando se pretende favorecer estudantes mais autônomos. A avaliação formativa não busca conduzir o aluno passo a passo até uma resposta previamente esperada, mas oferecer condições para que ele compreenda critérios, reconheça dificuldades, experimente possibilidades e desenvolva estratégias próprias. Avaliar para aprender significa, assim, deslocar gradativamente a avaliação de algo realizado

apenas sobre o estudante para um processo construído também com ele. É nesse ponto que feedback, autoavaliação e autorregulação passam a constituir caminhos importantes para o desenvolvimento da autonomia estudantil.

5 AUTONOMIA ESTUDANTIL: AUTOAVALIAÇÃO, FEEDBACK E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A autonomia ocupa lugar importante nas discussões educacionais contemporâneas, especialmente quando associada às metodologias ativas e ao protagonismo estudantil. Entretanto, ser autônomo não significa aprender sozinho, prescindir da orientação docente ou simplesmente dispor de maior liberdade de escolha. Freire (1996) compreende a autonomia como uma construção que se desenvolve nas relações educativas e exige responsabilidade, diálogo e respeito ao educando como sujeito de sua formação. Nessa perspectiva, o estudante autônomo é aquele que, progressivamente, amplia sua capacidade de compreender os objetivos da aprendizagem, fazer escolhas, reconhecer dificuldades e tomar decisões sobre seu próprio percurso. A mediação docente permanece fundamental, pois autonomia e independência não são sinônimos: formar para a autonomia implica oferecer condições para que o estudante aprenda, pouco a pouco, a agir e refletir com maior consciência sobre aquilo que realiza.

Esse processo encontra forte aproximação com a autorregulação da aprendizagem. Perrenoud (1999) já apontava a autorregulação como uma possibilidade particularmente relevante no contexto da avaliação formativa, uma vez que o estudante passa gradativamente a participar da regulação de seus próprios processos de aprendizagem. Zimmerman (2002), por sua vez, compreende a aprendizagem autorregulada como um processo no qual os sujeitos estabelecem objetivos, acompanham seu desempenho e ajustam estratégias a partir dos resultados observados. Assim, autonomia não corresponde apenas à capacidade de escolher uma atividade ou realizar uma tarefa sem ajuda, mas envolve desenvolver recursos cognitivos e metacognitivos para acompanhar, interpretar e reorganizar o próprio aprender. É nesse movimento que avaliação formativa, feedback e autoavaliação assumem funções complementares.

A autoavaliação torna-se especialmente relevante porque desloca o estudante da condição exclusiva de objeto da avaliação para uma posição de participante do processo avaliativo. Em vez de somente receber o julgamento produzido pelo professor, ele é convidado a observar o que realizou, confrontar seu desempenho com critérios conhecidos e reconhecer aspectos que precisam ser aprimorados. Silva (2025) destaca que essa prática pode favorecer autoconhecimento, metacognição e autonomia, sobretudo quando acontece durante o processo e possibilita ao estudante utilizar as informações obtidas para revisar seu trabalho. Por isso, solicitar que o aluno simplesmente atribua uma nota a si mesmo não caracteriza, necessariamente, uma autoavaliação formativa. Quando reduzida a um valor numérico ou a perguntas

genéricas sobre desempenho, pouco se altera na lógica tradicional de avaliação. Seu potencial formativo está na possibilidade de produzir reflexão, reconhecer pontos fortes e fragilidades e orientar novas decisões, favorecendo progressivamente a autorregulação da aprendizagem.

