

## Avaliação para aprendizagem e suas implicações no planejamento pedagógico

### Assessment for learning and its implications for pedagogical planning

Rejane de Oliveira Alves<sup>1</sup>  
Edna Telma Fonseca e Silva Vilar

#### Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir conceitos e práticas de avaliação na Educação Básica. Assim, dialogamos sobre como a construção do Planejamento Pedagógico - que também intitulamos de Planejamento da Avaliação - pode contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens dos/as estudantes. Defendemos que esse planejamento deve ser organizado pelo/a professor/a que conhece a realidade da sala de aula e considera suas potências e limitações. Portanto, cabe ao/à professor/a compreender que avaliar é um ato de investigar e que para isso, é necessário desenvolver algumas práticas, como: a) construir e negociar os critérios que serão avaliados em consonância com o que se espera de aprendizagens; b) oportunizar a diversificação de instrumentos/procedimentos avaliativos; c) realizar devolutivas (*feedbacks*) que tenham a função de orientar os/as estudantes para a reflexão e ampliação de suas aprendizagens; d) fazer as retomadas em continuidade ao processo de *ensinar-avaliar-aprender*.

Palavras-chave: avaliação para aprendizagem. planejamento da avaliação. educação básica

#### Abstract

This article aims to discuss assessment concepts and practices in Basic Education. Thus, we discussed how the construction of Pedagogical Planning - which we also call Assessment Planning - can contribute to the development of students' learning. We argue that this planning must be organized by the teacher who knows the reality of the classroom and considers its strengths and limitations. Therefore, it is up to the teacher to understand that evaluating is an act of investigation and that for this, it is necessary to develop some practices, such as: a) constructing and negotiating the criteria that will be evaluated in line with what is expected of learning; b) provide opportunities for the diversification of evaluation instruments/procedures; c) carry out feedback that has the function of guiding students to reflect and expand their learning; d) carry out retakes in continuity with the teaching-evaluating-learning process.

**Keywords:** assessment for learning. assessment planning. basic education

<sup>1</sup> Universidade Federal da Bahia-UFBA, Brasil. Email [rejanne1@hotmail.com](mailto:rejanne1@hotmail.com), orcid <https://orcid.org/0000-0002-4632-0013>

<sup>2</sup> Universidade Federal da Bahia, Brasil. Email [ednatelma@yahoo.com.br](mailto:ednatelma@yahoo.com.br), orcid <https://orcid.org/0000-0002-2719-9289>



## Introdução

Enquanto Grupo de Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação para Aprendizagem<sup>2</sup> da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA)<sup>3</sup> temos realizado estudos em torno da temática da Avaliação no contexto da Educação Básica. Nosso interesse é dialogar acerca das práticas avaliativas que são desenvolvidas em sala de aula e que podem ser melhoradas para dar possibilidades aos/às estudantes de construírem seus percursos de aprendizagens.

Compreendemos a Avaliação como prática de investigação que, inspirada em Esteban (2000, p.25) “pressupõe a interrogação constante e se revela um instrumento importante para professores e professoras comprometidos com uma escola democrática”. O que implica dizer que não podemos continuar confundindo o ato de avaliar com o ato de examinar.

Quando praticamos o ato de avaliar, estamos acompanhando como se constrói as aprendizagens e investigamos os indícios do que foi aprendido, do que está em processo de aprendizagem e o que AINDA não foi apreendido. Enquanto que, ao praticarmos o exame, o que prevalece é o desenvolvimento de atividades pontuais, quase sempre vinculadas a notas e menções que são traduzidos como resultados do desempenho/rendimento (um retrato do momento), portanto, não reflete a aprendizagem.

Para praticarmos o ato de avaliar precisamos construir um Planejamento da Avaliação que envolve a elaboração consciente de Práticas Pedagógicas democráticas, portanto, inclusivas, diversificadas e equitativas para auxiliar que o/a estudante exerça sua autonomia na construção de aprendizagens contextualizadas. Isso porque acreditamos que toda pessoa aprende - em tempos e formas diferentes - e que precisamos respeitar o modo singular de

---

<sup>2</sup> Conferir espelho do Grupo no Diretório de Grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – DGP/CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/503319>

<sup>3</sup> Conferir no Repositório da UFBA a publicação intitulada “Caderno de resumos do projeto avaliação para aprendizagem: formação e práxis”, disponível no link: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32473>



construção das aprendizagens.

