



A RELAÇÃO ENTRE OS MODELOS AVALIATIVOS ATUAIS E A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO DE ESCOPO

Anna Elizandra Fernandes [*]; Valesca Irala [**]

RESUMO

O presente estudo busca explorar quais tipos de relações têm sido estabelecidas entre os modelos avaliativos e a autorregulação da aprendizagem. Objetivou-se analisar os efeitos das avaliações utilizadas no Ensino Superior na autorregulação da aprendizagem e, para tanto, os indexadores de dados *Dimensions* e *Web of Science* foram utilizados. Desse modo, temos como população (P) da pesquisa o Ensino Superior, como conceitos (C) a avaliação e a autorregulação e, em relação ao contexto (C), o mundial. Examinaram-se apenas 19 dos 329 artigos que foram encontrados, pois esses correlacionaram os modelos avaliativos com a autorregulação da aprendizagem discente, seja fazendo o uso de *feedback* ou não. O conceito de *feedforward* ainda não é abordado e, ademais, a maioria dos artigos encontrados visavam avaliar a autorregulação da aprendizagem, não estabelecendo uma parceria entre a avaliação e o que ela poderia influenciar dentro do campo da autorregulação.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino Superior. *Feedback*.

THE RELATIONSHIP BETWEEN CURRENT ASSESSMENT MODELS AND SELF- REGULATION OF LEARNING IN HIGHER EDUCATION: A SCOPE REVIEW

ABSTRACT

The current study aims to investigate the relationships established between evaluative models and self-regulation of learning. The objective is to analyze the effects of assessments used in higher education on self-regulation of learning. The study utilized the Dimensions and Web of Science data indexers. The research population (P) comprises higher education, with assessment and self-regulation as key concepts (C). The global context serves as the overarching framework. Out of 329 articles identified, only 19 examined for their correlation between evaluation models and student learning self-regulation, with or without the use of 'feedback.' Notably, the concept of 'feedforward' is not yet explored in conjunction with these constructs. Additionally, a majority of the articles focused on assessing self-regulation of



learning rather than establishing a clear connection between assessment and its potential influence on self-regulation within the field.

Keywords: Assessment. Higher Education. Feedback.

LA RELACIÓN ENTRE LOS MODELOS ACTUALES DE EVALUACIÓN Y LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA REVISIÓN DE ALCANCE

RESUMEN

El presente estudio busca explorar qué tipos de relaciones se han establecido entre los modelos evaluativos y la autorregulación del aprendizaje. El objetivo fue analizar los efectos de las evaluaciones utilizadas en la Educación Superior sobre la autorregulación del aprendizaje y, para ello, se utilizaron los indexadores de datos *Dimensions* y *Web of Science*. De esa manera, tenemos a la Educación Superior como la población (P) de la investigación, como conceptos (C) de evaluación y autorregulación y, con relación al contexto (C), el global. Sólo 19 de los 329 artículos encontrados fueron examinados, ya que correlacionaban los modelos de evaluación con la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, ya sea mediante retroalimentación o no. El concepto de *feedforward* aún no se aborda conjuntamente con tales conceptos y, además, la mayoría de los artículos encontrados apuntaban a evaluar la autorregulación del aprendizaje, no estableciendo una asociación entre la evaluación y lo que ésta podría influir dentro del campo de la autorregulación.

Palabras clave: Evaluación. Enseñanza superior. Retroalimentación.

INTRODUÇÃO

Inicialmente, é importante destacar que a revisão de escopo é frequentemente aplicada no campo da saúde para facilitar a compreensão do tipo de pesquisa adotada, bem como os motivos por trás de sua realização e quem a conduziu (Cordeiro; Soares, 2019). Ao contrário da revisão sistemática, a revisão de escopo concentra-se em tópicos mais amplos, com o objetivo de mapear as evidências já produzidas (Cordeiro; Soares, 2019). Apesar de este artigo não estar centrado nas áreas da saúde, seu propósito é apresentar uma visão ampla sobre as relações mais recentes estabelecidas entre os modelos avaliativos e a autorregulação da aprendizagem do estudante, nas pesquisas internacionais.



Esse tipo de revisão (escopo) é influenciada pelo mnemônico “PCC” que, além de orientar a elaboração do título e da pergunta da pesquisa, auxilia o autor a abranger os seus elementos: população, conceito e contexto (Cordeiro; Soares, 2019). Temos nesta pesquisa como população (P) o Ensino Superior, os conceitos (C) abordados são “avaliação” e “autorregulação” e o contexto (C) é o mundial, visto que não foi feita nenhuma restrição quanto à língua do artigo ou país de origem da pesquisa.

Visto os conceitos (C) que serão explanados, por mais que a avaliação formativa não tenha sido um critério de inclusão ou exclusão estabelecido, o estudo possui como premissa esse tipo de avaliação, pois, de acordo com Fraile *et al.* (2021, p. 726, *tradução nossa*), “este conceito de avaliação visa melhorar a aprendizagem através de um maior envolvimento dos alunos na identificação dos pontos fortes e fracos e na sua capacitação ou correção”. Portanto, a avaliação na dimensão formativa poderá impactar as estratégias que conduzem o processo de ensino e aprendizagem (Santos; Mayoral, 2018), contribuindo, assim, para a autorregulação discente no que diz respeito às ações do aprendiz.