Ao sistematizar diferentes possibilidades de autoavaliação, a autora chama atenção também para a necessidade de critérios compreensíveis pelos estudantes:

Com base na tipologia proposta por Andrade (2019), podemos considerar que existem muitas formas de realizar a autoavaliação da aprendizagem, que pode ser feita com objetivos formativos e somativos, sendo que a autoavaliação formativa se destaca ao propiciar mais momentos de reflexão para os estudantes. Além disso, os objetos autoavaliados podem ser diversos (competências, processos e produtos), cabendo ao professor escolher os métodos e instrumentos que utilizará para que estes atendam aos objetivos da atividade. Por fim, com a finalidade de aumentar a eficácia, é importante que os padrões de análise sejam explícitos para os estudantes, o que diminui a subjetividade da avaliação. (Silva, 2025, p. 61).

A explicitação dos critérios constitui uma condição importante para que a avaliação contribua efetivamente para a autonomia. Indicações genéricas, como dizer ao estudante que seu trabalho está “bom” ou que precisa “melhorar”, oferecem poucas referências para a tomada de decisão. Quando objetivos e critérios de qualidade são conhecidos e compreendidos, o aluno dispõe de parâmetros mais claros para analisar sua própria produção. Silva (2025) destaca o uso de rubricas, registros reflexivos e outros instrumentos como possibilidades de tornar esses critérios mais transparentes. Nessa mesma direção, Hattie e Timperley (2007) mostram que o feedback tende a ser mais efetivo quando ajuda o estudante a compreender onde se encontra em relação aos objetivos e o que pode fazer para avançar.

A relação entre feedback e autorregulação torna-se, então, central. Inicialmente, a devolutiva depende mais intensamente da mediação do professor, que ajuda o estudante a identificar aspectos ainda não percebidos. Progressivamente, porém, espera-se que o aluno incorpore essas referências e desenvolva condições para monitorar o próprio desempenho, rever estratégias e tomar decisões sobre sua aprendizagem. Zimmerman (2002) compreende a aprendizagem autorregulada justamente como um processo em que o estudante estabelece metas, acompanha o próprio percurso e ajusta suas ações diante dos resultados observados. Perrenoud (1999) também associa a avaliação formativa à regulação das aprendizagens, destacando a importância de formar sujeitos capazes de participar progressivamente desse movimento.

Essa perspectiva modifica inclusive a relação com o erro. Ao reconhecer uma dificuldade, o estudante pode passar a investigar por que determinada estratégia não funcionou, o que precisa retomar e que outros caminhos poderia experimentar. Esse movimento metacognitivo amplia sua participação na aprendizagem, mas não transforma autonomia em responsabilidade solitária. O professor continua ocupando papel essencial na criação de situações de aprendizagem, na explicitação dos critérios, na oferta

de feedbacks e na orientação dos processos de autoavaliação. Silva (2025) evidencia que a intervenção docente permanece decisiva para que práticas autoavaliativas ultrapassem a simples atribuição de notas e contribuam para a autorreflexão e a autorregulação. Tal compreensão aproxima-se de Freire (1996), para quem o respeito à autonomia do educando não elimina a responsabilidade pedagógica do professor, mas exige uma relação educativa fundada em diálogo, orientação e compromisso com a formação.

Nas metodologias ativas, essa articulação ganha especial relevância. Investigar problemas, desenvolver projetos, realizar escolhas e trabalhar colaborativamente cria oportunidades para o exercício da autonomia; contudo, tais experiências tornam-se mais formativas quando o estudante também é convidado a refletir sobre **como aprende**, e não apenas sobre aquilo que produziu. A avaliação formativa acrescenta, assim, ao protagonismo da ação o protagonismo da reflexão. Construir essa cultura exige tempo, critérios transparentes, formação docente e oportunidades sistemáticas de autoavaliação, uma vez que professores e estudantes ainda convivem com práticas historicamente marcadas pela centralidade da nota. Por isso, a autonomia não deve ser entendida como ponto de partida das metodologias ativas, mas como uma capacidade que pode ser progressivamente construída por meio de mediação qualificada, feedback, reflexão e participação consciente no próprio processo de aprendizagem.

