

## Avaliação reguladora em perspectiva: uma bússola orientadora dos processos de ensino e de aprendizagem

Esmeraldina Januário de Sousa<sup>1</sup>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3349-0838>

Francisco Cartegiano de Araújo Nascimento<sup>2</sup>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1939-6896>

Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca<sup>3</sup>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9166-8887>

### Resumo

O estudo em tela tem como objetivo compreender em que medida a avaliação reguladora se constitui como uma bússola orientadora dos processos de ensino e de aprendizagem, considerando a relação entre a base teórica de referência e as práticas escolares. Essa forma de avaliação é vista como um meio para orientar a melhoria da aprendizagem, mas precisa ser examinada para comprovar os seus efeitos benéficos. Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa e cunho bibliográfico, ancorada na revisão de literatura do tipo narrativa e na técnica de análise de conteúdo. Os resultados indicam que existe uma transição da avaliação formativa que verifica o progresso em relação aos objetivos de aprendizagem, para um enfoque mais direcionado ao apoio à aprendizagem, e que mudanças na avaliação requerem mudanças no currículo e na pedagogia.

**Palavras-chave:** regulação; avaliação reguladora; avaliação para aprendizagem.

### Abstract

The study in question aims to understand the extent to which regulatory assessment constitutes a guiding compass for teaching and learning processes, considering the relationship between the theoretical basis of reference and school practices. This form of assessment is seen as a means of guiding improved learning, but needs to be examined to prove its beneficial effects. This is a research of a basic nature, with a qualitative approach and bibliographical nature, anchored in a narrative literature review and the content analysis technique. The results indicate that there is a transition from formative assessment that checks progress towards learning objectives, to a more focused focus on supporting learning, and that changes in assessment require changes in curriculum and pedagogy.

**Keywords:** regulation; regulatory assessment; assessment for learning.

**Citação:** SOUSA, Esmeraldina Januário de, NASCIMENTO, Francisco Cartegiano de Araújo; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. Avaliação reguladora em perspectiva: uma bússola orientadora dos processos de ensino e de aprendizagem. *Revista Estudos Aplicados em Educação*, v. 8, e20239266, 2023. DOI <https://doi.org/10.13037/reae.vol8.e20239266>

<sup>1</sup> Doutoranda - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE/UFC), Faculdade de Educação, Fortaleza, Ceará, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA). Professora e Supervisora Escolar da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, Ceará. [esmeraldinajs@gmail.com](mailto:esmeraldinajs@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestrando - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE/UFC), Faculdade de Educação, Fortaleza, Ceará, Brasil. Membro do Grupo de Estudos Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem (G-TERCOA/UFC). Bolsista da CAPES - Brasil. Professor da Rede Pública Municipal de Meruoca, Ceará. [cartegiano@hotmail.com](mailto:cartegiano@hotmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e graduada em Pedagogia pela UFC, com habilitação em Administração Escolar. Atualmente Professora Associada da UFC. [isabelciasca@gmail.com](mailto:isabelciasca@gmail.com)



## 1 Introdução

No Brasil, refletindo uma tendência mundial, o tema avaliação reguladora tem estado em evidência e ganha mais e mais atenção à medida que crescem os exemplos de governos e políticas educacionais que investem tempo e dinheiro para facilitar a implementação de práticas como as avaliações em larga escala nas escolas, com o objetivo final de melhorar o desempenho destas e dos alunos.

Em um contexto educativo, em que se assiste ao aumento do peso das avaliações externas de caráter somativo, com exames internacionais, nacionais, estaduais e até municipais nos diversos níveis de ensino, a regulação da aprendizagem assume protagonismo como uma das principais funções da avaliação formativa (Ferreira, 2007; Hadji, 2001; Scallon, 2000), na medida em que sua prática pode contribuir para a criação das condições pedagógicas necessárias à obtenção do sucesso escolar pelo maior número possível de alunos.

De acordo com Boggino (2009, p. 79), numa lógica formativa, “avalia-se para se conhecer e só conhecendo o que o aluno sabe ou não sabe é que é possível realizar intervenções pedagógicas apropriadas, que tendem a gerar melhorias nas suas aprendizagens”. Toma sentido, então, como finalidade principal da avaliação, a regulação tanto do ensino quanto da aprendizagem.

A aprendizagem formativa se refere a todas aquelas atividades que professores e alunos realizam quando se avaliam, e que dão informação que pode ser utilizada para revisar e modificar as atividades de ensino e de aprendizagem com as quais estão comprometidos (Black; Williams, 1998).

A partir dessas considerações, a avaliação reguladora foi escolhida como a vertente dessa pesquisa, cujo objetivo é compreender em que medida ela se constitui como uma bússola orientadora dos processos de ensino e de aprendizagem, considerando a relação entre a base teórica de referência e as práticas escolares desse tipo de avaliação.

Embora indicadores da função formativa-reguladora da avaliação possam ser detectados nos discursos governamentais e nas políticas públicas educacionais, a perspectiva de apoio aos processos de ensino e de aprendizagem parece difícil de ser alcançada no âmbito da sala de aula. Alguns autores sustentam, inclusive, que há um problema de articulação entre as duas funções da avaliação, na medida em que, na prática, o significado de avaliação formativa é muitas vezes sinônimo de avaliações somativas contínuas. Esses elementos indicam certa confusão entre o que é pensado e desejado, por um lado, e o contexto das práticas profissionais, por outro, revelando ainda que a metodologia adotada há vários anos está centrada em preocupações de ordem docimológica e não didática.

O questionamento na origem deste estudo sobre a avaliação reguladora (entendida como avaliação formativa da aprendizagem) emana do ponto de vista conceitual e das contribuições de vários autores, dentre eles Sanmartí Puig (2020), Lopez (2012), Gérard (2013), Silva (2012), Black e Wiliam (1998, 2010), Allal (2010), De Ketele (1993), Hadji (1994), Perrenoud (1988, 1993, 1999), Santos (2008), Silva (2006), Zabala (2010) e Vial (2001).

Quanto ao percurso metodológico, caracteriza-se como uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa e cunho bibliográfico, cuja análise dos dados se utiliza da técnica de análise de conteúdo baseada em Bardin (2011), posto que uma das principais vantagens desse tipo de análise é a sua versatilidade. E, em particular, é útil para o propósito deste estudo, que é compreender a complexidade dos discursos e os significados subjacentes da avaliação reguladora.



Por isso, a análise de conteúdo baseada em Bardin (2011) apresentou-se como a melhor abordagem para a análise dos dados qualitativos desta pesquisa, bem como, para obter *insights* profundos e significativos que contribuem para o avanço do conhecimento em suas respectivas áreas de estudo, pois oferece um método claro e estruturado para extrair significado dos diversos autores e textos analisados para este artigo.

Foram selecionadas como fontes de dados artigos acadêmicos e livros de autores e estudiosos na área da avaliação da aprendizagem, os quais foram fundamentais para garantir de onde emerge o termo “avaliação reguladora”, bem como, o contexto, estratégias e princípios em que se baseiam as práticas reguladoras de aprendizagem, além do debate na literatura inerente sobre avaliação formativo-reguladora.

Os objetivos deste estudo foram: (i) Investigar as diversas conceptualizações e práticas avaliativas que são consideradas reguladoras; (ii) Analisar a relação da avaliação reguladora com outras iniciativas pedagógicas, nomeadamente a avaliação formativa; e (iii) Compreender as mudanças nos pontos de vista sobre a avaliação reguladora.

O estudo foi norteado pelas seguintes questões de pesquisa: Qual é o papel da avaliação reguladora no desenvolvimento da aprendizagem na sala de aula? Em que medida a avaliação reguladora é eficaz na promoção de mudanças desejáveis na aprendizagem? Quais são as vantagens da avaliação formativa em relação a outras abordagens de avaliação?

Este estudo contribuiu para o enriquecimento da literatura existente sobre avaliação reguladora e também fornece informações para futuras pesquisas nessa área. Além disso, as conclusões possibilitam localizar interações da avaliação reguladora com a avaliação formativa dentro de teorias mais abrangentes da educação; e também, podem indicar linhas potencialmente frutíferas para uma investigação mais aprofundada, ao mesmo tempo em que abre novas formas de ajudar os profissionais da educação a compreenderem as práticas reguladoras em avaliação de forma mais eficaz.