Quando um estudante realiza a autorregulação de sua aprendizagem, concentra-se no próprio processo de adquirir conhecimento, tanto a partir de características individuais, como motivação e variáveis de aprendizagem (Santos; Mayoral, 2018), quando relacionais, fomentadas pelo ambiente e seus diferentes atores. Além disso, a autorregulação envolve procedimentos autodirigidos e crenças pessoais, capacitando os alunos a transformarem suas habilidades mentais, influenciando assim seus desempenhos acadêmicos (Zimmerman, 2008). Além dos mecanismos mencionados, a autorregulação também engloba outros procedimentos essenciais, como o fornecimento de *feedback* e, posteriormente, o *feedforward*.

Desse modo, elaborou-se como problema de pesquisa: **que relações têm sido estabelecidas entre os modelos avaliativos e a autorregulação da aprendizagem no Ensino Superior nas pesquisas internacionais recentes?** Para tanto, objetivou-se **analisar os efeitos das avaliações utilizadas no Ensino Superior na autorregulação da aprendizagem**. Como objetivos específicos, traçamos: a) identificar quais são os modelos avaliativos mais utilizados dentro dos cursos de graduação envolvidos nas pesquisas; b) investigar se e como os processos



de *feedback* e *feedforward* estão sendo empregados; c) compreender os impactos causados pelos modelos avaliativos na autorregulação da aprendizagem.

Posto determinados objetivos, escolhemos as bases de dados *Dimensions* e *Web of Science* para realizar o levantamento dos trabalhos. Tais bases de dados foram utilizadas devido a quantidade de trabalhos que estão indexados, permitindo com que fossem encontrados trabalhos de todos os continentes do globo, o que auxiliou na amplitude do presente estudo.

Portanto, o presente artigo está organizado da seguinte forma: no tópico seguinte, apresentamos as relações estabelecidas entre os modelos avaliativos e a autorregulação da aprendizagem, bem como os conceitos de *feedback* e *feedforward*. Após, detalhamos o percurso metodológico. Por fim, a análise dos trabalhos revisados, as considerações finais e, após, as referências que serviram de base para a construção do presente texto.

DISCUSSÃO TEÓRICA

A discussão teórica que norteia o trabalho é dividida em dois tópicos: o primeiro volta-se para a relação entre os modelos avaliativos e a autorregulação. Na sequência, será discutido sobre o *feedback* e o *feedforward* como ferramentas para o processo de avaliação e autorregulação da aprendizagem.

A relação entre os modelos avaliativos e a autorregulação da aprendizagem

Antes de pontuarmos os resultados da análise realizada, distinguiremos os termos “autorregulação da aprendizagem” e “aprendizagem autorregulada”. No presente artigo, utiliza-se o conceito de “autorregulação da aprendizagem”, do inglês, *self-regulation of learning* (SRL), por mais que, muitas vezes, vários autores os utilizem como sinônimos. Tendo surgido na área da Psicologia (Boekaerts; Pintrich; Zeidner, 2000), o conceito de autorregulação poderá se desdobrar em vários, sendo um deles a autorregulação da aprendizagem. Em síntese, “a autorregulação da aprendizagem é definida como um processo de autorreflexão e ação no qual



o aluno estrutura, monitora e avalia o seu próprio aprendizado. A aprendizagem autorregulada está associada à melhor retenção do conteúdo, maior envolvimento com os estudos e melhor desempenho acadêmico” (Ganda; Boruchovitch, 2018, p. 71).

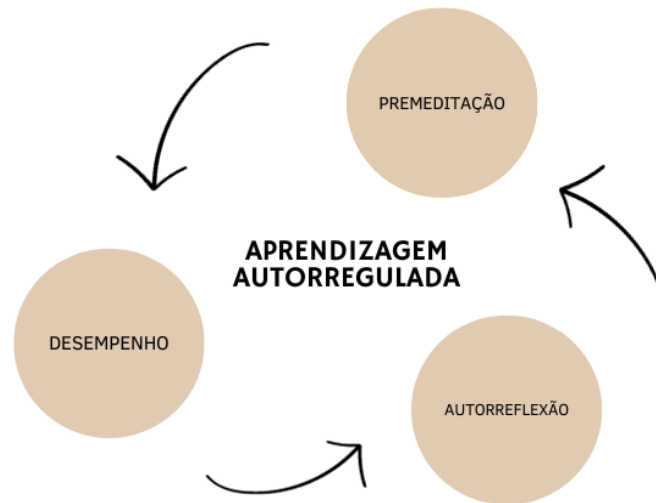
Desse modo, a autorregulação da aprendizagem está centrada no aluno, sendo que ele deverá autogerir-la, refletindo sobre a construção do seu próprio conhecimento. Contudo, para que o estudante entre na categoria de autorregulado, ele deverá direcionar-se de forma intencional, autônoma e efetiva (Panadero; Alonso-Tapia, 2014) para a aprendizagem, não apenas gerenciando os seus pensamentos. Por mais que os dois termos apresentados não sejam sinônimos (mas sim estão interrelacionados), não se aplicou como um critério de exclusão os artigos que abordassem o termo aprendizagem autorregulada. Devido ao número de artigos selecionados ter sido pequeno, optamos por utilizar os trabalhos que também mencionassem o conceito “aprendizagem autorregulada”, já que, no geral, todos visavam tornar os acadêmicos autorregulados por meio dos processos avaliativos.