6 OS DESAFIOS DA MUDANÇA: ENTRE NOVAS METODOLOGIAS E VELHAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

A aproximação entre metodologias ativas, avaliação formativa e autonomia estudantil revela uma mudança que ultrapassa a simples adoção de novas estratégias didáticas. O desafio está em rever concepções historicamente consolidadas sobre ensinar, aprender e avaliar. Bacich e Moran (2018) destacam que metodologias ativas pressupõem participação efetiva do estudante e reorganização da mediação docente, enquanto Freire (1996) já defendia uma educação em que o aluno fosse sujeito do processo, e não mero receptor de informações. Nessa mesma direção, Cunha et al. (2024) ressaltam que protagonismo, participação crítica e mediação docente constituem elementos centrais dessas propostas. Assim, uma prática pode parecer inovadora e, ainda assim, preservar relações tradicionais quando o estudante executa tarefas sem compreender objetivos, critérios ou possibilidades de decisão sobre sua própria aprendizagem.

A avaliação evidencia de forma ainda mais clara essa tensão. É possível propor investigação, colaboração, resolução de problemas e produção autoral durante as aulas e, ao final, reduzir toda essa trajetória a um único instrumento classificatório. Luckesi (2011) chama atenção para os limites de práticas centradas predominantemente na nota e na classificação, enquanto Perrenoud (1999) situa a avaliação formativa como parte da regulação das aprendizagens. Black e Wiliam (1998) reforçam essa perspectiva ao defenderem o uso das evidências avaliativas para orientar decisões durante o processo, e não apenas para

registrar resultados ao final dele. Desse modo, mudar a metodologia sem transformar a avaliação pode significar alterar a aparência da prática pedagógica sem modificar profundamente sua lógica. Uma mudança de paradigma mais consistente exige, portanto, coerência entre a forma como o estudante aprende, participa e é avaliado.

A experiência analisada por Bolina, Maculan e Ziviani (2026) mostra que essa transição envolve desafios, mas também possibilidades concretas de reorganização do trabalho pedagógico:

A experiência relatada evidenciou que, embora práticas pedagógicas tradicionais ainda estejam consolidadas no ensino superior, as Metodologias Ativas mostraram-se ao mesmo tempo desafiadoras e enriquecedoras. Quando bem aplicadas, essas abordagens ressignificam o papel dos sujeitos envolvidos no processo educacional, assim como a forma de explorar os conteúdos, promovendo maior engajamento e facilitando a concretização de conceitos abstratos. Os relatos dos alunos reforçaram as concepções predominantes na literatura adotada neste estudo. Ao colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem, com o professor atuando como mediador e facilitador, observou-se uma mudança perceptível na postura discente, marcada por maior participação e envolvimento nas atividades propostas. (Bolina; Maculan; Ziviani, 2026, p. 16).

O relato de Bolina, Maculan e Ziviani (2026) evidencia que a mudança pedagógica não depende apenas da disposição individual do estudante. Planejamento docente, critérios de avaliação, acompanhamento contínuo e oportunidades de revisão constituem condições importantes para que a participação se transforme em aprendizagem e autonomia. Os autores defendem a integração da avaliação formativa às metodologias ativas, com feedbacks claros e possibilidade de ajustes ao longo do percurso. Essa compreensão aproxima-se de Perrenoud (1999), para quem a avaliação formativa precisa produzir informações capazes de orientar a regulação das aprendizagens. A autonomia, portanto, não pode ser considerada uma característica previamente existente no estudante, mas uma capacidade que também se constrói por meio das experiências, das mediações e das oportunidades de reflexão proporcionadas pela prática pedagógica.