O estudo está organizado da seguinte forma: a seguir, apresenta-se o referencial teórico iniciando por explicar a perspectiva reguladora da avaliação na Seção 2. Em seguida, detalha-se o design estrutural entre regulação, avaliação formativa e regulação da aprendizagem na Seção 3. Depois, tem-se a análise e discussão dos achados e relato dos resultados na Seção 4. Finalmente, a Seção 5 conclui este trabalho com as considerações complementares e a descrição de alguns desafios futuros.

## **2 Situando a Avaliação na Perspectiva Reguladora**

No decurso da história da educação, a avaliação raramente esteve tão presente em nossos sistemas educacionais com a finalidade de contribuir para uma maior eficiência e uma maior equidade, como nos tempos atuais (Gerard, 2013). Essa presença também se manifesta em instâncias que englobam as avaliações externas, internacionais e nacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), dentre outras, passando por vários testes/provas organizadas pelos próprios sistemas educacionais estaduais e municipais, chegando até as práticas cotidianas em sala de aula.

Ou seja, a avaliação está no cerne da política educacional que está sendo reformada e retrabalhada em escala global. Além disso, demonstra o quanto as provas externas influenciam no que se ensina na escola e de que forma se ensina (Sanmartí Puig, 2020).

Nessa direção, pode-se afirmar que o processo de ensino-aprendizagem se tornou decididamente um processo de ensino-aprendizagem-avaliação, o que significa que é quase impossível ensinar efetivamente para possibilitar a aprendizagem do aluno se a avaliação não acompanhar o processo (Gerard; Roegiers, 2011).



Para tentar compreender esses mecanismos, conta-se em particular com o caso do Brasil, que sofreu grandes mudanças no que concerne à temática da avaliação nas últimas três décadas (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015). Com efeito, os resultados das avaliações externas em larga escala abalam de alguma forma as certezas dos “fazedores” de políticas e gestores educacionais brasileiros e conduzem - sob a influência comum de outros fatores - à criação de testes padronizados (ou estandardizados) estaduais e municipais, à criação de ferramentas de monitoramento; à bonificação e à premiação; tudo para certificar o sucesso do ensino básico. Nesse contexto, observa-se uma forte presença da avaliação na estruturação de materiais didáticos, na organização curricular, na formação docente e nas práticas pedagógicas de sala de aula. Fazem parte do universo de meios para esse mesmo fim, a busca incessante por padrões de qualidade; definição de metas; programas de aprimoramento para as avaliações externas do desempenho dos alunos; pesquisas educacionais (como o Censo Escolar); iniciativas para alinhar o planejamento e a gestão escolar; e acompanhamentos mais frequentes e completos das rotinas escolares.

Entretanto, a soma de todos esses esforços (e reformas) não resultou em uma política efetiva porque algo está faltando. Destarte, para Black e Wiliam (2010), os padrões só podem ser elevados se os professores puderem lidar com essa tarefa de forma mais eficaz. Os autores assinalam que um foco em padrões e responsabilidade que ignora os processos de ensino e aprendizagem nas salas de aula não fornecerá a direção que os professores precisam em sua caminhada para melhorar.

Por outro lado, Sanmartí Puig (2020) defende que ensinar, aprender e avaliar são, na realidade, três processos indissociáveis e, portanto, não podem ser compreendidos isoladamente, mas sim, como um conjunto intrincado de interações e retroalimentações constantes.

O ensino, para Sanmartí Puig (2020), não se limita à transmissão passiva de conhecimentos. Ele deve ser pensado como um ato intencional e reflexivo, no qual o educador é um mediador que promove situações de aprendizagem significativas. Nesse sentido, a docência requer uma constante adaptação às necessidades dos alunos e ao contexto em que estão inseridos, proporcionando um ambiente estimulante e desafiador.

A aprendizagem é compreendida por Sanmartí Puig (2020) como um processo ativo e construtivo, no qual os estudantes são protagonistas do próprio conhecimento. É fundamental que os alunos se envolvam, questionem, busquem respostas e façam conexões com suas experiências prévias. A aprendizagem significativa acontece quando os conteúdos são contextualizados e relacionados ao mundo real dos estudantes, tornando-se mais relevantes e facilmente internalizados.

Por sua vez, a avaliação é vista como uma ferramenta imprescindível para o acompanhamento do processo educativo. Assim, Sanmartí Puig (2020) propõe uma avaliação formativa e processual, que ocorre ao longo de todo o percurso de ensino-aprendizagem. Nesse modelo, a avaliação não é utilizada apenas para classificar ou rotular os alunos, mas sim para identificar suas dificuldades, progressos e necessidades. Essa abordagem permite que o professor intervenha de forma mais precisa e direcionada, oferecendo suporte adequado para o desenvolvimento individual de cada estudante.

Além disso, a autora destaca a importância de uma avaliação autêntica, que valorize a capacidade dos alunos de aplicar os conhecimentos em situações reais e significativas. Esse tipo de avaliação incentiva a criatividade, a resolução de problemas e o pensamento crítico, em vez de apenas medir a memorização de informações.

Sanmartí Puig (2020) defende, portanto, que ensinar, aprender e avaliar são dimensões intrinsecamente ligadas no processo educativo. Uma abordagem integrada e coerente desses elementos é essencial para que a educação cumpra seu papel transformador na vida dos



estudantes, capacitando-os a serem cidadãos críticos, reflexivos e ativos na sociedade. Ao compreender e aplicar essa perspectiva, os educadores têm a oportunidade de criar um ambiente de aprendizagem enriquecedor, que valoriza o potencial único de cada aluno e promove o desenvolvimento integral de suas habilidades e competências.

### **3 Tessituras entre regulação, avaliação formativa e regulação da aprendizagem**

Antes de tratar especificamente sobre a avaliação reguladora, faz-se necessário compreender o conceito de *regulação*, bem como seu uso, o qual tem origem no início do século XVIII, mais precisamente durante a primeira Revolução Industrial (1760-1840), quando era necessário *regular* a velocidade de operação das máquinas. No século seguinte, no Reino Unido, o termo passou a ser utilizado para a *regulamentação* das condições de trabalho dos operários nas fábricas.

Somente na década de sessenta, no século XX, o conceito de *regulação* entrou no domínio educacional, através de Michael Scriven (1928-2023), renomado educador e pesquisador, que com sua vasta experiência em avaliação e psicometria, desempenhou um papel vital ao aplicar essa abordagem à educação.

Scriven (1967), defendeu a necessidade de adaptar o currículo e as estratégias de ensino com base no *feedback* da avaliação formativa, permitindo que os educadores identifiquem as áreas em que os alunos estão com déficit e ofereçam suporte personalizado (Scallon, 2000; Brookhart e McMillan, 2019). Além disso, Scriven (1967) promoveu a ideia de que a avaliação na educação deve ser um processo dinâmico e integrado, e não apenas um evento isolado.

A abordagem de regulação de Scriven (1967) também influenciou a forma como os educadores projetam seus cursos, materiais didáticos e práticas de ensino. Ele destacou a importância de definir metas de aprendizagem claras, estabelecer critérios de avaliação e monitorar constantemente o progresso dos alunos em relação a esses critérios.

O conceito de regulação na educação está profundamente enraizado na ideia de monitorar, avaliar e ajustar continuamente os processos educacionais para garantir a eficácia e a eficiência do sistema.

No decorrer do século XX, o conceito de *regulação na educação* de Scriven (1967) se disseminou em todo o mundo, e sua influência perdura até os dias de hoje. A abordagem regulatória tornou-se uma parte essencial da cultura educacional, promovendo a responsabilidade e a eficácia, tanto por parte dos educadores quanto dos alunos. Graças ao trabalho visionário de Michael Scriven, a educação do século XX evoluiu para um sistema mais flexível e adaptável, voltado para a promoção do aprendizado significativo e do desenvolvimento integral dos alunos.

O termo foi rapidamente apropriado pelos autores que se debruçaram sobre a avaliação das aprendizagens, especialmente pelos defensores da avaliação formativa, que passaram a considerá-la como sendo uma das suas principais funções.

Ao passo em que Scriven (1967) traduz a avaliação formativa como *regulação* pelo acompanhamento e ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento de um novo currículo ou método de ensino, Benjamin Samuel Bloom (1913-1999) recupera o termo e o usa para identificar uma das modalidades de avaliação na sua proposta pedagógica (Bloom, Hastings e Madaus, 1971). Pela *Taxonomia de Objetivos Educacionais* (ou simplesmente, *Taxonomia de Bloom*), o psicólogo e pedagogo americano enfatizou a importância de definir objetivos claros e mensuráveis em diferentes níveis cognitivos, indo desde o conhecimento mais básico até a compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Essa abordagem ajudou os educadores a desenvolverem atividades e estratégias que envolvem os alunos em diferentes níveis de

aprendizado, incentivando-os a pensar criticamente e se envolver ativamente no processo de aquisição de conhecimento.