Para que possamos compreender os conceitos básicos que permeiam a autorregulação, é necessário pontuar a teoria de Barry Zimmerman. Ao visar o desempenho acadêmico do discente, Zimmerman (1989) pontua que a aprendizagem autorregulada¹ se constitui em uma abordagem para estudo. Para tanto, o Modelo Cognitivo Social Triádico elaborado por Zimmerman (1989; 2013) é apontado por Alzaabi *et al.* (2021, p. 2, *tradução nossa*) como uma abordagem que “introduz a interação entre o ambiente, comportamento e pessoa”.

¹ É necessário observar que o autor (Zimmerman, 2013) não está abordando sobre a *autorregulação da aprendizagem*, portanto o seu foco não recai na autoavaliação ou no monitoramento do desempenho discente. Entretanto, torna-se essencial pontuar sobre o modelo desenvolvido pelo autor, denominada de “fase cíclica”, uma vez que ele é uma referência para compreendermos a autorregulação.



FIGURA 1 – Modelo Cognitivo Social Triádico



Fonte: elaborado pelas autoras (2023) com base em Zimmerman (2000).

O modelo dá ênfase ao monitoramento, autoavaliação, estabelecimento de metas, planejamento estratégico, monitoramento de estratégias e monitoramento de resultados estratégicos. Desse modo, determinados aspectos, além de se referirem a aprendizagem autorregulada, envolvem diretamente a autorregulação da aprendizagem (Zimmerman, 2008). Isso ocorre porque os alunos, através do modelo, irão utilizar estratégias que impactem a construção do seu próprio aprendizado. Como é apresentado na Figura 1, o termo *premeditação* busca promover processos de ação e preparação (Zimmerman, 2000). Ainda de acordo com o autor, o *desempenho* envolve os processos que ocorrem durante a atenção e a ação, e, por fim, a *autorreflexão* acontece após o desempenho e influencia as experiências do indivíduo (Zimmerman, 2000).

Ao se adaptarem, os estudantes que conseguem autorregular as suas aprendizagens irão, além de qualificar o seu processo avaliativo, melhorar suas respostas frente a situações-problema futuras (Roscoe *et al.*, 2020). Os autores ainda mencionam sobre a necessidade dos



discentes possuírem uma meta clara do lugar que pretendem chegar, pois “os alunos que não têm planos claros estão em desvantagem porque têm menos direção, menos etapas a seguir e podem estar despreparados para detectar erros”, o que irá impactar, de certa forma, nas suas habilidades de perceber o que está equivocado e que poderá melhorar quanto à avaliação (Roscoe *et al.*, 2020, p. 1775, *tradução nossa*).

Portanto, a autorregulação da aprendizagem será impactada através da avaliação, principalmente se ela for formativa. A avaliação formativa não classifica os discentes em categorias, mas acompanha o processo de aprendizagem, sem atribuir somente uma nota final (Cristofari; Irala, 2022). Não há instrumentos específicos para avaliar os alunos nessa concepção, o que a caracteriza é a forma como o professor irá empregá-los. Partindo da premissa que avaliar é entender o outro em sua complexidade (Cristofari; Irala, 2023), o docente que utiliza os modelos avaliativos com um caráter formativo e com a intenção de propiciar à autorregulação discente, principalmente através do fornecimento de *feedback* e *feedforward*, estará munindo os seus alunos de ferramentas que irão impactar positivamente em sua aprendizagem.

Os processos de *feedback* e *feedforward*

Visto que o *feedback* auxilia o discente no estabelecimento de estratégias de aprendizagem, nem sempre ele conseguirá autorregular-se e, para tanto, o *feedback* servirá como uma ferramenta valiosa para revelar lacunas e auxiliar o fomento de estratégias (Roscoe *et al.*, 2020). O *feedback* volta-se para o passado, ou seja, ele é fornecido quando uma atividade já foi finalizada pelo discente e, através dele, o aluno pode monitorar os procedimentos que adotou, vendo o que funcionou ou não para o seu processo de ensino-aprendizagem (Roscoe *et al.*, 2020).

Em contraponto ao conceito de *feedback*, há o *feedforward*, o qual volta-se para a realização de atividades que ainda serão feitas. Para Paterniani (2020), o *feedforward* é um tipo de devolutiva que irá auxiliar o discente a aumentar a sua aprendizagem, visando ajustes em



suas ações futuras. O *feedforward* completa o ciclo total do *feedback* (Cristofari; Irala, 2022), pois visa modificações com base em comentários recebidos anteriormente. Para tanto, “se o comentário for claro e objetivo e for corretamente direcionado, conseqüentemente surgirão estratégias eficazes para aperfeiçoar a aprendizagem” (Cristofari; Irala, 2022, p. 6).

Estando no centro da avaliação formativa (Fernandes, 2023), o *feedback* – e posteriormente o *feedforward*, buscam aperfeiçoar a aprendizagem, sendo que o discente fará uso de estratégias autorregulatórias (como às que encontramos no Modelo Cognitivo Social Triádico) e, através de atitudes que serão impactadas por meio do *feedback*, irá se constituir como um novo aprendiz.