Quando compreendemos que o ato de avaliar e o ato de examinar são concepções que geram práticas diferentes, a depender de qual desses caminhos escolhemos, podemos fazer encaminhamentos distintos para os/as estudantes. Ora, se avaliamos, estamos investindo na aprendizagem contínua do/a estudante, mas se examinamos, estamos classificando e, por vezes, rotulando o/a educando/a como aquele que sabe ou que não sabe, a partir de um desempenho pontual.

A Avaliação como ato examinatório está centrada na aferição de resultados que tem a finalidade de seleção, classificação, ranqueamento, o que é próprio de uma visão meritocrática, a qual reforça as desigualdades sociais e educacionais. Afinal, como podemos dizer que uma pessoa aprendeu ou não aprendeu a partir de um retrato de um evento que foi pontual, como por exemplo, responder a uma prova naquele dia/horário sobre o conteúdo “x” ou “y”?

Por outro lado, o ato de avaliar é sistematizado por uma prática que envolve a ética e o respeito aos saberes prévios, assumindo-se como uma prática de investigação e de investimento na construção e ampliação dos conhecimentos. Entretanto, não estamos falando apenas dos conhecimentos do ponto de vista da cognição, mas também de outros conhecimentos importantes da vida social e cultural.

Temos consciência de que para desenvolvermos uma Avaliação precisamos planejar. Para Villas Boas (2007) esse planejamento implica refletir acerca do porquê devemos avaliar e quanto a isso, a autora sugere duas possibilidades de resposta:

Uma das respostas pode ser: porque a avaliação me auxilia a compreender o processo de aprendizagem dos alunos. Outra pode ser: porque é uma exigência da escola onde trabalho. A decisão por uma das respostas revela o entendimento do professor sobre a avaliação. Ao dizer que a avaliação auxilia a compreender o processo de aprendizagem dos alunos, o professor demonstra entender que a avaliação tem o compromisso de contribuir para a sua aprendizagem (Villas Boas, 2007, p.24).

O que a autora supracitada chama a atenção é para utilizarmos o Planejamento da Avaliação de maneira comprometida com as aprendizagens, portanto, não devemos pensar no Planejamento como um fardo decorrente da burocracia imposta pela instituição escolar. O ato de planejar deve fazer parte da prática pedagógica que projeta ações intencionais da aula

visando a aprendizagem dos/as estudantes, mas também é uma forma do/a professor/a organizar as etapas dessa aula. Importante ainda destacar que no Planejamento da Avaliação devem estar presentes:

- a) os critérios de avaliação que devem ser negociados com os/as estudantes e devem servir como referenciais-orientadores acerca do que se espera de aprendizagens;
- b) os instrumentos/procedimentos avaliativos devem ser coerentes para que seja possível a construção de respostas e resolução de situações problemas;
- c) as devolutivas (comumente denominada de *feedback*) é necessária para que o/a estudante possa compreender como sua aprendizagem já foi desenvolvida e de que modo pode fazer ajustes para ampliá-la
- d) as retomadas, oportunizando ao estudante que refaça as atividades a partir das orientações (do *feedback*) para que sejam compreendidas as definições e/ou conceituações necessárias no processo de construção do conhecimento.

Neste artigo, tratamos do Planejamento Pedagógico - que também intitulamos de Planejamento da Avaliação para auxiliar professores/as na compreensão de que ao planejarmos a aula, já estamos planejando a Avaliação. Assim, discutimos cada um dos elementos que compõem as etapas do Planejamento da Avaliação: critérios de avaliação, instrumentos/procedimentos avaliativos, devolutivas (*feedback*) e retomadas.

### **Planejamento Pedagógico enquanto Planejamento da Avaliação**

As etapas desse Planejamento devem estar conectadas com o objetivo do ensino e, por isso, vinculada à necessidade da aprendizagem, porque ao ensinar, a intencionalidade reside no aprender. Entretanto, ensinar e aprender estão intimamente ligados ao ato de avaliar porque não podemos alimentar a ideia equivocada de que primeiro ensinamos para depois avaliar se a pessoa aprendeu, porque essa perspectiva é examinatória. Devemos compreender que à medida que ensinamos, já precisamos estar avaliando o processo de construção das aprendizagens, por isso, dizemos que avaliar envolve processo que pode resultar no conexo ato pedagógico *ensinar-avaliar-aprender*.