Vale ressaltar que no início do século XX, o sistema educacional era predominantemente orientado para a avaliação somativa, que se concentrava na atribuição de notas e classificações ao final de um período de ensino. No entanto, as limitações desse modelo ficaram evidentes, uma vez que a avaliação somativa frequentemente não fornecia aos alunos informações detalhadas sobre seus pontos fortes e fracos, tornando difícil aprimorar seu desempenho.

Destarte, é inegável que uma das principais contribuições de Scriven (1967) foi a introdução do conceito de *avaliação formativa*. Isso representou uma mudança de paradigma significativa, já que a educação até então estava mais focada na avaliação somativa, que se concentra em atribuir notas aos alunos no final de um período. A avaliação formativa, ao contrário, enfatiza o acompanhamento contínuo do progresso do aluno e fornece *feedback* oportuno para orientar a aprendizagem.

Outra teoria que merece destaque, é a teoria construtivista, desenvolvida por Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934) no século XX, desempenhou um papel importante na evolução da avaliação reguladora. Eles enfatizaram a importância do papel ativo do aluno na construção do conhecimento e no desenvolvimento cognitivo. Essa perspectiva levou a uma compreensão mais profunda de como os alunos aprendem e a necessidade de fornecer *feedback* constante e oportunidades para a *autorregulação*.

No final do século XX, ganhou destaque nos anos 1990, os estudos dos pesquisadores Black e Wiliam (1998, 2010), os quais contribuíram significativamente para a disseminação da avaliação reguladora, através da promoção da avaliação formativa que foca em um acompanhamento mais próximo do aluno. Seu trabalho mostrou que a retroalimentação eficaz fornecida durante o processo de aprendizagem poderia melhorar significativamente o desempenho dos alunos. Eles enfatizaram a importância de os professores entenderem as necessidades individuais dos alunos, fornecerem orientações específicas e permitirem que os alunos façam ajustes em seu próprio aprendizado.

Black e Wiliam (1998, 2010), não só contribuíram e revolucionaram a educação da década de 1990 em diversos países através de suas práticas educacionais, mas também, influenciaram a reformulação das políticas educacionais que tiveram impacto global. Suas ideias e pesquisas contribuíram significativamente para melhorar a qualidade do ensino e o aprendizado dos alunos, estabelecendo um marco importante no campo da avaliação educacional. Além disso, suas abordagens práticas demonstraram que a avaliação formativa não apenas melhora o desempenho dos alunos, mas também pode reduzir as disparidades educacionais e promover uma cultura de aprendizado mais centrada no estudante.

O termo não é restrito apenas às ciências da educação. Ele é amplamente aplicado em diversas disciplinas, incluindo biologia, economia, psicologia e sociologia, entre outras. Ressalte-se que no campo da psicologia da educação e da aprendizagem, existem várias teorias relacionadas à regulação da aprendizagem, como a *Teoria da Aprendizagem Autorregulada* (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000); a *Teoria da Autorregulação Cognitiva* (Schunk, 2001); a *Teoria da Regulação Metacognitiva* de Schraw e Moshman (1995), entre outras.

No que concerne ao termo *regulação* no âmbito do contexto educativo atual, Lopez (2012, p. 6) aponta que,

o conceito de "**regulação**" é onipresente no discurso da educação: regulação dos sistemas educativos, regulação das práticas de ensino, regulação didática, regulação da aprendizagem dos alunos, autorregulação, etc. Este conceito não é específico das ciências da educação. Independentemente da visão educativa ele é largamente utilizado em disciplinas como a biologia, a economia, a psicologia, a sociologia apenas para citar algumas.



É perceptível que a autora se refere à ideia de "regulação" no contexto da educação e além, pontuando que essa regulação envolve o controle, o direcionamento e o monitoramento de vários aspectos relacionados à esfera educacional.

Destarte, a ideia de regulação implica em um processo pelo qual a supervisão, o ajuste e o controle são aplicados a sistemas, práticas ou fenômenos para atingir determinados objetivos ou manter um equilíbrio. No contexto da educação, a *regulação* pode envolver a gestão de currículos, a avaliação do desempenho dos alunos, a adaptação de métodos de ensino, a avaliação de políticas educacionais e a promoção da autorregulação dos estudantes.

Esse conceito também é mencionado como sendo transcultural, ocorrendo em várias disciplinas, destacando a importância da regulação como um princípio abrangente e interdisciplinar que pode ser aplicado em diferentes campos do conhecimento para controlar, influenciar e direcionar processos, sistemas ou comportamentos.

Portanto, a citação de Lopez (2012) ressalta a presença ubíqua do conceito de regulação no discurso da educação e destaca sua relevância não apenas em contextos educacionais, mas também em outras áreas do conhecimento, enfatizando a natureza interdisciplinar e universal desse conceito.

Ainda no que se refere ao conceito de *regulação* é importante acrescentar a visão de Perrenoud (1999), que usa essa definição em sentido bastante amplo, de modo a englobar a *regulação* e a *autorregulação* sendo que, sua ideia de *metacognição* remete necessariamente à *autorregulação*. Segundo o retomado pesquisador, “toda a regulação é, em última instância, uma autorregulação” (Perrenoud, 1999, p. 96), já que, intervenções externas atuam no sujeito se forem, por ele, percebidas, interpretadas e assimiladas.

A teoria de Perrenoud (1999) sobre *regulação* é baseada na ideia de que os alunos aprendem melhor quando são ativos e participantes em seu próprio aprendizado. Ele argumenta que os alunos devem ser capazes de regular seu próprio aprendizado, o que significa que eles devem ser capazes de definir metas, monitorar seu progresso e fazer ajustes conforme necessário. Essa abordagem pedagógica se baseia em princípios psicológicos e pedagógicos que buscam promover a autonomia e o autodirecionamento dos alunos em seu processo de aprendizagem.

Perrenoud (1999) identificou quatro tipos de *regulação*: (1) *Autorregulação*: capacidade de gerenciar seu próprio aprendizado, que envolve ser capaz de definir metas, monitorar seu progresso e fazer ajustes conforme necessário; (2) *Corregulação*: capacidade de trabalhar com outras pessoas para aprender, que envolve ser capaz de pedir ajuda, compartilhar ideias e dar e receber *feedback*; (3) *Heterorregulação*: capacidade de ser influenciado por outras pessoas, que envolve ser capaz de seguir instruções, responder a *feedback* e aprender com os erros; e (4) *Metarregulação*: capacidade de refletir sobre seu próprio aprendizado, que envolve ser capaz de identificar seus pontos fortes e fracos, definir metas e planejar como alcançá-las.

Perrenoud (1999) defende que todos os quatro tipos de regulação são importantes para o aprendizado eficaz e que os alunos devem ser capazes de usar todos esses tipos de regulação de forma flexível, dependendo da situação.

Ao que se observa, o termo *regulação* qualifica diversos processos educacionais, de maneira que é possível compreender a regulação das aprendizagens como uma ação intencional, que interfere no processo de ensino-aprendizagem em curso, mantendo ou reorganizando a trajetória planejada, com o intuito de alcançar as aprendizagens desejadas. Trata-se de um processo dinâmico, contínuo, que leva em consideração alguns aspectos importantes da ação pedagógica. São eles: i) os objetivos de ensino estabelecidos pelo professor e pela escola; ii) os meios utilizados durante o processo para alcançar esses objetivos e avaliar a efetividade dos

mesmos, tendo em vista a programação das aprendizagens; iii) as estratégias que utiliza para ajustar o ensino às necessidades de aprendizagem (Clérigo, 2008).

Vale ressaltar que, como pontua Vial (2001, p. 71), “a modificação do sistema de regulação permite trazer mudanças na operação geral”. Ou seja,

A **regulação** aqui é o momento em que vamos escolher juntos o resto do programa, onde, de fato, serão feitos acordos sobre o programa para explorar o erro. A **regulação** põe então em causa o quadro de referência inicial. A **regulação** é sempre vivida como um *loop* onde informamos, onde exploramos as causas, voltando ao que foi feito: o erro é sempre para ser gerenciado, a avaliação é sempre pensada como uma gestão da situação, mesmo de seus atores. Mas o regulamento não permitirá completar e retomar o programa planejado, mas sim desviar-se do programa planejado (Vial, 2001, p. 71).