Já que o *feedback* é uma estratégia importante dentro da concepção formativa de avaliação, ele consegue impactar o processo avaliativo por meio de autoavaliações e avaliações por pares (Fernandes, 2023). Fraile *et al.* (2021), ao pontuar sobre o Modelo Cognitivo Social Triádico, diz que tal modelo se relaciona a uma sequência recursiva de *feedback*. Para tanto, ele deverá ser gerado de uma maneira bidirecional (entre alunos e professores), até mesmo através da autoavaliação e avaliação por pares (Fraile *et al.*, 2021). Quando o aluno se autoavalia, ele está se organizando para aprender (Villas Boas, 2023) e, com isso, sua aprendizagem será aprimorada através de reflexões. Arelada à autoavaliação, a avaliação por pares, que também poderá ser realizada em grupos, utiliza-se do *feedback* para promover a autorregulação da aprendizagem.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para a realização do levantamento de dados nas bases *Dimensions* e *Web of Science*, utilizamos a *string* de busca que se encontra no Quadro 1, com aspas para separar os termos e os operadores booleanos. A *string* foi efetuada em língua inglesa porque objetivamos atingir trabalhos de qualquer país. Nesse caso, como o objetivo não seria excluir artigos em outras línguas, sabia-se que, pelo menos, a presença do resumo em inglês seria o suficiente para identificar possíveis artigos em outros idiomas.



QUADRO 1 – “String” de busca

STRING DE BUSCA UTILIZADA

“self-regulation of learning” OR “self-regulated learning” AND “assessment” OR “evaluation”
AND “Higher Education” OR “university” OR “college”

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

Utilizando a mesma *string* nas duas plataformas que foram escolhidas para encontrar os artigos, no dia 04 de abril de 2023, foi armazenada a planilha encontrada na *Dimensions*. Da lista de 311 artigos, 292 não se encaixaram nos critérios de inclusão e exclusão que foram estabelecidos; portanto, no dia 09 de maio de 2023, visando ampliar o número de artigos passíveis de análise, foi gerada uma outra planilha. Dessa vez, através da *Web of Science*.

Como recorte temporal, selecionamos as publicações que contemplassem os últimos cinco anos (2018-2023), sendo que elas foram incluídas (ou excluídas) através de tais critérios: artigos empíricos e voltados ao Ensino Superior – onde os trabalhos poderiam ser de *closed access*², e deveriam responder, de alguma maneira, a pergunta que foi estabelecida para guiar a pesquisa.

Os artigos que foram excluídos do estudo foram: artigos voltados à educação básica ou MOOCS (cursos abertos oferecidos por plataformas *online*); trabalhos que não abordavam nenhum tipo de avaliação estudantil no processo de ensino-aprendizagem ou que avaliavam unicamente a autorregulação enquanto conceito; textos que focavam na metacognição e/ou que fugiam da temática pesquisada. No geral, através da utilização da plataforma *Dimensions*, foram encontrados 311 artigos e, após analisar os títulos e resumos, apenas 19 artigos foram selecionados. Já a plataforma *Web of Science* apresentou 18 artigos, os quais foram todos analisados e excluídos do trabalho, portanto nenhum artigo encontrado nessa base foi inserido na revisão.

² Os trabalhos encontrados em revistas de cunho fechado (*closed access*) poderão ser lidos mediante pagamento ou pelo acesso via Portal de Periódicos da CAPES, pela Comunidade Acadêmica Federada (CAFe).



No Quadro 2, são apresentados os autores dos artigos selecionados, assim como o ano das publicações, os países dos quais originaram-se, tanto quanto o modelo avaliativo que foi abordado no artigo. Todos esses trabalhos foram estudados e examinados integralmente.

QUADRO 2 – Autores selecionados, anos de publicação, países dos estudos e modelos avaliativos

NUMERAÇÃO DO ESTUDO	AUTORES	ANO	PAÍS	MODELO AVALIATIVO ADOTADO
ART 1	ALZAABI, Shaikha <i>et al.</i>	2021	Emirados Árabes Unidos	Avaliação por pares
ART 2	BELLHÄUSER, Henrik; LIBORIUS, Patrick; SCHMITZ, Bernhard	2022	Alemanha	<i>Feedback</i> fornecido por pares
ART 3	HAN, Yangxi; ZHAO, Shuo; NG, Lee-Luan	2021	China	Teste de redação acadêmica
ART 4	VAN DER GULDEN, Rozemarijn <i>et al.</i>	2023	Holanda	Portfólio
ART 5	FETTER, Madelyn; ROBBS, Randall; CIANCIOLO, Anna T.	2020	Estados Unidos	Avaliação cumulativa
ART 6	MOU, Tsai-Yun	2020	China	Aprendizado baseado em projetos
ART 7	MOU, Tsai-Yun	2021	China	Diário de aprendizagem
ART 8	PFOST, Maximilian <i>et al.</i>	2022	Alemanha	Ferramenta da Web Aplicada (<i>webtool</i>)
ART 9	RAKOVIĆ, Mladen <i>et al.</i>	2022	Estados Unidos	Prova tradicional
ART 10	MULJANA, Pauline	2022	Estados Unidos	Avaliação formativa
ART 11	ROSCOE, Rod D. <i>et al.</i>	2020	Estados Unidos	Heurístico
ART 12	WAMBSGANSS, Thiemo <i>et al.</i>	2022	Suíça	Autoavaliação
ART 13	MESHARAM, Kanika; PALADINO, Angela; COTRONEI-BAIRD, Valeria S.	2022	Austrália	Autoavaliação
ART 14	SANTOS, M. Valle; MAYORAL, Rosa M.	2018	Espanha	Prova, avaliação contínua e atividades