O Planejamento é uma antecipação do que se pretende construir e, nossa prática



pedagógica tem uma pretensão importante: a aprendizagem. E vale dizer que não projetamos a aprendizagem apenas para o/a estudante, mas também para nós que somos docentes. Afinal, o Planejamento não é da aula em si. Planejamos à medida que nos preparamos, estudamos, organizamos o aproveitamento do *espaçotempo* para ajustar às melhores condições de aprendizagem e isso implica conhecer o que é Avaliação.

Avaliar não é aplicar testes e usar seus resultados de maneira competitiva e irresponsável. Avaliação é o processo contínuo de análise e reflexão das aprendizagens dos estudantes e sobre o trabalho pedagógico da sala de aula, acompanhado da formulação de meios para seu avanço (Villas Boas, 2017, p.24).

Quando compreendemos que a Avaliação não é a utilização de testes, simulados ou provas, já abrimos as possibilidades de ampliar a compreensão sobre o Avaliar como um ato contínuo em que analisamos as condições de aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo e integral do/a estudante e podemos fazer o ajuste em nossa prática para viabilizar a ampliação das aprendizagens. Quando fazemos isso, temos a possibilidade de ajustar nosso Planejamento, para favorecer as condições para a construção de aprendizagens.

Vamos percebendo ao longo dos estudos sobre Avaliação que não basta construir um Planejamento. Antes é necessário saber o que é Avaliação. Se entendemos que Avaliar é um ato investigativo e, portanto, envolve o acompanhamento, compreendemos que não podemos utilizar um único instrumento (por exemplo, um teste) e chegar a uma conclusão de que o estudante sabe ou não sabe alguma coisa.

Avaliação como processo de investigação requer conhecer o contexto, uma vez que defendemos a premissa de que não é possível avaliar sem conhecer. E sabendo as características daquele determinado contexto é necessária a utilização de instrumentos/procedimentos diversificados para ampliar as chances de aprendizagem. Com isso, avaliamos para saber os indícios de aprendizagem e não as certezas de quem aprendeu ou não. Afinal, para que avaliamos? Avaliamos para saber acerca dos conhecimentos prévios existentes e ampliar as diversas aprendizagens.

Outra questão obrigatoriamente presente no planejamento da avaliação é: para que eu



avaliado? Uma das respostas pode ser: para conhecer o que cada um dos meus alunos já aprendeu de modo que eu possa reorganizar as atividades e para que ele aprenda o que ainda não aprendeu. Mas alguém poderá afirmar: para dar nota e saber se ele pode ser aprovado. A opção por uma dessas respostas também demonstra o entendimento do professor sobre avaliação. Ao afirmar que avalia para conhecer o que cada um dos seus alunos já aprendeu de modo que ele possa reorganizar as atividades para que os alunos aprendam o que ainda não aprenderam, o professor entende que a avaliação tem compromisso com a aprendizagem (Villas Boas, 2007, p.24).

Ao compreendermos que as aprendizagens não são traduzidas em números, conceitos ou menções, podemos lançar mão de estratégias de acompanhamento do/a estudante acerca da sua participação, de eventuais perguntas que são feitas, das inquietudes que apresenta decorrentes de possíveis dúvidas que nem sempre são oralizadas. Ou seja, os gestos também dão indícios do caminho e desenvolvimento das aprendizagens.

Por isso Villas Boas (2007) menciona que devemos utilizar o Planejamento para reorganizar as atividades a fim de oportunizar a (re)construção das aprendizagens. E nos chama a atenção de que não podemos chegar a um veredito de que estudante “x” ou “y” não aprendeu. O que se pode compreender é que há pessoas que em determinado momento vai dar indícios de que ainda não aprendeu. A palavra “ainda” tem uma função importante para quem estuda sobre Avaliação. Essa palavra indica que aquela pessoa que ainda não aprendeu, ainda poderá aprender. Para tanto, é necessário que o/a professor esteja atento/a aos sinais e se movimente em termos de fazer as alterações no Planejamento para garantir um dos direitos humanos que é essencial: a aprendizagem. Por isso, ao fazer esse Planejamento é necessário refletir sobre aspectos indispensáveis que tem a ver com a intencionalidade, da qual já nos referimos.