Ao abordar a ideia da regulação no contexto de um programa ou projeto em que há a possibilidade de explorar o erro e ajustar o curso das ações, Vial (2001) aponta para três pontos específicos quais sejam: flexibilidade e adaptabilidade; a aprendizagem com os erros; e o engajamento colaborativo.

A flexibilidade e a adaptabilidade são nítidas à medida que a abordagem da regulação permite que os participantes de um programa possam ajustar o plano inicial com base nas informações obtidas durante a execução. Isso pode ser positivo, pois permite uma maior flexibilidade e capacidade de se adaptar a circunstâncias em constante mudança.

Outrossim, Vial (2001) sugere, ainda, que o erro não é visto apenas como algo negativo, mas como uma oportunidade para aprendizado. Ao explorar as causas dos erros, os atores envolvidos no programa podem identificar falhas e melhorar suas ações no futuro.

Além disso, Vial (2001) enfatiza a ideia de que a regulação é um momento em que as partes envolvidas "escolhem juntas" o caminho a seguir. Isso pode encorajar um maior engajamento e colaboração entre os participantes, promovendo uma abordagem mais democrática (pois envolve os consumidores e outros *stakeholders* no processo de melhoria). Ela defende que a regulação voltada à melhoria pode ajudar a criar produtos e serviços que sejam mais adequados às necessidades dos consumidores e que sejam mais sustentáveis.

Por outro lado, há no pensamento de Vial (2001) um potencial para desvio do programa planejado. Identifica-se isso quando a autora menciona que a regulação pode levar ao desvio do programa inicialmente planejado. Embora a flexibilidade seja benéfica, esse desvio excessivo pode resultar em uma falta de foco e direção, prejudicando a efetividade do programa.

Outrossim, há um risco de falta de conclusão iminente. A regulação, ao permitir ajustes contínuos, pode levar a um cenário em que o programa nunca é concluído. Isso pode ser problemático, especialmente em projetos com prazos e objetivos definidos.

Vial (2001) também atenta para a complexidade de gestão, posto que a abordagem da regulação pode exigir um alto nível de habilidades de gestão e coordenação, uma vez que envolve a constante avaliação e ajuste do programa. Isso pode tornar o processo mais complicado e difícil de ser executado com eficiência.

Ademais, outro fator importante para Vial (2001) é o risco de conflitos, pois o processo de regulação, que envolve tomar decisões conjuntas sobre o programa, pode levar a divergências de opiniões entre os participantes, o que, conseqüentemente, pode levar a conflitos e dificultar a tomada de decisões consensuais.

O trabalho de Vial teve um impacto significativo no campo da regulação. Ela ajudou a chamar a atenção para o potencial da melhoria como uma ferramenta de regulação e ajudou a desenvolver princípios e práticas para a melhoria. O trabalho dela também ajudou a promover a ideia de que a melhoria pode ser uma forma de regulação mais eficaz e democrática.



A conexão entre a ideia de melhoria e a de *regulação*, sendo a *regulação* aqui referente ao desenvolvimento, ajuste e modificação de um processo, foi proposta pela primeira vez em 1979, por Allal, segundo Hadji (2001). Outrossim, Scallon (2000) retoma e reforça essa associação quando estabelece que “a avaliação formativa tem a função exclusiva de regular a aprendizagem durante o curso real de um programa, curso ou sequência de estudos” (Scallon, 2000, p. 16). Segundo o autor, a ligação com a noção de *regulação* permite alargar o conceito de avaliação formativa a outras formas de aplicação que não as relativas ao ensino corretivo (abordagem de ensino que se concentra na identificação e correção dos erros dos alunos).

Segundo Scallon (2000), a avaliação formativa é um processo de coleta de informações sobre o progresso dos alunos para que os professores possam adaptar sua instrução às necessidades individuais dos alunos. Assim, a avaliação formativa pode ser usada para identificar lacunas no conhecimento dos alunos, fornecer *feedback* aos alunos sobre seu progresso e ajudá-los a se autoavaliar.

Destarte, a avaliação formativa pode ser usada, por exemplo, para: identificar as necessidades dos alunos para que os professores possam desenvolver currículos e materiais de ensino mais relevantes; acompanhar o progresso dos alunos ao longo do tempo para identificar padrões e tendências; avaliar a eficácia de diferentes métodos de ensino; melhorar a comunicação entre professores e alunos; criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

A avaliação formativa é uma ferramenta poderosa que pode ser usada para melhorar o aprendizado dos alunos. Ao ligar a avaliação formativa com a noção de regulação, os professores podem expandir o escopo da avaliação formativa e utilizá-la para alcançar uma ampla gama de objetivos educacionais.

Allal (1988, 1989), na avaliação formativa e mais especificamente, na *pedagogia do domínio*<sup>4</sup>, distinguiu três tipos de regulações. São elas: *regulações retroativas*, que ocorrem ao final de uma sequência de aprendizado mais ou menos longa, a partir de uma avaliação específica; *regulações interativas*, que ocorrem ao longo do processo de aprendizagem; e *regulamentações proativas*, que ocorrem ao envolver o aluno em uma nova atividade ou situação didática.

A autora argumenta que os três tipos de regulação são complementares e que todos são importantes para a aprendizagem eficaz. Allal (1988, 1989), acrescenta que os aprendizes devem ser capazes de usar todos os três tipos de regulação de forma flexível, dependendo da situação de aprendizagem.

Notadamente, deve-se entender as *regulações postergadas* como aquelas realizadas a *posteriori* e que podem ser de dois tipos, segundo Allal (1988, 1989):

(a) *Retroativa*, que consiste em ajustes efetuados após a conclusão de uma atividade ou sequência de aprendizagem; e

(b) *Proativa*, através de ajustes voltados para o desenvolvimento de novas instruções, para a busca de novas atividades visando garantir a progressão dos alunos.

Quanto às *regulações imediatas*, são aquelas integradas à situação de ensino e caracterizam-se por serem regulações integradas ao processo de construção do conhecimento (ajustes e respostas) provenientes das interações entre os alunos, os alunos e o professor, bem como entre os próprios alunos e o material de estudo. Essas regulações acontecem de forma rápida e muitas vezes inconsciente, contribuindo para o processo de aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais dos estudantes. E, combinadas podem

---

<sup>4</sup> Concepção pedagógica segundo a qual se deve ter completo domínio de cada unidade de aprendizagem para se passar à seguinte, podendo cada aluno conseguir esse domínio se lhe der tempo e qualidade de ensino apropriados (*Tesaurus Europeo de la Educación*. Disponível em: <https://vocabularyserver.com/tee/pt/?ark=ark:/99152/t3xrm381698716>).



criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e adaptativo, em que os estudantes têm a oportunidade de ajustar suas estratégias e compreensão para alcançar um melhor desempenho acadêmico. Essas práticas promovem o desenvolvimento da autonomia, da metacognição e da habilidade de aprender de forma mais eficaz.

Outrossim, as *regulações imediatas* intervêm ao longo da sequência de ensino-aprendizagem, sendo, assim, integradas ao processo de construção do conhecimento, sem intervalo de tempo entre a coleta da informação e o ajuste. Os processos de *regulação interativa* são, portanto, imediatos, e resultam de práticas informais de avaliação não instrumentadas, ou seja, referem-se a uma forma de avaliação que não envolve o uso de ferramentas, instrumentos ou testes padronizados para medir o conhecimento ou habilidades dos alunos. Em vez disso, essa abordagem enfoca a observação direta e a coleta de informações sobre o desempenho dos alunos por meio de métodos menos estruturados e mais informais, o que pode torná-la mais subjetiva e exigir habilidades interpretativas por parte do professor. Portanto, é essencial que o educador seja bem treinado para conduzir e interpretar essas avaliações com precisão e justiça. Além disso, em alguns casos, a avaliação não instrumentada pode ser complementada por avaliações instrumentais, como testes padronizados, para obter uma visão mais abrangente do progresso do aluno.

As *regulações postergadas*, por sua vez, referem-se a políticas ou decisões que adiam ou adotam uma abordagem mais flexível em relação aos métodos e critérios de avaliação dos estudantes em um sistema educacional e são aquelas nas quais há uma ruptura de tempo entre a coleta e o ajuste sendo, em geral, provenientes tanto de procedimentos de avaliação formais – sistemáticos e instrumentalizados – quanto informais.