				práticas
ART 15	TAUBER, Sarah. K.; THAKKAR, Vishal. J.; PLESHEK, Megan	2022	Estados Unidos	Ensinar a lição a outra pessoa, fazer um teste definido (de múltipla escolha e de redação), escrever um artigo ou realizar um teste oral
ART 16	SUZUKI, Akiho; MITCHELL, Helen F.	2021	Reino Unido	Avaliação perceptiva especializada
ART 17	FRAILE, Juan <i>et al.</i>	2021	Espanha	Avaliação por pares
ART 18	ONAY, Taner; İNTEPELER, Şeyda	2023	Turquia	Rubrica
ART 19	EZEZIKA, Obidimma; JOHNSTON, Nancy	2022	Canadá	Escrita reflexiva

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a análise dos artigos selecionados para a revisão, temos os seguintes autores mais citados nas publicações: Zimmerman, Pintrich e Winne. Primeiramente, como pode ser observado no Quadro 2, a maioria dos artigos encontrados têm como base Barry Zimmerman. Ele é um autor fundamental para a compreensão dos processos autorregulatórios da aprendizagem.

Em relação aos modelos avaliativos, pode-se pontuar que, por conseguinte, a autoavaliação foi o modelo mais abordado nos artigos selecionados, sendo que esse tipo de avaliação corrobora com a escrita de textos, auxiliando na melhora da argumentação formal (Wambsganss *et al.*, 2022). Ela também fornece efeitos diretos no fomento da autorregulação da aprendizagem e de seus conceitos correlacionados, como: o estabelecimento de metas, a estruturação do ambiente de estudo e gerenciamento do tempo (Meshram; Paladino; Cotronei-Baird, 2022).



Como segundo modelo avaliativo com mais menções, a avaliação por pares, no estudo de Alzaabi *et al.* (2021), buscou avaliar, além do conhecimento dos alunos, as habilidades psicomotoras deles. Como resultado da amostra – a qual foi feita com dois grupos de estudantes, sendo que um recebia a avaliação somente através dos colegas e o outro através dos professores, mostrou que há benefícios para o desenvolvimento clínico dos graduandos em Medicina, porém, não se deve isentar o docente na supervisão das tarefas (Alzaabi *et al.*, 2021). Os autores recomendam que a utilização da avaliação por pares ocorra como uma modalidade secundária de avaliação (Alzaabi *et al.*, 2021).

Correlacionando três artigos que foram estudados – os artigos 3, 5 e 9 que são apresentados no Quadro 2, pôde-se analisar que eles abordam uma avaliação de caráter mais somativo. Porém, como os estudos visam fomentar a autorregulação da aprendizagem, de alguma forma, eles propiciam a formação (não somente a avaliação) dos discentes. Dessa forma, Rakovic *et al.* (2022), em um estudo que possui um exame nos moldes “tradicionais”, abordaram a aprendizagem ativa como forma de evitar a evasão no curso da amostra. Os autores focaram nos estudantes que tiveram uma baixa pontuação no primeiro exame aplicado, tudo isso, para entender como eles avaliavam o seu engajamento com o curso e planejavam adaptar (ou autorregular) os seus aprendizados. Por fim, também foi observado como os futuros comportamentos de aprendizagem se relacionariam com o desempenho nos próximos testes avaliativos.

Em relação a análise das duas planilhas, uma das colunas de avaliação se referia às palavras-chave de cada artigo. Dessa forma, na Figura 2, pode-se perceber quais foram as palavras-chave mais utilizadas no escopo dos artigos.

FIGURA 3 – Nuvem de palavras



Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

Para a construção da Figura 3, foram utilizadas as palavras-chave já traduzidas. Somente quando apareceram mais de uma vez foram selecionadas. Esse critério foi estabelecido para que a figura ficasse mais legível de ser observada e compreendida. A palavra “autorregulada” não aparece com a mesma frequência do que o vocábulo “aprendizagem”, sendo que o termo que é adotado nesta pesquisa (autorregulação da aprendizagem) não é apresentado. Ou seja, na literatura internacional recente, o conceito de *aprendizagem autorregulada* é o mais utilizado.

Dezoito dos 19 artigos analisados abordaram o conceito de “aprendizagem autorregulada”. Por mais que, como no ART 13, a aprendizagem autorregulada seja adotada como conceito, os autores utilizam a abreviação de *self-regulation of learning* (SRL), que em tradução livre para o português, significa “autorregulação da aprendizagem”. Mais uma vez, é necessário pontuar sobre a ambiguidade que é encontrada na utilização dos dois termos. Ademais, o único artigo que aborda o termo “autorregulação da aprendizagem” é o ART 17, o qual foi escrito em língua espanhola.

Além da autorregulação da aprendizagem e dos processos avaliativos, o conceito de *feedback* foi buscado dentro dos estudos selecionados. Dos 19 artigos, quatorze abordavam algum conceito de *feedback*. Desse modo, por ser um termo relacionado ao *feedback* e possuir grande importância no processo de autorregulação, pontuamos (e discutimos) sobre o fato de que nenhum dos 19 artigos selecionados abordavam o conceito de *feedforward*. Ademais, além



da falta de estudos que abordassem o conceito, nenhum artigo era de origem brasileira, havendo grande concentração de pesquisas realizadas em países do hemisfério norte.

