ISSN: 2358-8829

O DESLOCAMENTO DO OLHAR AVALIATIVO: A AVALIAÇÃO DO FEEDBACK COMO ESTRATÉGIA DE AUTORREGULAÇÃO E AUTONOMIA DO ESTUDANTE

Kátia Keylly Feitosa da Silva [1]

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem organiza a vida escolar: verifica conhecimentos, produz hierarquias, define trajetórias e comunica expectativas institucionais. No Ensino Médio brasileiro, predominam modelos normativos, que comparam estudantes, e usos somativos centrados em notas. Essa combinação tende a reduzir a aprendizagem a um número e a privilegiar a classificação, em vez de orientar o desenvolvimento do estudante, conforme a crítica de Luckesi (2011).

A sociologia da educação mostra que a escola pode transformar desigualdades sociais em diferenças de mérito e de dom (BOURDIEU; PASSERON, 1975; BOURDIEU, 1998). Aplicar padrões supostamente neutros a estudantes com pontos de partida desiguais tende a reproduzir trajetórias de fracasso. Para Dubet (2004), uma escola justa deve superar a competição meritocrática, garantindo aprendizagem comum e dignidade a todos.

Nesse contexto, a avaliação do *feedback* constitui uma alternativa pedagógica. A expressão designa a avaliação contínua mediada por devolutivas qualificadas, e não a avaliação da qualidade do próprio *feedback*. Essas devolutivas indicam conquistas, dificuldades e caminhos para avançar. O olhar avaliativo desloca-se de “quanto você tirou?” e “quem está à frente?” para “onde você está, para onde vai e qual é o próximo passo?”. Não se abandonam critérios nem registros numéricos institucionais: retira-se da nota o lugar de único meio de analisar a aprendizagem.

[1] Graduada em Segunda Licenciatura Plena em Sociologia pela UNIASSELVI; Mestranda do Curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) da UNIVASF – BA, bolsista CAPES; professora da rede pública do estado do Ceará – SEDUC; e-mail: prof.katiafeitosa@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

O objetivo geral é analisar a avaliação do *feedback* no Ensino Médio como alternativa à centralidade dos usos normativos e somativos, examinando suas possíveis contribuições para um ambiente escolar inclusivo, democrático e menos competitivo.

Os objetivos específicos são: a) discutir seus fundamentos na avaliação formativa e na sociologia da educação; b) examinar como portfólio, autoavaliação e *feedback* constante apoiam a aprendizagem; e c) identificar contribuições e limites dessas práticas para a autorregulação e a autonomia. Distinguem-se as contribuições observadas na aprendizagem das implicações mais amplas de justiça escolar.

O estudo justifica-se pela persistência do desinteresse e da evasão simbólica, situação em que o estudante permanece na escola, mas se desliga da aprendizagem por não se considerar capaz de atingir a nota exigida. Em Sociologia, cuja finalidade inclui estranhar e desnaturalizar a realidade social (BRASIL, 2006), reproduzir hierarquias avaliativas contradiz essa orientação.

O estudo qualitativo e exploratório articula revisão bibliográfica e análise de práticas avaliativas em Sociologia no Ensino Médio público estadual do Ceará. Portfólios, autoavaliação e devolutivas indicam contribuições para a autorregulação, a autonomia e o enfrentamento do desinteresse e da evasão simbólica, condicionadas a critérios claros e à justiça escolar coletiva, sem comprovar a redução desses fenômenos nem atribuí-la exclusivamente às práticas.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que se interessa pelos significados atribuídos às práticas avaliativas e por seus efeitos na relação dos estudantes com a aprendizagem, e não pela mensuração estatística de resultados. Quanto aos objetivos, é exploratória, pois busca proporcionar maior familiaridade com o tema, tornando-o mais explícito e permitindo a construção de categorias para investigações posteriores.

O percurso metodológico foi organizado em duas etapas complementares. Na primeira, realizou-se um levantamento bibliográfico de obras de referência sobre avaliação formativa e reguladora, avaliação mediadora e crítica à avaliação classificatória, *feedback* e autorregulação da aprendizagem, motivação e autonomia e sociologia da educação. Também foram considerados os documentos normativos que

orientam a avaliação na Educação Básica, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum Curricular.