Explicitado o conceito de regulação, adentra-se ao entendimento de *avaliação reguladora*. E para uma melhor compreensão, parte-se do levantamento dos conceitos de regulação da aprendizagem a seguir:

**Quadro 1 – Conceitos de regulação de aprendizagem**

Sanmartí Puig (2020, p. 27, grifo nosso)	A finalidade principal da avaliação é a <b>regulação</b> tanto das dificuldades e dos erros dos alunos, quanto do processo de ensino.
Ferreira (2013, p. 18, grifo nosso)	A <b>regulação da aprendizagem</b> constitui um processo que decorre da prática da avaliação formativa e que se traduz na adaptação da ação pedagógica aos diferentes percursos de aprendizagem dos alunos. A prática da <b>regulação da aprendizagem</b> pressupõe que, a partir do diagnóstico elaborado sobre o processo de aprendizagem dos alunos no contexto da avaliação formativa, seja proporcionado, ou construído com o aluno, um feedback descritivo das aprendizagens feitas e das dificuldades encontradas. Pressupõe, também, que, em função desse <i>feedback</i> , se decida sobre o tipo de regulação mais adequada aos alunos. Verificando-se que os professores realizam, sobretudo, práticas de avaliação formativa pontual e regulam a aprendizagem com estratégias corretivas, pretendemos aqui refletir sobre outros possíveis contributos para uma prática da avaliação reguladora da aprendizagem dos diferentes alunos.
Zabala (2010, p. 200, grifo nosso)	O conhecimento de como cada aluno aprende ao longo do processo de ensino/aprendizagem, para se adaptar às novas necessidades que se colocam, é o que podemos denominar <b>avaliação reguladora</b> . Alguns educadores, e o próprio vocabulário da Reforma, utilizam o termo de avaliação formativa. Pessoalmente, para designar esse processo prefiro usar o termo <b>avaliação reguladora</b> , já que explica melhor as características de adaptação e adequação.



Allal (2010, p. 224, grifo nosso, tradução nossa)	A função da <i>regulação da avaliação formativa</i> , consiste em: [...] seguir a motivação do aluno, a regularidade de seu esforço, das suas representações de competências, da sua maneira de realizar a atividade, da sua estratégia [...]. Procura-se analisar o procedimento que ele seguiu e situá-lo na progressão desejada [...], com vista a conduzi-lo a procedimentos mais elaborados.
Wiliam (2010, p. 22, tradução nossa)	(...) em termos da função que a evidência de avaliação cumpre: especificamente à medida em que a avaliação apoia e melhora as decisões instrucionais.
Brookhart e McMillan (2019, p. 170-171, tradução nossa)	A <i>avaliação formativa</i> é uma prática importante baseada na sala de aula, na qual o professor e os alunos analisam e interpretam as evidências de aprendizagem para que possam ser feitos ajustes no ensino e na aprendizagem em apoio às necessidades emergentes de aprendizagem dos alunos.
Silva (2006, ONLINE, grifo nosso)	A <i>avaliação formativa reguladora</i> é um mecanismo integrativo e orientador do trabalho docente e das aprendizagens. Para tanto, é fonte reguladora de informações descritivas e interpretativas dos percursos e dos conteúdos de aprendizagens dos “aprendentes”, das situações didáticas e da relação entre ambos.
Hadji (1994, pp. 63-64, grifo nosso)	Denomina-se permanente, <i>reguladora</i> ou formativa a avaliação exercida durante o trabalho do estudante, tendo o papel de aperfeiçoar a ação do estudante e do professor. Sua principal característica é a de ser integrada ao próprio ato de ensino. Tem por objetivo contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que está a decorrer essa aprendizagem, e instruindo o aprendiz sobre o seu próprio percurso, os êxitos e as suas dificuldades.
Perrenoud (1999, p. 111, grifo nosso)	Sem negar a importância desse aspecto da prática pedagógica, <i>regulação</i> dos processos de aprendizagem, que supõe uma intervenção nos processos intelectuais do aluno centrada numa tarefa de regulação das condições de aprendizagem (motivação, participação, implicação no trabalho, ambiente, estruturação da tarefa e da situação didática). [...] a <i>regulação</i> não é um momento específico da ação pedagógica, é um componente permanente dela.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

A partir dos conceitos expostos no *Quadro I*, identificam-se alguns dos principais elementos da regulação da aprendizagem, de onde destacam-se: os objetivos da regulação explícitos em Allal (2010) e Ferreira (2013); o papel e a finalidade da regulação em Hadji (1994) e Sanmartí Puig (2020); os objetos sobre os quais a regulação se relaciona em Silva (2006); a temporalidade e os diferentes graus de clarificação da regulação em Zabala (2010), movimentos na regulação segundo Perrenoud (1988; 1999); as modalidades de regulação interativa proeminentes em De Ketele (1993); e, finalmente, o ambiente da regulação.

A análise crítica-descritiva das citações apresentadas revela a importância da avaliação formativa reguladora no contexto educacional. A partir das diferentes perspectivas dos autores citados, é possível identificar elementos comuns que destacam a função integradora e orientadora da avaliação no trabalho docente e nas aprendizagens dos estudantes.

Silva (2006) ressalta que a avaliação formativa reguladora é uma fonte de informações descritivas e interpretativas dos percursos e conteúdos de aprendizagem. Nesse sentido, ela contribui para melhorar a aprendizagem em curso, tanto informando o professor sobre as condições em que ocorre esse processo, como instruindo o aluno sobre seu próprio percurso, seus êxitos e dificuldades. Dessa forma, a avaliação formativa reguladora se torna um mecanismo integrado ao próprio ato de ensino, promovendo uma abordagem mais orientada ao desenvolvimento contínuo das aprendizagens.

Hadji (1994) complementa essa visão ao destacar que a avaliação formativa reguladora ocorre durante o trabalho do estudante, buscando aperfeiçoar a ação tanto do aluno quanto do

professor. Sua característica principal é estar integrada ao ensino, com o objetivo de informar o professor sobre as condições da aprendizagem em andamento e instruir o estudante sobre seu próprio percurso, seus sucessos e dificuldades. Essa abordagem evidencia a importância da avaliação como um elemento que contribui para a melhoria da aprendizagem e fornece subsídios para a adaptação do processo de ensino às necessidades dos alunos.

Sanmartí Puig (2020) destaca que a finalidade principal da avaliação é a regulação tanto das dificuldades e erros dos alunos quanto do processo de ensino. Essa perspectiva reforça a ideia de que a avaliação formativa reguladora não se limita a identificar as lacunas de aprendizagem, mas também busca orientar e regular o processo de ensino, auxiliando os estudantes a superar suas dificuldades, melhorando a eficácia do trabalho pedagógico.

Ferreira (2013) acrescenta que a regulação da aprendizagem decorre da prática da avaliação formativa, envolvendo a adaptação da ação pedagógica aos diferentes percursos de aprendizagem dos alunos. Essa prática pressupõe o diagnóstico da aprendizagem dos alunos no contexto da avaliação formativa e a elaboração de um *feedback* descritivo das aprendizagens realizadas e das dificuldades encontradas. A partir desse *feedback*, são tomadas decisões sobre o tipo de regulação mais adequada para cada aluno. Essa reflexão indica que é necessário ir além das práticas pontuais de avaliação formativa e explorar outras contribuições para a avaliação reguladora da aprendizagem.

Perrenoud (1988; 1999) enfatiza que a regulação dos processos de aprendizagem é um componente permanente da prática pedagógica, envolvendo uma intervenção contínua nos processos intelectuais dos alunos. A regulação das condições de aprendizagem, incluindo a motivação, participação, implicação no trabalho, ambiente e estruturação da tarefa, é essencial para promover um aprendizado significativo. Essa visão destaca a importância da avaliação reguladora como um elemento intrínseco à prática pedagógica e ressalta que a regulação não se restringe a um momento específico, mas permeia todo o processo educacional.

Zabala (2010) apresenta a noção de avaliação reguladora, que se baseia no conhecimento individual de como cada aluno aprende ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Essa abordagem enfatiza a importância da adaptação e adequação da prática educativa às necessidades específicas dos estudantes, buscando uma constante adaptação do processo de ensino para atender a essas demandas. O termo "avaliação reguladora" é preferido pelo autor, pois enfatiza a ideia de adaptação e adequação.