FIGURA 4 – Mapa com a origem dos trabalhos



Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

Os dados corroboram para que mais pesquisas nesse campo sejam realizadas em âmbito nacional, possibilitando que venham a impactar no ensino universitário brasileiro, atingindo mais alunos e professores, uma vez que a autorregulação da aprendizagem auxilia o estudante a gerenciar e adequar seu próprio processo, gerando uma maior autonomia na construção da sua aprendizagem.

Voltando aos objetivos desta revisão, como segundo objetivo específico estabelecido (investigar se e como os processos de *feedback* e *feedforward* estão sendo empregados dentro das Instituições de Ensino Superior), observa-se, na Figura 3, que os termos *feedback* e



feedforward não aparecem. Desse modo, por mais que 14 trabalhos pontuassem algum conceito de *feedback*, quase todos os artigos não o mencionam como um ponto central a ser destacado nessas pesquisas. Na sequência, é apresentado um quadro com os conceitos de *feedback* que foram mencionados, mesmo que superficialmente, nos artigos analisados.

QUADRO 3 – Conceitos de *feedback* abordados

NUMERAÇÃO DO ESTUDO	CONCEITO ABORDADO
ART 2	Grupos de <i>feedback</i> ; <i>feedback</i> valioso; intervenção de <i>feedback</i> ; <i>feedback</i> de professores; tarefas de <i>feedback</i>
ART 3	<i>Feedback</i> correto; <i>feedback</i> de revisão; <i>feedback</i> de professor
ART 7	<i>Feedback</i> de docentes
ART 8	Recepção de <i>feedback</i> ; <i>feedback</i> positivo
ART 11	<i>Feedback</i> personalizado; <i>feedback</i> imediato
ART 12	<i>Feedback</i> adaptativo; <i>feedback</i> formativo; <i>feedback</i> contínuo; <i>Argument Feedback</i>
ART 17	Troca de <i>feedback</i> , ciclos (fases) de <i>feedback</i> ; retroalimentação de <i>feedback</i> , <i>feedback</i> automático, <i>feedback</i> desenhado pelo docente
ART 19	<i>Feedback</i> dos estudantes; <i>feedback</i> formativo

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

Ademais, seis artigos (que não estão listados no Quadro 3) também citam algum conceito de *feedback*, porém não é relevante de ser pontuado por não possuírem uma abordagem voltada à avaliação e ao impacto oferecido para a autorregulação da aprendizagem discente, sendo apenas meramente mencionado no texto.

Já em relação aos trabalhos que analisam o *feedback* e os seus impactos, Bellhäuser, Liborius e Schmitz (2022) combinaram um treinamento *online* com a utilização de um diário de aprendizagem, o qual foi feito com o uso da tecnologia. Os diários de aprendizagem no formato *online* poderão ser usados como uma ferramenta para fornecer *feedback* aos discentes (Bellhäuser; Liborius; Schmitz, 2022); portanto, como resultado do estudo, foi demonstrado



que uma intervenção que combine o diário de aprendizagem, um treinamento *online* e a autorregulação da aprendizagem, visando o *feedback* fornecido por pares, é bem sucedido.

No trabalho de Wambsganss *et al.* (2022), também através do uso da tecnologia, buscou-se melhorar a argumentação discente, o que impactou na autorregulação. Através de um *nudging*³ de *feedback*, a escrita individual foi fomentada, auxiliando na argumentação de maneira eficaz. Para tanto, foi criado um programa denominado “ArgumentFeedback”, o qual foi bastante positivo. Com ele, os autores buscaram investigar, projetar e avaliar um recém criado sistema de aprendizagem – centrado no aluno, permitindo que os discentes autoavaliassem suas habilidades de escrita e argumentação (Wambsganss *et al.*, 2022).

O “Socrative” também é uma ferramenta digital que foi criada visando auxiliar o *feedback*. Através dela, foram utilizadas quatro formas de *feedback*: autoavaliação e autorregulação, correção, *feedback* automático e *feedback* do professor (Fraile *et al.*, 2021). Notamos que o uso da tecnologia está em evidência, que ainda há muito a ser desenvolvido nesse aspecto e, quando há uma ferramenta bem elaborada, pode fomentar as práticas de *feedback* – posteriormente, também de *feedforward*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão pôde identificar que a autorregulação da aprendizagem relacionada à avaliação discente ainda é muito escassa, considerando o número de trabalhos encontrados (329) e que foram incluídos na revisão (19) – a partir dos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos. Notamos que o maior interesse dos pesquisadores é avaliar exclusivamente a autorregulação dos discentes, através da utilização de alguma versão do “Motivated Strategies for Learning” (MSQL), instrumento que visa mensurar a autorregulação através de aspectos cognitivos, metacognitivos, de gerenciamento de recursos e emocionais (Han; Zhao; Ng, 2021). Nas pesquisas dessa vertente não estão presentes nas análises as intervenções que as instituições

³ Em tradução livre, o termo *nudging* seria uma espécie de “cutucada”. Ela serve como uma forma de despertar o discente para os pontos que precisam ser melhorados.



e docentes podem efetuar para auxiliar na autorregulação discente, demonstrando, assim, a existência de uma lacuna a ser explorada em pesquisas futuras.