Na segunda etapa, analisaram-se interpretativamente práticas de avaliação continuada desenvolvidas pela autora como professora de Sociologia no Ensino Médio de uma escola estadual de educação profissional do Ceará: portfólio, com reunião e comparação de produções bimestrais; autoavaliação, orientada por critérios discutidos e registros de metas, dificuldades e estratégias de estudo; e *feedback* oral e escrito durante as atividades. A reflexão pedagógica examinou como essas práticas reorganizam a relação entre estudante, erro, nota e aprendizagem.

A interpretação foi conduzida a partir de categorias analíticas construídas no diálogo entre o referencial teórico e as práticas observadas: a) a nota deixa de ser o único meio de analisar a aprendizagem; b) o portfólio como registro do percurso; c) a autoavaliação e a autorregulação; d) o *feedback* como mediação para a autonomia, o pertencimento e o enfrentamento da evasão simbólica; e e) os limites e as tensões da abordagem. Por se tratar de análise de práticas pedagógicas, sem identificação de estudantes e sem divulgação de produções individuais ou imagens, os registros foram tratados de forma agregada, preservando-se o anonimato dos sujeitos envolvidos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A crítica à avaliação classificatória tem longa tradição no Brasil. Luckesi (2011) distingue o ato de examinar, voltado à aprovação ou reprovação e centrado no passado, do ato de avaliar, que é diagnóstico, inclusivo e orientado para a tomada de decisão em favor da aprendizagem.

> O educando não vem para a escola para ser submetido a um processo seletivo, mas sim para aprender e, para tanto, necessita do investimento da escola e de seus educadores, tendo em vista efetivamente aprender. Por si, não interessa ao sistema escolar que o educando seja reprovado, interessa que ele aprenda e, por ter aprendido, seja aprovado. O investimento necessário do sistema de ensino é para que o educando aprenda e a avaliação está a serviço dessa tarefa. (LUCKESI, 2011).

Essa perspectiva converge com a noção de avaliação formativa. Para Perrenoud (1999), a avaliação na escola oscila entre duas lógicas: a da seleção, que fabrica hierarquias de excelência, e a da regulação das aprendizagens, que busca ajustar o ensino às necessidades dos estudantes. Segundo o autor, “a avaliação é tradicionalmente

ISSN: 2358-8829

associada, na escola, à *criação de hierarquias de excelência*" (PERRENOUD, 1999, p. 11, grifo do autor). Na lógica da regulação, ao contrário, a avaliação assume outra função:

De imediato, a avaliação se tornava o instrumento privilegiado de uma regulação contínua das intervenções e das situações didáticas. Seu papel, na perspectiva de uma pedagogia de domínio (Huberman, 1988), não era mais criar hierarquias, mas delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de cada aluno o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos. (PERRENOUD, 1999, p. 14)

Hadji (2001) argumenta que a avaliação formativa é, antes de tudo, uma intenção: a de colocar a avaliação a serviço da aprendizagem, informando tanto o professor quanto o aluno sobre o caminho percorrido e o que ainda falta percorrer.

> A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avalição formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa. (HADJI, 2001).

Fernandes (2009) acrescenta que avaliar para aprender exige *feedback* de qualidade, participação ativa dos estudantes e diversificação de instrumentos, superando a dependência exclusiva de provas e notas.

> a) a avaliação é deliberadamente organizada em estreita relação com um feedback inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade; b) o feedback é importante para activar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e auto-estima. (FERNANDES, 2009).

A própria legislação educacional brasileira acolhe essa orientação. A Lei nº 9.394/1996 estabelece que a verificação do rendimento escolar observará a "avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais" (BRASIL, 1996, art. 24, inciso V, alínea a).

A Base Nacional Comum Curricular, por sua vez, recomenda a construção e aplicação de procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem (BRASIL, 2018). Há, portanto, respaldo normativo para práticas que não reduzam a análise da aprendizagem à classificação numérica.