Allal (2010) destaca que a função da regulação da avaliação formativa é acompanhar a motivação do aluno, a regularidade de seu esforço, suas representações de competências e sua maneira de realizar as atividades. A análise do procedimento seguido pelo aluno e sua situação na progressão desejada visam levá-lo a procedimentos mais elaborados. Essa abordagem ressalta a importância da regulação no processo de aprendizagem, acompanhando o desenvolvimento do estudante e promovendo a evolução para níveis mais complexos de conhecimento e habilidades.

Em suma, os teóricos analisados convergem para a compreensão da avaliação formativa reguladora como um processo integrado e orientador do trabalho docente e das aprendizagens dos alunos. Essa abordagem reconhece a importância de acompanhar e regular continuamente as aprendizagens, adaptando o ensino às necessidades individuais dos estudantes. A avaliação reguladora é vista como um componente essencial da prática pedagógica, envolvendo *feedback* descritivo, regulação das condições de aprendizagem e adaptação constante do processo de ensino para promover uma aprendizagem mais efetiva.

Considerando ainda os elementos relacionados, percebe-se que estão presentes na literatura, uma diversidade de abordagens teóricas sobre a avaliação reguladora, objeto deste estudo. Porém, é importante se ter discernimento pragmático (Fernandes, 2010), para distinguir e separar diferentes abordagens avaliativas da prática avaliativa reguladora e, assim,



compreender que a regulação da aprendizagem pode advir de uma multiplicidade de processos - a avaliação formativa, por exemplo - e que se caracteriza como “todo o ato intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribua diretamente para a progressão e/ou redirecionamento dessa aprendizagem” (Santos, 2002, p. 77).

No âmbito da avaliação, a função de *regulação* pode tomar formas diferentes: *prognóstica*, quando busca, por exemplo, regularizar, acertar ou ajustar o acesso a um ciclo ou ano escolar; *somativa*, se ao fim de um período de estudos, se busca fazer um confronto ou aferição dos conhecimentos; ou *formativa*, quando se tem por finalidade nortear, guiar o professor, fornecendo “informações que permitam uma adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem” (Allal, 1986, p. 177, tradução nossa).

E, ao estabelecer-se como referencial o campo da tomada de decisões quanto ao planejamento das intervenções pedagógicas nos percursos de aprendizagem dos diversos alunos, a regulação da aprendizagem constitui uma prática que decorre do juízo de valor produzido no contexto da avaliação formativa, em função de um referente constituído por critérios de avaliação (Alves, 2004; Pacheco, 2002), e do *feedback* a que os alunos têm acesso. A partir desse juízo de valor e do *feedback* descritivo dos pontos fortes e fracos dos alunos (Allal, 2007), tomam-se decisões de adaptação da ação pedagógica, que se pretende adequada ao diagnóstico elaborado e com a qual se espera que os alunos realizem a aprendizagem.

#### 4 Análise e Discussão dos Achados

A priori, algo que é bastante nítido, é a substituição gradual e progressiva do termo *avaliação reguladora* pelo termo *avaliação formativa*. Os estudos e conceitos de avaliação reguladora apontaram, em sua maioria, para uma perspectiva formativa (Ferreira, 2013; Zabala, 2010, Allal, 2010, Perrenoud, 1999; Hadji, 1994). E esta, cada vez mais, vem sendo constatada na realidade do meio educacional.

A avaliação reguladora na perspectiva formativa da literatura mostra uma maior ligação ao ensino do que à aprendizagem. Os estudos aqui citados destacam muitas afirmações sobre os efeitos positivos da avaliação formativa-reguladora na aprendizagem, embora autores como Silva (2002), chame atenção para um fato relevante que vem se intensificando na discussão acerca da avaliação do ensino e da aprendizagem,

Discussão esta que se insere no debate mais amplo da crise do paradigma educacional centrado no ensino, no qual a escola apenas se responsabiliza por ensinar de forma linear e uniforme, ficando à sorte dos alunos e das alunas aprenderem. Este paradigma vai sendo superado e substituído pelo paradigma das aprendizagens significativas (Silva, 2002, p. 1).

Nesse novo paradigma, a ênfase não está mais na mera transmissão de informações, mas sim, na compreensão e na aplicação do conhecimento de forma relevante e significativa. Os alunos não são mais vistos como receptores passivos, mas como agentes ativos no processo de aprendizado.

Destarte, a avaliação no paradigma das aprendizagens significativas é uma abordagem pedagógica que reconhece a importância de avaliar não apenas a quantidade de informações que os alunos retêm, mas, principalmente, a profundidade e a relevância do conhecimento que eles adquirem. Nesse contexto, a avaliação se torna uma ferramenta fundamental para promover a construção de significado e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, ao invés de simplesmente medir a memorização de fatos ou a capacidade de reproduzir informações.

Assim,



(...) é importante que as avaliações façam mais do que documentar o que os alunos são capazes e o que sabem. Para serem tão úteis quanto possível, as avaliações devem fornecer pistas sobre por que os alunos pensam daquela maneira e como estão aprendendo, bem como as razões por mal-entendidos (The Gordon Commission on Future Assessment in Education, 2013, p. 10, tradução nossa).

Para serem úteis na consecução dos objetivos de aprendizagem estabelecidos,

(...) as avaliações devem representar plenamente as competências que o mundo cada vez mais complexo e em mudança exige. As melhores avaliações podem acelerar a aquisição destas competências se orientarem às ações dos professores e permitirem aos alunos avaliar o seu progresso. Para tanto, as tarefas e atividades nas avaliações devem ser modelos dignos da atenção e da energia de professores e alunos. (...) os sistemas de avaliação devem ser robustos o suficiente para impulsionar as mudanças instrucionais necessárias para cumprir os padrões... e fornecer evidências de aprendizagem dos alunos, úteis para os professores (Darling-Hammond, 2013, p. 2-3).

De acordo com Van Den Berg; Bosker e Suhre (2018, p. 340, tradução nossa), “Embora pareça haver um consenso sobre o valor agregado da avaliação formativa na promoção do desempenho dos alunos, há muito debate sobre qual forma de avaliação formativa é mais eficaz.”

Os estudos sinalizaram que se deve questionar a forma como a avaliação reguladora é apresentada e vivenciada na prática, como indica Silva (2012, p. 9, grifo nosso):

O que caracteriza epistemologicamente a **Avaliação Educacional**, tendo como objeto a política pública e sendo a própria política pública, é ser **formativa** e **reguladora**. **Formativa** por ter um caráter educativo, por visar contribuir nos processos de melhoria da qualidade das práticas educativas institucionais. **Reguladora** porque visa sempre mudanças, avaliar pressupõe transformações, por isso subsidia ajustes nas políticas educacionais. Isso é, **regular** aqui é entendido como a capacidade da avaliação educacional de alimentar tomada de decisões voltadas para mudanças qualitativas que visem à qualidade social das políticas no âmbito da educação.

Por outro lado, autores como Heritage (2010), chamam a atenção para o fato de que

O problema central reside na falsa, mas ainda assim generalizada, suposição de que a avaliação formativa é um tipo particular de instrumento de medição, em vez de um processo que é fundamental e inerente à prática de ensino e aprendizagem (Heritage, 2010, p. 1, tradução nossa).

Outrossim, o conceito eminentemente positivo de avaliação formativa, parece muitas vezes distorcido na realidade, embora seja essencial para o bom andamento da aprendizagem. Porque “a avaliação não constitui uma componente isolada e dissociada de todo o processo educativo, mas acima de tudo ela é uma parte inseparável de um complexo sistema onde o fim último do ato educativo é a aprendizagem” (Santos, 2008, p. 2).

Observa-se ainda, através dos estudos trazidos à baila, que a avaliação reguladora foi bastante influenciada pelo conceito de *assessment for learning* (em tradução livre, *avaliação para a aprendizagem*), que enfatiza que a avaliação deve ser uma parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, em vez de uma atividade separada.

Esse paradigma tem revolucionado a maneira como se avalia o progresso dos alunos e está direcionando o foco da avaliação de um mero resultado para um processo contínuo de aprendizagem, e tem impulsionado a adoção de estratégias de avaliação formativa, como por

exemplo, a autoavaliação, que envolve os próprios alunos na reflexão sobre seu desempenho e na definição de metas de aprendizado, promovendo a autorregulação e a responsabilidade pelo próprio progresso; a coavaliação, que permite aos alunos avaliarem seus pares, o que não apenas aprimora sua capacidade de análise crítica, mas também cria um ambiente colaborativo de aprendizagem; e a revisão constante do progresso do aluno, que envolve um acompanhamento contínuo e individualizado, permitindo que os professores adaptem suas abordagens de ensino às necessidades específicas de cada estudante.