Nos trabalhos analisados, os modelos avaliativos adotados, na sua maioria, constituíram-se em avaliações por pares (ART 1, 2 e 17), autoavaliações (ART 12 e 13), avaliações de caráter somativo (ART 5, 9 e 14), testes voltados à escrita (somativos ou não) (ART 3, 15 e 19) e diários de aprendizagem (ART 6 e 7). Mesmo em números menos expressivos, outros modelos avaliativos voltados à formação discente também foram trazidos, o que promove um novo olhar sobre a forma de fomentar a autorregulação da aprendizagem a partir da sala de aula.

A utilização de estratégias específicas (como o *feedback*), por mais que tenham sido utilizadas em inúmeros artigos, também precisam ser aprofundadas. Talvez pelo recente surgimento do interesse acadêmico pelo *feedforward*, é que os pesquisadores ainda não iniciaram a sua inserção dentro da relação de estudos da avaliação e da autorregulação – mesmo que essa prática se mostre importante para a melhora do desempenho discente.

A presente pesquisa possui limitações quanto ao recorte temporal e *indexadores* utilizados, sendo necessário que outras revisões sejam feitas para suprir lacunas existentes, tanto quanto a correlação com outros termos que são voltados aos conceitos (C) deste estudo. Trabalhos que abordem a metacognição, correção da aprendizagem, *softwares* avaliativos, entre outros, também poderão ser desenvolvidos. Como já mencionado, é importante que estudos produzidos em âmbito nacional sejam realizados, afim de que se criem, recriem ou se adaptem modelos avaliativos voltados para a realidade do Ensino Superior brasileiro, não apenas reproduzindo o que está sendo utilizado no hemisfério norte.

Por fim, concluímos que a autorregulação poderá ser fomentada através de avaliações que visem impactar na formação do aluno, de forma ampla. Para tanto, o mecanismo de *feedback* se mostrou como um grande aliado, permitindo que os estudantes recebam um retorno de suas práticas e, reconfigurando suas ações, consigam adentrar na categoria de autorregulados.



REFERÊNCIAS

- ALZAABI, Shaikha *et al.* Medical Students' Perception and Perceived Value of Peer Learning in Undergraduate Clinical Skill Development and Assessment: mixed Methods Study. **JMIR Medical Education**, v. 7, n. 3, p. e25875, 2021.
- BELLHÄUSER, Henrik; LIBORIUS, Patrick; SCHMITZ, Bernhard. Fostering Self-Regulated Learning in Online Environments: positive Effects of a Web-Based Training With Peer Feedback on Learning Behavior. **Frontiers in Psychology**, v. 13, p. 813381, 2022.
- BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul R.; ZEIDNER, Moshe. Self-Regulation. **Handbook of Self-Regulation**. [S.l.]: Elsevier, 2000. p. 1–9. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/B9780121098902500305>. Acesso em: 13 dez. 2023.
- CORDEIRO, Luciana; SOARES, Cassia Baldini. Revisão de escopo: potencialidades para a síntese de metodologias utilizadas em pesquisa primária qualitativa. **Boletim do Instituto de Saúde - BIS**, v. 20, n. 2, p. 37-43, 2019. Disponível em: <http://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/10/1021863/bis-v20n2-sintese-de-evidencias-qualitativas-37-43.pdf>. Acesso em: 23 maio 2023.
- CRISTOFARI, Anna Laura. Kerkhoff; IRALA, Valesca Brasil. Feedbacks e autorregulação da aprendizagem no ensino superior: uma revisão de escopo. **Revista Teias**, v. 23, n. 71, p. 414–433, 28 nov. 2022.
- CRISTOFARI, Anna Laura Kerkhoff; IRALA, Valesca Brasil. “Eu gosto dos *feedbacks*, eu me sinto bem”: percepções discentes sobre experiências de avaliação dialógica no Ensino Superior. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 27, n. 55, p. 1–23, 2023.
- EZEZIKA, Obidimma; JOHNSTON, Nancy. Development and Implementation of a Reflective Writing Assignment for Undergraduate Students in a Large Public Health Biology Course. **Pedagogy in Health Promotion**, v. 9, n. 2, p. 101–115, 2023.
- FETTER, Madelyn; ROBBS, Randall; CIANCIOLO, Anna T. Clerkship Curriculum Design and USMLE Step 2 Performance: exploring the Impact of Self-Regulated Exam Preparation. **Medical Science Educator**, v. 29, n. 1, p. 265–276, 2019.



FERNANDES, Domingos. Avaliação formativa. *In*: GONTIJO, Simone Braz Ferreira; LINHARES, Vânia Leila de Castro Nogueira (org). **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, p. 28, 2023.

FRAILE, Juan *et al.* Evaluación formativa, autorregulación, feedback y herramientas digitales: uso de Socrative en educación superior (Formative assessment, self-regulation, feedback and digital tools: use of Socrative in higher education). **Retos**, v. 42, p. 724–734, 2021.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. Self-Regulation of Learning: key Concepts and Theoretical Models. **Revista Psicologia Da Educação**, v. 1, n. 46, 2018. Disponível em: <http://www.gnresearch.org/doi/10.5935/2175-3520.20180008>. Acesso em: 8 dez. 2023.

HAN, Yangxi; ZHAO, Shuo; NG, Lee-Luan. How Technology Tools Impact Writing Performance, Lexical Complexity, and Perceived Self-Regulated Learning Strategies in EFL Academic Writing: A Comparative Study. **Frontiers in Psychology**, v. 12, p. 752793, 2021.