Na Educação Básica, contudo, Silva (2025) evidencia dificuldades para a concretização desse processo quando não existe uma estrutura institucional que lhe ofereça sustentação. Embora a autoavaliação estivesse prevista no contexto investigado, os documentos escolares apresentavam fragilidades quanto à definição de critérios, instrumentos, momentos de aplicação e formação docente. Esse dado demonstra que a simples inserção de uma prática nos documentos institucionais não garante seu caráter formativo. Luckesi (2011) já advertia que modificar instrumentos sem transformar as concepções que orientam a avaliação pode manter intacta uma lógica essencialmente classificatória. Desse modo, uma rubrica pode converter-se apenas em mecanismo de pontuação, um portfólio em acúmulo de tarefas e uma autoavaliação em mera atribuição de nota pelo próprio estudante quando não há clareza sobre seus objetivos pedagógicos.

A formação docente constitui, nesse cenário, uma questão central. Silva (2025) identifica insegurança dos professores diante dos objetivos e procedimentos relacionados à autoavaliação, além de

obstáculos como falta de tempo para feedback individualizado, centralidade dos conteúdos e dificuldades para acompanhar diferentes percursos. Tais limitações não podem ser interpretadas exclusivamente como resistência do professor à mudança, pois envolvem também condições materiais e organizacionais da escola. Perrenoud (1999) reconhece que a regulação das aprendizagens exige observação, acompanhamento e capacidade de intervenção, o que se torna mais complexo diante de turmas numerosas, currículos extensos e múltiplas demandas do cotidiano. Do mesmo modo, Hattie e Timperley (2007) ressaltam que o feedback só produz maior contribuição para a aprendizagem quando oferece informações compreensíveis e efetivamente utilizáveis pelo estudante.

Os próprios estudantes também precisam aprender a participar de uma cultura avaliativa diferente. Após trajetórias escolares marcadas pela centralidade da nota, não é razoável esperar que interpretem critérios, realizem autoavaliações consistentes e regulem sua aprendizagem de maneira imediata. Silva (2025) argumenta que a autoavaliação precisa ser incorporada de forma contínua às práticas pedagógicas, acompanhada de orientação e critérios claros. Nesse processo, a confiança assume papel relevante: reconhecer dificuldades e expor fragilidades somente adquire sentido formativo quando o estudante percebe que essas informações serão utilizadas para favorecer sua aprendizagem, e não exclusivamente para penalizá-lo. Essa perspectiva aproxima-se de Freire (1996), ao valorizar relações pedagógicas sustentadas pelo diálogo, pelo respeito e pela participação responsável dos sujeitos.

Flexibilizar a avaliação, portanto, não significa reduzir rigor ou abandonar expectativas de aprendizagem. Na experiência descrita por Bolina, Maculan e Ziviani (2026), as atividades permaneceram vinculadas a critérios definidos segundo seus objetivos pedagógicos, contemplando aspectos como clareza, argumentação e análise crítica. A perspectiva formativa necessita justamente de critérios compreensíveis para que professor e estudante possam interpretar o percurso e identificar possibilidades de avanço. Nesse sentido, uma das mudanças mais significativas consiste na passagem de uma cultura de avaliação do estudante para uma cultura de avaliação com o estudante: preserva-se a responsabilidade pedagógica do professor, mas ampliam-se as oportunidades para que o aluno conheça critérios, receba feedback, revise produções, autoavalie-se e participe, de maneira progressiva, do acompanhamento da própria aprendizagem.

O movimento discutido ao longo deste capítulo pode ser sintetizado no quadro a seguir:

AVALIAÇÃO FORMATIVA E AUTONOMIA ESTUDANTIL: DESAFIOS DA MUDANÇA DE PARADIGMA NAS METODOLOGIAS ATIVAS

Quadro 1 – Deslocamentos entre uma lógica predominantemente tradicional e uma perspectiva formativa

Dimensão	Lógica predominantemente tradicional	Perspectiva formativa e ativa
Ensino	Transmissão de conteúdos	Construção e problematização do conhecimento
Professor	Principal fonte e avaliador	Mediador, orientador e avaliador do processo
Estudante	Receptor e executor	Participante e corresponsável pela aprendizagem
Erro	Evidência de falha	Informação para intervenção e revisão
Avaliação	Verificação e classificação	Acompanhamento e regulação
Feedback	Comunicação do resultado	Orientação para continuidade da aprendizagem
Autoavaliação	Atribuição ou estimativa de nota	Reflexão orientada sobre processo e produto
Autonomia	Capacidade de agir sozinho	Capacidade progressiva de decidir, refletir e autorregular-se

Fonte: Elaboração dos autores, com base em Cunha et al. (2024), Silva (2025) e Bolina, Maculan e Ziviani (2026).