O cerne do *assessment for learning* é a compreensão de que a avaliação deve ser uma parte intrínseca e integrante do processo de ensino e aprendizagem, em oposição a ser uma atividade descolada e isolada do processo educacional. Esse novo enfoque reconhece que a avaliação não deve ser meramente um meio de julgar o desempenho dos alunos, mas sim, uma ferramenta poderosa para impulsionar o aprendizado.

Outros pontos relevantes que dizem respeito à avaliação reguladora referem-se ao conhecimento e às habilidades dos alunos; conhecimentos, habilidades, características e percepções dos professores; mudanças na eficiência e equidade dos sistemas educacionais; e fatores de sucesso escolar.

Concorda-se com a premissa de que, enfrentar o desafio da qualidade da educação significa melhorar a aprendizagem dos alunos e garantir um nível aceitável de retenção ao longo de sua carreira escolar. Com efeito, as conquistas dos alunos (leia-se sucesso escolar) são o resultado de uma série de esforços de escolas, sistemas educacionais, governos, e mesmo, dos países em prol de uma oferta educativa mais eficiente e equitativa, que diz respeito à gestão do material escolar, do equipamento das aulas, da oferta de professores de qualidade (tanto em termos do seu nível acadêmico e da sua formação inicial e contínua), mas também, a redução das desigualdades no ambiente escolar.

Com relação aos professores, em geral, é importante que mostrem um nível relativamente satisfatório de domínio do conteúdo das disciplinas (em especial as intituladas como “críticas”: leitura e matemática) ensinadas na escola. Além disso, as ações de formação destinadas a estes professores revelam-se importantes. Essa formação poderá basear-se, por exemplo, num trabalho centrado nos itens de cada um dos níveis das escalas de proficiência em leitura e matemática. Seria também oportuno, ações de formação específicas, e também, manter e reforçar o aproveitamento daqueles professores que demonstrem um bom domínio dos conteúdos lecionados. Trata-se de ter nos quadros escolares docentes que saibam analisar abordagens pedagógicas, escolher situações adaptadas aos objetivos de aprendizagem, identificar erros, bem como, suas fontes, para poder ajudar os alunos a progredirem. Posto que “[...] a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas a cognitiva” (Zabala, 1998, p. 197).

Além disso,

a escola não deve se contentar em ensinar um certo número de conhecimentos e habilidades, mas também deve contribuir para que os alunos sejam capazes de resolver as situações complexas que enfrentam em sua escola, cotidiano, vida profissional, etc., fazendo bom uso de tudo o que aprenderam na escola (Gérard, 2013, p. 21, tradução nossa).

Destarte, todas estas observações exigem ações de formação inicial e/ou contínua que, para além do domínio do conteúdo disciplinar a ser ensinado, reservará um lugar importante para a didática dessas disciplinas. Esses treinamentos, capacitações e/ou formações devem estar de acordo com as necessidades dos professores.



Perante estas observações e o lugar do professor no processo de ensino-aprendizagem, parece necessário considerar a função docente mais como uma profissão que exige não só conhecimentos disciplinares aprofundados, mas também, competências profissionais específicas (didáticas, psicopedagógicas, dentre outras, adquiridas e mantidas por meio de formação – inicial e contínua –, e prática.

Outrossim,

reforçam-se as funções de avaliação como instrumento para o desenvolvimento da qualidade associada à melhoria dos níveis de exigência, mas, também, a sua importância na reunião de elementos que possam ser comparáveis com outros referenciais externos em sintonia com as demandas/regulações supranacionais” (Fonseca; Costa, 2018, p. 225-226).

Zabala (2010, p. 200) explica que:

(...) a finalidade da avaliação é ser um instrumento educativo que informa e faz valorização do processo de aprendizagem seguido pelo aluno, com o objetivo de lhe oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas.

O conceito eminentemente positivo de avaliação reguladora, parece muitas vezes distorcido na realidade, embora seja essencial para o bom andamento da aprendizagem. Como bem aponta Fernandes (2009, p. 90), “a avaliação das aprendizagens não ocorre de forma contínua e sistemática; a avaliação formativa é pouco frequente e mais baseada na intuição dos professores do que na recolha deliberada e propositada de informação”.

Em suma, a *avaliação reguladora*, apesar de cumprir uma função social e institucional, enquanto a *avaliação formativa/educativa*, persegue um objetivo educacional e de pesquisa. Assim, os critérios a seguir podem resumir perfeitamente a *avaliação reguladora* como:

- *Analítica*: é a avaliação específica de um objetivo operacional;
- *Contínua*: é frequente, fazendo parte do próprio curso da aprendizagem (fim da aula);
- *Diagnóstica*: situa o aluno em relação ao objetivo, identificar erros e detectar fragilidades na aprendizagem; e
- *Corretiva*: leva a atividades de ajuste, garantindo ou reforçando o controle do objetivo.

## 5 Considerações Finais

Neste artigo buscou-se discutir a avaliação da aprendizagem abordando sua perspectiva reguladora, destacando as suas conexões com a avaliação formativa, e as possibilidades de sua implementação prática.

As conclusões desta pesquisa devem ser lidas à luz das limitações do estudo, em particular, pois os resultados são baseados em análise de conteúdo de pesquisas sobre avaliação reguladora e percepções de como as práticas dessa avaliação foram implementadas no meio educacional (nos sistemas educacionais, nas escolas, nas salas de aula, etc.) ou quais mudanças ocorreram por conta de sua implementação/uso e discutem mudanças documentadas nos estudos e pesquisas que apontam os caminhos e como adotara uma abordagem estratégica para desenvolver o uso da avaliação reguladora.

Enquanto a abordagem reguladora busca melhorias políticas, a avaliação formativa é ressaltada por seu potencial educativo e para aprimorar práticas educacionais. No entanto, a aplicação real da avaliação formativa muitas vezes é limitada, revelando a necessidade de uma mudança não somente do ensino como nas políticas educacionais. Mas, para que isso ocorra na



educação em geral e nas escolas, mais especificamente, e consiga atingir os alunos na sociedade contemporânea, as avaliações terão de apoiar o currículo e o ensino centrados na aprendizagem significativa. Novos sistemas de avaliação, baseados em novos padrões, deverão incluir as características que dizem respeito à formação dos professores, a qual também é enfatizada, abrangendo competências didáticas e psicopedagógicas.

Apesar das premissas positivas, a aplicação prática da avaliação reguladora frequentemente é deficiente, comprometendo sua eficácia como ferramenta de aprimoramento. O texto diferencia as funções social e educacional da avaliação, destacando que a avaliação reguladora busca aprimoramento constante, enquanto a formativa/educativa visa objetivos educacionais e de pesquisa.

Por fim, o argumento deve retornar ao seu ponto de partida nas práticas de avaliação reguladora em sala de aula, por isso, qualquer reflexão teórica adicional pode sugerir maneiras de ampliar e/ou melhorar essas práticas.

Os resultados verificam que, além de ser possível aplicar a avaliação reguladora, é importante a conscientização dos professores sobre a inter-relação entre as três importantes áreas educacionais: avaliação, currículo e formação de professores; destacando que um movimento para incentivar a avaliação formativa requer mudanças reais.

Acredita-se que a avaliação reguladora, diante das constantes e inovadoras mudanças contemporâneas na área educacional, sofrerá modificações quanto à sua natureza e à substância da próxima geração de avaliações, alinhadas aos novos padrões de ensino e aprendizagem. Os pensadores e fazedores de políticas educacionais devem trabalhar para desenvolver avaliações mais ricas que proporcionem uma melhor compreensão da aprendizagem dos alunos. À medida que eles trabalham para transformar os sistemas de avaliação, é crucial que o ensino e a aprendizagem sejam mantidos no centro deste trabalho.

Em síntese, o texto ressalta a importância da avaliação educacional para melhorar a qualidade da educação, alertando sobre a necessidade de implementação eficaz, formação docente adequada e mudança de paradigma para uma aprendizagem centrada.

## Referências

ALLAL, Linda. Assessment and the regulation of learning. **International Encyclopedia of Education**, 3. ed., p. 348-352, 2010. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/B9780080448947003626?via%3Dihub> Acesso em: 16 mai. 2023.