MOU, Tsai-Yun. Students' Evaluation of Their Experiences with Project-Based Learning in a 3D Design Class. **The Asia-Pacific Education Researcher**, v. 29, n. 2, p. 159–170, 2020.

MOU, Tsai-Yun. Online Learning in the Time of the COVID-19 Crisis: implications for the Self-Regulated Learning of University Design Students. **Active Learning in Higher Education**, v. 24, n. 2, p. 185–205, 2023.

MESHAM, Kanika; PALADINO, Angela; COTRONEI-BAIRD, Valeria S. Don't Waste a Crisis: COVID-19 and Marketing Students' Self-Regulated Learning in the Online Environment. **Journal of Marketing Education**, v. 44, n. 2, p. 285–307, 2022.

MULJANA, Pauline. Conducting a Formative Evaluation on a Course-Level Learning Analytics Implementation Through the Lens of Self-Regulated Learning and Higher-Order Thinking. **Journal of Applied Instructional Design**, v. 11, n. 1, 2022. Disponível em: https://edtechbooks.org/jaid_11_1/conducting_a_formati.

ONAY, Taner; İNTEPELER, Şeyda. Rubrik ile ödev ve performans değerlendirme: sürekli iyileştirme örneği. **Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hemşirelik Dergisi**, p. 55-60, 2023. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/tr/doi/10.48071/sbuhemsirelik.1148282>.

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 33, n. 1, p. 1-22, e-rte331202429, 2024.



PANADERO, Ernesto; ALONSO-TAPIA, Jesús. ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. **Anales de Psicología**, v. 30, n. 2, p. 450–462, 2014.

PATERNIANI, Giovanna Guarnieri. **As contribuições do feedback no processo de autorregulação da aprendizagem**. 2021. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

PFOST, Maximilian *et al.* Self-Regulated Learning, Learner Characteristics and Relations to Webtool Usage in Higher Education. **Psychology Learning & Teaching**, v. 22, n. 1, p. 94–106, 2023.

RAKOVIĆ, Mladen *et al.* Examining the Critical Role of Evaluation and Adaptation in Self-Regulated Learning. **Contemporary Educational Psychology**, v. 68, p. 102027, 2022.

ROSCOE, Rod D. *et al.* A Heuristic Evaluative Framework for Self-Regulated Learning Design. **Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting**, v. 64, n. 1, p. 1775–1779, 2020.

SANTOS, M. Valle; MAYORAL, Rosa M. Training Autonomous Managers for a Dynamic Environment. **International Journal of Educational Management**, v. 32, n. 4, p. 719–731, 2018.

SUZUKI, Akiho; MITCHELL, Helen F. What Makes Practice Perfect? How Tertiary Piano Students Self-Regulate Play and Non-Play Strategies for Performance Success. **Psychology of Music**, v. 50, n. 2, p. 611–630, 2022.

TAUBER, Sarah. K.; THAKKAR, Vishal. J.; PLESHEK, Megan. A. How Does the Type of Expected Evaluation Impact Students' Self-Regulated Learning? **Journal of Applied Research in Memory and Cognition**, v. 11, n. 1, p. 106–119, 2022.

VAN DER GULDEN, Rozemarijn *et al.* How Does Portfolio Use Support Self-Regulated Learning during General Practitioner Specialty Training? A Qualitative Focus Group Study. **BMJ Open**, v. 13, n. 2, p. e066879, 2023.



VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Autoavaliação. *In*: GONTIJO, Simone Braz Ferreira; LINHARES, Vânia Leila de Castro Nogueira (org). **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, p. 14, 2023.

WAMBSGANSS, Thiemo *et al.* Improving Students Argumentation Learning with Adaptive Self-Evaluation Nudging. **Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction**, v. 6, n. CSCW2, p. 1–31, 2022.

ZIMMERMAN, Barry J. From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. **Educational Psychologist**, v. 48, n. 3, p. 135–147, 2013.

ZIMMERMAN, Barry J. Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. **American Educational Research Journal**, v. 45, n. 1, p. 166–183, 2008.

ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a Self-Regulated Learner: Which Are the Key Subprocesses? **Contemporary Educational Psychology**, v. 11, n. 4, p. 307–313, 1986.

ZIMMERMAN, Barry J. Attaining Self-Regulation. **Handbook of Self-Regulation**. [S.l.]: Elsevier, 2000. p. 13–39. Disponível em:
<<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/B9780121098902500317>>. Acesso em: 1 jul. 2023.

ZIMMERMAN, Barry J. A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, n. 3, p. 329–339, 1989.

SOBRE A AUTORIA:

[*] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa – ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9958-3258> - e-mail: annaelizandra@outlook.com

[**] Doutora em Letras. Professora Associada 4 da Universidade Federal do Pampa. Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Ensino da UNIPAMPA – ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6190-8440> - e-mail: valescairala@unipampa.edu.br



RTE REVISTA
TEMAS EM
EDUCAÇÃO

ISSN
VERSÃO IMPRESSA: 0104-2777
VERSÃO ONLINE: 2359-7003



DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2024v33n1.69074

Anna Elizandra Fernandes e Valesca Irala
**A regulação entre modelos avaliativos atuais e a
autorregulação da aprendizagem no ensino
superior: uma revisão de escopo**

Submetido em: janeiro de 2024.
Aprovado em: fevereiro de 2024.
Publicado em: março de 2024.