No interior desse campo, o *feedback* ocupa posição central. Fernandes (2006), ao sistematizar a literatura internacional sobre avaliação formativa, destaca que as investigações de Black e Wiliam constituem a base empírica mais consistente do campo

e que, na tradição anglo-saxônica, o *feedback* é considerado praticamente o núcleo da "avaliação formativa pois é através dele que os professores comunicam aos alunos o seu estado em relação às aprendizagens e as orientações" (FERNANDES, 2006).

Hattie (2017) complementa ao indicar que o *feedback* mais eficaz responde a três perguntas: para onde vou, como estou indo e qual é o próximo passo, e que o *feedback* centrado na tarefa e no processo é mais potente do que aquele dirigido à pessoa, como elogios genéricos ou rótulos.

No contexto da formação docente, Fonseca et al. (2015) mostram que o *feedback* eficaz pode melhorar a relação entre professor e estudantes, o envolvimento destes e o seu desempenho, embora nem sempre seja utilizado de forma adequada pelos professores.

> De modo a ser eficaz, o feedback de sala de aula deve ter características identificáveis que estão, em grande parte, sob o controlo parcial do professor. O feedback eficaz é apresentado o mais rapidamente possível após o facto (Timing) e é seletivo. Ou seja, os professores não devem tentar comentar todos os aspetos do desempenho dos alunos, mas sim focalizar os aspetos específicos que terão o maior efeito (Quantidade). O feedback pode ser eficaz, quer seja oral, escrito ou visual, quer seja dado individualmente ou em grupo. Os professores devem reconhecer que cada situação específica poderá levar a um diferente e preferencial Modo e também Audiência. (FONSECA et al., 2015).

A avaliação continuada se materializa em instrumentos que tornam esse *feedback* possível ao longo do tempo. Villas Boas (2004) compreende o portfólio como procedimento de avaliação no qual o estudante reúne, seleciona e analisa suas produções, participando ativamente da reflexão sobre o próprio trabalho, o que o torna, ao mesmo tempo, instrumento de registro e de aprendizagem.

> Os portfólios oferecem aos alunos a oportunidade de registrar, de modo contínuo, experiências e êxitos significativos para eles. Pertencem a eles, mas podem ser compartilhados e discutidos com os professores, se os alunos assim quiserem, afirmam os autores. São organizados em um tempo dedicado a esse propósito. Podem ser escritos em folhas brancas, em resposta a palavras sugeridas ou a questões-chave, ou em uma série de cartões com títulos como "Hobbies" ou "Trabalhando com outro". Sendo de propriedade dos alunos, ao deixarem a escola, eles levam seu portfólio, que, entre outras utilidades, poderá ser mostrado a empregadores em potencial, no caso de alunos jovens e adultos. (VILLAS BOAS, 2004).

A autoavaliação, por sua vez, exige que o estudante conheça os critérios de qualidade e aprenda a aplicá-los à própria produção; para Fernandes (2006), é a partilha de uma ideia clara sobre a qualidade pretendida que permite ao estudante participar ativamente da regulação das próprias aprendizagens.

O potencial formativo do *feedback* relaciona-se diretamente com o conceito de autorregulação da aprendizagem. Boruchovitch (2014) define a autorregulação como um

ISSN: 2358-8829

constructo integrado, no qual o estudante exerce controle sobre seus processos cognitivos, suas emoções e seu comportamento, mobilizando estratégias cognitivas e metacognitivas, bem como variáveis afetivas e motivacionais.

> Embora existam diferentes modelos de autorregulação da aprendizagem, em linhas gerais é consenso que ela envolve o controle dos processos cognitivos, das emoções e do comportamento […]. Entre os estudiosos do tema há também convergência quanto à relevância das estratégias de aprendizagem (cognitivas e metacognitivas) e das variáveis afetivas e motivacionais para a aprendizagem autorregulada […]. (BORUCHOVITCH, 2014, p. 402)

Do ponto de vista motivacional, a Teoria da Autodeterminação, conforme discutida por Guimarães e Boruchovitch (2004), sustenta que a motivação intrínseca é favorecida quando são atendidas três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e pertencimento. As autoras destacam o papel dos professores nesse processo: aqueles que adotam um estilo motivacional promotor de autonomia oferecem escolhas e "*feedback* significativos, reconhecem e apoiam os interesses dos alunos, fortalecem sua autorregularão autônoma e buscam alternativas para levá-los a valorizar a educação, em suma, tornam o ambiente de sala de aula principalmente informativo" (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

Uma avaliação que comunica ao estudante apenas uma nota inferior à dos demais tende a minar o sentimento de competência; ao passo que uma avaliação que reconhece avanços e indica caminhos fortalece-o. Essa leitura dialoga com a pedagogia de Freire (1996), para quem ensinar exige respeito à autonomia do educando e reconhecimento de que ele é sujeito da própria formação, não objeto de depósito de conteúdos ou de julgamentos externos.