ALLAL, Linda. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e métodos de aplicação. *In*: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe (orgs.). **Avaliação formativa no ensino diferenciado**, Berne, Lang, 1989. p. 153-183.

ALLAL, Linda. Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. *In*: HUBERMAN, M. (éd.). **Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise**, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1988. p. 86-126. Disponível em: <https://www.calameo.com/read/000044898a7ad1aa937b>. Acesso em: 06 jun. 2023

ALLAL, Linda. Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. *In*: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe (org.). **A avaliação num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986. p. 175-209.



Disponível em:

[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/OUVRAGES/Allal+alii\\_1986\\_A.htm](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Allal+alii_1986_A.htm) l. Acesso em: 13 abr. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo, Edições 70, 2011.

BAUER, Adriana, ALAVARSE, Ocimar Munhoz, OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa [online]**. Dossiê - Para onde caminham as atuais avaliações educacionais?, v. 41, n. espec. pp. 1367-1384, 2015. DOI <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>.

BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education, Principles, Policy & Practice*, n. 5, v. 1, pp. 07-74, 1998. Disponível em: <https://www.gla.ac.uk/t4/learningandteaching/files/PGCTHE/BlackandWiliam1998.pdf>. Acesso: 2 nov. 2022.

BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. Inside the Black Box Raising Standards Through Classroom Assessment. **Phi Delta Kappan**. v. 80, n. 2, pp. 81-90, 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/44836144\\_Inside\\_the\\_Black\\_Box\\_Raising\\_Standards\\_Through\\_Classroom\\_Assessment](https://www.researchgate.net/publication/44836144_Inside_the_Black_Box_Raising_Standards_Through_Classroom_Assessment). Acesso: 11 set. 2022.

BLOOM, Benjamin Samuel; HASTINGS, John Thomas; MADAUS, George F. **Handbook of formative and summative evaluation of student learning**. New York: McGraw-Hill, 1971.

BOGGINO, Norberto. A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**: Lisboa, Portugal, v. 9, n. mai/ago, p. 79-86, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/150>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BROOKHART, Susan M.; McMILLAN, James H. **Avaliação em sala de aula e medição educacional**. Routledge, 2019. DOI <https://doi.org/10.4324/9780429507533>.

CLÉRIGO, Anália Maria de Matos. **Concepções e práticas de avaliação no ensino superior**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, 269 p., 2008. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/805>. Acesso: 17 out. 2022.

DARLING-HAMMOND, Linda *et al.* **Criteria for High-Quality Assessment**. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education, 2013. Disponível em: [https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/criteria-higher-quality-assessment\\_2.pdf](https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/criteria-higher-quality-assessment_2.pdf). Acesso: 20 jun. 2023.

DE KETELE, Jean-Marie. L'évaluation conjuguee en paradigmes. **Revue Française de Pédagogie**, v. 103, pp. 59-80, 1993. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1993\\_num\\_103\\_1\\_1298](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_103_1_1298). Acesso: 17 mar. 2023.

FERNANDES, Domingos. Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, n. 9, pp. 87-100, 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 12 dez. 2022.



FERREIRA, Carlos Alberto. Contributos para uma prática avaliativa reguladora da aprendizagem. **EDUSER: Revista de Educação**, v. 5, n. 2, pp. 18-34, 2013. <https://doi.org/10.34620/eduser.v5i2.54>. Acesso: 07 nov. 2022.

FONSECA, Dora; COSTA, Jorge Adelino. Avaliação das Escolas e regulação político normativa: uma análise de discursos. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, v. 5, n. 8, p. 210-243, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v5i8.459>. Acesso: 07 ago. 2022.

GÉRARD, François-Marie. L'évaluation au service de la régulation des apprentissages: enjeux, nécessités et difficulté. **Revue Française de Linguistique Appliquée**, v. XVIII, p. 75-92, 2013. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-75.htm>. Acesso em: 17 mar. 2023.

GÉRARD, François-Marie; Roegiers, Xavier. Currículo e avaliação: ligações que nunca serão suficientes fortes. In: ALVES, Maria Palmira; DE KETELE, Jean-Marie (orgs). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora, pp. 143-158, 2011.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**. 4. ed. Portugal: Porto, 1994.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed. Editora, 2001.

HERITAGE, Margaret. Formative assessment and next-generation assessment systems: Are we losing the opportunity? **Council of Chief State School Officers (CCSSO)**, Washington D.C, 2010. Disponível em: [http://www.edweek.org/media/formative\\_assessment\\_next\\_generation\\_heritage.pdf](http://www.edweek.org/media/formative_assessment_next_generation_heritage.pdf). Acesso em: 13 mar. 2023.

LOPEZ, Lucie Mottier. **La régulation des apprentissages en classe: un guide pédagogique**. Bruxelles, Bélgica: De Boeck, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Não mexam na minha avaliação!** Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica. Avaliações em educação: Novas Perspectivas, 1993.

SANMARTÍ PUIG, Neus. **Evaluar y aprender: un único proceso**. Barcelona, Espanha: Ediciones Octaedro, 2020.

SANTOS, Leonor. **Autoavaliação regulada: por que, o quê e como?** Lisboa: Ministério da Educação e Departamento da Educação Básica, pp. 75-84, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4884>. Acesso em: 04 abr. 2023.

SANTOS, Leonor. **Dilemas e desafios da avaliação reguladora**. Repositório da Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal. p. 1-29, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5286> Acesso em: 15 fev. 2023.



SCALLON, Gérard. **Évaluation formative des apprentissages**: réflexion. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université Laval, 1998.

SCALLON, Gérard. **L'Évaluation formative**. Bruxelles: De Boeck Université. 2000.

SCRIVEN, M. **The methodology of evaluation**. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation. Chicago, IL: Rand McNally, n. 1, 1967.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação Educacional: Fundamentos Teóricos e Relação com a Política Educacional. In: **Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste** (ANPAE), v. 7, 2012, Recife. Anais... . Recife: ANPAE, 2012, p. 1-12. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero1/Textos/JanssenFelipe.pdf> Acesso em: 16 mai. 2023.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação Formativa Reguladora**: Intencionalidade, Características Reguladora e Princípios. Construir Notícias, n. 44, pp. 1-4, 2006. Disponível em: <https://abre.ai/gEOy>. Acesso em: 19 jan. 2023.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora**. TVE Brasil/Salto para o Futuro, 2002. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/aas/aastxt1.htm> Acesso em: 24 abr. 2023.

PEDAGOGIA DO DOMÍNIO. In: Tesouro Europeo de la Educación, 2023. Disponível em: <https://vocabularyserver.com/tee/pt/?ark=ark:/99152/t3xrm38l698716>. Acesso em: 23 jul. 2023.

THE GORDON COMMISSION ON FUTURE ASSESSMENT IN EDUCATION. A public policy statement. Princeton, NJ: Educational Testing Service, p. 10, 2013. Disponível em: [https://www.ets.org/Media/Research/pdf/gordon\\_commission\\_public\\_policy\\_report.pdf](https://www.ets.org/Media/Research/pdf/gordon_commission_public_policy_report.pdf). Acesso em: 21 jul. 2023.

VIAL, Michel. Évaluation et régulation. In: FIGARI, Gérard; ACHOUCHE, Mohammed; BARTHÉLÉMY, Véronique. **L'activité évaluative: nouvelles problématiques, nouvelles pratiques**. Bruxelles: De Boeck, p. 68-78, 2001. Disponível em: <https://abre.ai/gEOv>. Acesso em: 21 jun. 2023.

VAN DEN BERG, Marian; BOSKER, Roel J.; SUHRE, Cor J. M. Testing the effectiveness of classroom formative assessment in Dutch primary mathematics education. **School Effectiveness and School Improvement**, v. 29, n. 3, pp. 339–361, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1406376>. Acesso em: 8 abr. 2023.

WILIAM, Dylan. An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In: ANDRADE, H. L.; CIZEK, G. J. (eds.), **Handbook of formative assessment**. New York, NY: Routledge, 2010. p. 18-40. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203874851-3/integrative-summary-research-literature-implications-new-theory-formative-assessment-dylan-wiliam>. Acesso em: 30 jul. 2023.



ZABALA, Antoni. **Avaliação: A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZIMMERMAN, Barry J. Attaining Self-Regulation: A social-cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (eds.). **Self-regulation: Theory, Research, and Applications**. Orlando, FL7 Academic Press, pp. 13-39, 2000. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/B9780121098902500317?via%3Dihub>  
Acesso em: 18 jul. 2023.