O quadro não pretende estabelecer uma oposição rígida entre dois modelos que apareceriam de maneira pura nas instituições educacionais. Na prática, diferentes concepções coexistem, e procedimentos somativos continuam cumprindo funções necessárias em determinados contextos. O que se evidencia é a direção da mudança proposta: ampliar o caráter processual da avaliação, tornar os critérios mais transparentes e favorecer uma participação estudantil que não se encerre na execução das atividades.

Assim, os desafios da mudança de paradigma não estão apenas na adoção de novas metodologias, mas na construção de uma cultura pedagógica capaz de sustentá-las. Formação docente, planejamento, tempo, critérios claros, condições institucionais, confiança e participação do estudante fazem parte dessa transformação. Metodologias ativas e avaliação formativa tornam-se mais coerentes entre si quando ambas reconhecem que aprender não é apenas chegar a um resultado, mas acompanhar um percurso, compreender escolhas, enfrentar dificuldades e construir condições para continuar aprendendo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir avaliação formativa no contexto das metodologias ativas implica reconhecer que mudanças nas formas de ensinar precisam alcançar também as maneiras de compreender e realizar a avaliação. Ao longo deste capítulo, buscou-se analisar as relações entre avaliação formativa e autonomia estudantil, problematizando os desafios envolvidos na passagem de uma lógica predominantemente classificatória para práticas capazes de acompanhar, orientar e favorecer a aprendizagem durante seu desenvolvimento. As análises realizadas reforçam que metodologias ativas não se definem apenas pela adoção de técnicas diferenciadas, mas pela reorganização das relações entre professor, estudante e conhecimento, com ampliação da participação discente e manutenção de uma mediação docente intencional. Essa compreensão encontra respaldo tanto nas discussões de Freire (1996) quanto nos estudos contemporâneos de Cunha et al. (2024).

A avaliação constitui um dos pontos mais sensíveis dessa transformação. É possível propor projetos, situações-problema, investigação e colaboração e, simultaneamente, preservar procedimentos avaliativos centrados exclusivamente na nota e no resultado final. Quando isso ocorre, a inovação metodológica permanece parcial. Luckesi (2011) chama atenção para os limites de uma cultura avaliativa predominantemente classificatória, enquanto Perrenoud (1999) situa a avaliação formativa no campo da regulação das aprendizagens. Nessa perspectiva, avaliar implica produzir informações que permitam compreender o percurso, oferecer feedback, rever estratégias e criar novas oportunidades de aprendizagem, sem que isso signifique eliminar completamente procedimentos somativos ou registros de resultados.

A autonomia estudantil mostrou-se igualmente vinculada a esse processo. Ela não decorre simplesmente da ampliação da liberdade ou da transferência de responsabilidades ao estudante, mas é construída progressivamente por meio de escolhas orientadas, compreensão de critérios, autoavaliação, feedback e autorregulação. Black e Wiliam (1998) evidenciam a importância de utilizar as informações produzidas pela avaliação para favorecer decisões durante a aprendizagem, enquanto Silva (2025) demonstra que práticas autoavaliativas podem contribuir para a reflexão e a autorregulação quando acompanhadas por critérios claros e mediação adequada. Assim, formar estudantes autônomos significa ajudá-los a compreender não apenas o que aprenderam, mas também como aprendem, quais dificuldades encontram e que estratégias podem mobilizar para avançar.