Por fim, a sociologia da educação permite situar a avaliação do *feedback* em um debate mais amplo sobre justiça escolar. Bourdieu (1998) mostrou que a escola, ao tratar como iguais estudantes desiguais em capital cultural, acaba por legitimar privilégios sociais como se fossem méritos individuais.

> Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 1998, p. 53)

Dubet (2004) argumenta que a meritocracia escolar, embora necessária em alguma medida, produz vencidos que tendem a interiorizar o fracasso como responsabilidade

ISSN: 2358-8829

pessoal, e defende que a escola justa deve proteger os mais fracos, garantir uma cultura comum e preservar a dignidade de todos.

> Assim, uma meritocracia escolar justa não garante a diminuição das desigualdades; a preocupação com a integração social dos alunos tem grande probabilidade de confirmar seu destino social; a busca de um mínimo comum arrisca-se a limitar a expressão dos talentos; uma escola preocupada com a singularidade dos indivíduos age contra a cultura comum que uma escola deve transmitir e que também é uma forma de justiça… Portanto, não existe solução perfeita, mas uma combinação de escolhas e respostas necessariamente limitadas. (DUBET, 2004, p. 540)

É nesse ponto que a avaliação do *feedback* adquire densidade sociológica: ela não elimina a desigualdade estrutural, mas recusa-se a convertê-la em humilhação cotidiana e oferece aos estudantes historicamente classificados como "fracos" informações concretas para avançar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise interpretativa das práticas, à luz do referencial teórico, permitiu organizar os resultados em cinco categorias analíticas. Antes de apresentá-las, o Quadro 1 sintetiza as principais diferenças entre as lógicas avaliativas discutidas, evidenciando o que se altera quando o centro da avaliação se desloca da classificação para o *feedback*.

O Quadro 1 contrasta usos classificatórios e formativos da avaliação, mas reúne dimensões distintas: a referência normativa compara desempenhos; a função somativa sintetiza resultados; e o *feedback* orienta a aprendizagem no processo formativo. Essas ênfases podem coexistir. A crítica recai sobre a centralidade da classificação, não sobre as sínteses ou os registros numéricos.

Quadro 1 – Lógicas de avaliação segundo o referencial de comparação

Dimensão	Avaliação normativa	Avaliação somativa	Avaliação do *feedback*
Referencial de comparação	Desempenho dos pares (média da turma, *ranking*)	Resultado diante de um padrão fixo	Percurso do próprio estudante em direção a critérios claros e compartilhados
Pergunta central	Quem está à frente de quem?	Atingiu ou não a nota mínima?	Onde estou, para onde vou e qual é o próximo passo?
Forma de registro	Nota e posição na turma	Nota final do período	Portfólio, autoavaliação e devolutivas, com a nota como um registro entre outros
Lugar do erro	Sinal de inferioridade	Desconto na nota	Informação para orientar a próxima ação
Papel do estudante	Objeto de classificação	Executor de tarefas avaliadas	Sujeito que interpreta as devolutivas e regula o próprio percurso
Efeito provável no clima escolar	Competição e estigmatização	Foco no resultado e na aprovação	Cooperação e cultura de melhoria contínua

Fonte: Elaborado pela autora com base em Hadji (2001), Perrenoud (1999) e Hattie (2017).

ISSN: 2358-8829

Para além da nota: a classificação numérica deixa de ser o único meio de análise. A primeira categoria refere-se à mudança no lugar ocupado pela nota. Nas práticas analisadas, a nota bimestral continuou existindo, uma vez que integra as exigências institucionais, mas deixou de ser o único registro da aprendizagem. Ao lado dela, passaram a compor a análise o portfólio, a autoavaliação e as devolutivas escritas e orais, que informam não apenas quanto o estudante obteve, mas o que ele já domina, o que ainda precisa desenvolver e como pode fazê-lo. Essa articulação fez com que o erro deixasse de ser apenas um desconto na nota para tornar-se informação sobre o próximo passo, como propõem Hadji (2001) e Luckesi (2011), em consonância com a prevalência dos aspectos qualitativos prevista na LDB (BRASIL, 1996).

O portfólio como registro do percurso. A segunda categoria diz respeito ao portfólio. Ao reunir versões sucessivas de produções ao longo do bimestre, o portfólio ofereceu ao estudante evidências materiais de seu próprio caminho, tornando visíveis avanços que a nota isolada costuma ocultar. Observou-se que estudantes habituados a ocupar as últimas posições nas comparações de turma passaram a identificar progressos concretos, como a melhoria na construção de argumentos ou no uso de conceitos sociológicos. Ao ser convidado a selecionar suas melhores produções e a justificar essa escolha, o estudante deixou de ser apenas objeto de avaliação e passou a participar dela como sujeito, como propõe Villas Boas (2004).

O Quadro 2 sistematiza a contribuição de cada instrumento da avaliação continuada para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante.

Quadro 2 – Instrumentos da avaliação continuada e sua contribuição para a aprendizagem

Instrumento	Função na avaliação continuada	Contribuição para a autorregulação e a autonomia
Portfólio	Reúne produções ao longo do tempo, tornando visível o caminho entre o ponto de partida e o momento atual	Seleção justificada dos melhores trabalhos; comparação entre versões; reconhecimento do próprio progresso
Autoavaliação	Leva o estudante a analisar o próprio trabalho à luz de critérios conhecidos e a registrar metas e dificuldades	Formulação de metas próprias; identificação de obstáculos; julgamento mais preciso e menos autodepreciativo
Feedback constante	Devolve informações sobre o que já foi alcançado, o que falta e como avançar	Reescrita e revisão das atividades; pedidos de esclarecimento; uso do erro como informação

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Autoavaliação e autorregulação da aprendizagem. Na terceira categoria, a análise do próprio trabalho e a definição de metas mobilizaram o planejamento e a autorreflexão do modelo de Zimmerman, sistematizado por Boruchovitch (2014). Metas genéricas, como “estudar mais”, deram lugar a ações específicas, como revisar conceitos

e reescrever argumentos. Critérios claros e compartilhados tornam a autoavaliação mais precisa e reduzem a dependência do julgamento externo (FERNANDES, 2006).

O *feedback* como mediação para a autonomia e o pertencimento. Na quarta categoria, devolutivas constantes sobre a tarefa e os próximos passos orientaram revisões e esclarecimentos, indicando possibilidades de desenvolvimento da autonomia (HATTIE, 2017; FONSECA et al., 2015; FREIRE, 1996). O reconhecimento dos avanços foi interpretado como uma possibilidade de enfrentamento do desinteresse e da evasão simbólica — presença escolar sem envolvimento —, em diálogo com a importância da competência e do pertencimento para a motivação (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). A análise, contudo, não comprova a redução desses fenômenos nem permite atribuí-la exclusivamente às práticas estudadas. A substituição das comparações por devolutivas também foi interpretada como favorável à cooperação e à melhoria contínua, em diálogo com a discussão de justiça escolar de Dubet (2004). Em Sociologia, a reflexão sobre o próprio percurso pode contribuir para a postura crítica e a desnaturalização da realidade social (BRASIL, 2006).

Limites e tensões da abordagem. O *feedback* enfrenta exigências de notas, exames classificatórios e falta de tempo, sobretudo em turmas numerosas e com carga horária reduzida de Sociologia. Devolutivas coletivas e autoavaliação orientada ajudam a viabilizá-lo. O acompanhamento individual deve preservar objetivos comuns e critérios claros e compartilhados para não aprofundar desigualdades (FERNANDES, 2006). A autorregulação tampouco deve responsabilizar o estudante por desigualdades estruturais, conforme Bourdieu (1998), evitando idealizar a proposta.