A efetivação dessa perspectiva, entretanto, envolve desafios que ultrapassam a escolha de instrumentos. Formação docente insuficiente, tempo reduzido para devolutivas, turmas numerosas, currículos extensos, centralidade da nota e ausência de orientações institucionais podem dificultar a consolidação de uma cultura formativa. Silva (2025) evidencia parte dessas limitações no contexto da Educação Básica, enquanto Bolina, Maculan e Ziviani (2026) mostram que planejamento flexível, critérios

claros e acompanhamento contínuo podem favorecer experiências mais coerentes com os princípios das metodologias ativas. Rubricas, portfólios, projetos ou autoavaliações, portanto, não são formativos por si mesmos; seu potencial depende da finalidade pedagógica que orienta sua utilização e das possibilidades que oferecem para interpretar e aperfeiçoar a aprendizagem.

Conclui-se, assim, que metodologias ativas, avaliação formativa e autonomia estudantil constituem dimensões complementares de uma mesma transformação pedagógica. Mudar a metodologia sem transformar a avaliação pode significar alterar a dinâmica da aula sem modificar profundamente a concepção que a sustenta. Uma mudança de paradigma mais consistente exige que ensinar, aprender e avaliar sejam compreendidos como partes articuladas de um percurso formativo, no qual o estudante tenha oportunidades reais de participar, refletir e tomar decisões, sem que o professor abdique de sua responsabilidade pedagógica. Nesse movimento, a autonomia deixa de significar aprender sozinho e passa a representar a capacidade progressivamente construída de compreender o próprio percurso, reconhecer necessidades de aprendizagem e assumir, com mediação e responsabilidade, uma participação cada vez mais consciente em sua formação.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: <https://loja.grupoa.com.br/metodologias-ativas-p-uma-educacao-inovadora-9788584291151-p989777>. Acesso em: 01 ago. 2026. A identificação da obra, dos organizadores e da editora também consta no catálogo bibliográfico consultado.
- BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998. DOI: 10.1080/0969595980050102. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050102>. Acesso em: 02 ago. 2026.
- BOLINA, Marcia Aparecida; MACULAN, Benildes Coura Moreira dos Santos; ZIVIANI, Fabricio. Metodologias ativas e avaliação formativa: relato de experiência em um curso de Biblioteconomia. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 24, n. 00, e026002, 2025. DOI: 10.20396/rdbci.v24i00.8679922. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8679922>. Acesso em: 25 jul. 2026.
- CUNHA, Marcia Borin da; OMACHI, Nathalie Akie; RITTER, Olga Maria Schimidt; NASCIMENTO, Jéssica Engel do; MARQUES, Glessyan de Quadros; LIMA, Fernanda Oliveira. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e39442, 2024. DOI: 10.1590/0102-469839442. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/cSQY74VPYPJCvNLQdv4HZYn/>. Acesso em: 10 ago. 2026.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2026.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001. Disponível em: <https://pergamumweb.udesc.br/acervo/73112>. Acesso em: 17 jul. 2026.

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The power of feedback. **Review of Educational Research**, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007. DOI: 10.3102/003465430298487. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/003465430298487>. Acesso em: 12 ago. 2026.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: <https://biblioteca.ifma.edu.br/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=2587>. Acesso em: 12 ago. 2026.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_1999_C.html. Acesso em: 10 ago. 2026. A página acadêmica do próprio autor confirma a edição brasileira de 1999 pela Artmed.

SILVA, Patrícia Cecília da. **Autoavaliação das aprendizagens no Ensino Médio: documentos, instrumentos e processos**. 2025. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2025. Orientador: Paulo Sérgio Garcia. Disponível em: <https://repositorio.uscs.edu.br/handle/123456789/1475>. Acesso em: 02 ago. 2026.

ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory Into Practice**, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002. DOI: 10.1207/S15430421TIP4102_2. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15430421TIP4102_2. Acesso em: 28 jul. 2026.