Em síntese, nas práticas analisadas, a avaliação continuada mediada pelo *feedback* ampliou os registros considerados para além da nota e reorganizou o acompanhamento da relação entre estudante, erro e aprendizagem. A interpretação desses registros indica contribuições possíveis para a autorregulação e a autonomia. Já as implicações para um clima escolar mais inclusivo e democrático constituem uma discussão apoiada no referencial teórico, e não uma transformação do ambiente escolar comprovada pelo estudo. O alcance da proposta depende de condições institucionais e de uma concepção coletiva de justiça escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2358-8829

O estudo analisou a avaliação do *feedback* como alternativa aos modelos normativos e somativos no Ensino Médio. Articulando avaliação formativa, sociologia da educação e análise interpretativa de práticas em aulas de Sociologia, identificou contribuições de portfólios, autoavaliação e devolutivas constantes para a aprendizagem e para um ambiente escolar mais inclusivo, democrático e menos competitivo.

A análise indica contribuições para a autorregulação, ao apoiar o planejamento, o acompanhamento e a reflexão sobre a aprendizagem, e para a autonomia e o protagonismo, ao ampliar a participação dos estudantes na avaliação. Evidenciar avanços pode ajudar a enfrentar o desinteresse e a evasão simbólica, mas não comprova sua redução nem permite atribuí-la exclusivamente às práticas estudadas. Ao deslocar a nota do centro da avaliação, a proposta articula formação integral, crítica e colaborativa e justiça social.

Ao mesmo tempo, a avaliação do *feedback* não é solução isolada: sua potência depende da articulação com critérios claros e comuns de aprendizagem, de condições de trabalho docente que permitam o acompanhamento contínuo e de uma compreensão sociológica que impeça a transformação de desigualdades estruturais em responsabilidades individuais.

Como desdobramentos, recomenda-se a realização de estudos empíricos que acompanhem sistematicamente, ao longo de períodos letivos completos, os efeitos da avaliação continuada sobre o desempenho e a permanência dos estudantes, incluindo a escuta de suas percepções sobre o *feedback* recebido. Também se mostram promissoras investigações sobre a formação de professores para a avaliação formativa e sobre as possibilidades de conciliar portfólios, autoavaliação e devolutivas com os sistemas institucionais de registro de notas, contribuindo para que o deslocamento do olhar avaliativo deixe de ser iniciativa individual e se torne projeto coletivo da escola pública.

Palavras-chave: *Feedback*; Avaliação continuada; Protagonismo estudantil; Ensino Médio; Avaliação formativa.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Agradeço ao Programa de Mestrado

Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) e à UNIVASF pela oportunidade de formação acadêmica. À minha professora orientadora, Vanderléa Andrade Pereira, agradeço a orientação durante o estudo da temática. Aos estudantes, expresso minha gratidão por seus percursos de aprendizagem, que inspiraram esta reflexão.

REFERÊNCIAS

BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 401-409, set./dez. 2014. DOI: 10.1590/2175-3539/2014/0183759. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/HYqxtDHyj84FGcJKzHCCMSQ/?format=pdf&ilang=pt_BR. Acesso em: 28 out. 2026.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In:* NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 20 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. v. 3. Disponível em: http://www.cespe.unb.br/vestibular/1vest2010/guiadovestibulando/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 20 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://cdn.mec.gov.br/basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 out. 2026.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. DOI: 10.1590/S0100-15742004000300002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf&lang=pt&ilang=en. Acesso em: 20 out. 2026.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006. Disponível em: https://www.scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872006000200003. Acesso em: 20 out. 2026.

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

FONSECA, J. *et al.* Feedback na prática letiva: uma oficina de formação de professores. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 28, n. 1, p. 171-199, 2015. DOI: 10.21814/rpe.7056. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7056/0. Acesso em: 20 out. 2026.

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

GUIMARÃES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004. DOI: 10.1590/S0102-79722004000200002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/a/DwSBb6xK4RknMzkf5qqpZ6Q/?format=html&ilang=pt_BR. Acesso em: 26 out. 2026.

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

HATTIE, J. **Aprendizagem visível para professores**: como maximizar o impacto da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.