Além de se perguntar por que e para que avalia, que são as questões que dão início ao processo de planejamento, o professor faz outras, que decorrem das duas primeiras: como avalio? Quem é avaliado? Quem avalia? Para que servem os resultados da avaliação? Como a avaliação está presente durante o trabalho com os alunos, o seu planejamento é um processo contínuo. Além disso, ele certamente será mais rico se envolver os alunos. (Villas Boas, 2007, p.24)

As reflexões que a autora nos propõe tem a ver com as duas concepções de Avaliação que orientam a nossa prática avaliativa: avalio para que aprenda (ato de avaliar); avalio por exigência da escola e para saber quanto cada estudante sabe (ato de examinar). Assim, ao

avaliarmos estamos tomando decisões que vão impactar fortemente a vida escolar e definir (talvez para sempre) o futuro das pessoas. Por isso é tão necessário falarmos em concepção de avaliação e planejamento das ações avaliativas.

Para Esteban e Pina (2021, p.422) “a avaliação, como se sabe, não se limita à constatação: ela interroga, desafia, conecta e propõe”. O modo de conceber a Avaliação como ato de investigação, como ato de interrogar a forma de aprendizagem, bem como os obstáculos que se impõem no processo de construção de conhecimento, são ações que devem fazer parte da prática pedagógica do/a professor/a. Afinal, quem já aprendeu, pode aprender mais. E quem ainda não aprendeu, precisa-se tomar decisões para (re)orientar os percursos e garantir novos passos em direção à construção das aprendizagens.

E de que modo podemos garantir essas condições de aprendizagem? Reorganizando o Planejamento da Avaliação e um dos primeiros elementos essenciais que precisam ser revistos e utilizados são os critérios de avaliação que nem sempre são conhecidos, nem sempre aparecem nas propostas de atividades e, portanto, interfere nos resultados, já que o/a estudante não sabe o que se espera de suas aprendizagens.

### **Crítérios de Avaliação: construção e utilização na prática avaliativa**

Os critérios de avaliação são referenciais-orientadores, elementos que sinalizam e subsidiam a análise acerca dos indícios de aprendizagens. Assim, no contexto do Planejamento da Avaliação, temos que apresentar os critérios que utilizaremos para compreender os percursos da aprendizagem de cada sujeito. Tal procedimento é necessário em todas as etapas, níveis e modalidades da Educação.

Autoras como Suassuna (2017) e D’Agnoluzzo (2008) concordam que os critérios devem refletir a expectativa do que se espera que seja aprendido. Assim, a compreensão que se tem é de que quando anunciamos os critérios, isso pode contribuir para melhor orientar o/a estudante na condução e realização das atividades avaliativas, porque ele/ela se preocupará em enunciar o que foi aprendendo e não em “agradar” o/a professor/a. Pois em nossa prática cotidiana, nos deparamos frequentemente com estudantes preocupados em saber: “Professora,



é assim que a Senhora quer a atividade?”. Quando isso acontece, observamos que há uma tentativa de agradar, de dar conta de realizar uma atividade, mesmo de forma mecanizada, ao invés de compreender os critérios e realizá-la com reflexão, interpretação e compreensão, vistos como indícios da construção de conhecimentos.

Defendemos que os critérios de avaliação devam ser construídos e negociados com os/as estudantes para que compreendam a expectativa de aprendizagem e também para servir de orientação do que precisa ser construído como resposta ou resolução de problema. Assim, cada critério deve ser construído de forma objetiva e estar anunciado antes da proposição da atividade avaliativa formal ou informal.

A título de explicação, compreendemos com Freitas e Fernandes (2007) que na modalidade formal de avaliação, encontramos as atividades avaliativas formais já validadas e reconhecidas pela comunidade educacional como prova, seminário, produção textual e outras. Enquanto que na modalidade informal de avaliação há aspectos e critérios subjetivos como assiduidade, organização, participação, trabalho coletivo e outros.

Retomando a ideia de que a construção de critérios pode ser lida como atendimento de expectativa de aprendizagem, podemos exemplificar sobre a expectativa de que um/a estudante construa conhecimentos acerca dos gêneros textuais. Para isso, podemos escrever critérios avaliativos que comuniquem ao estudante que este/esta precisará mobilizar indícios de que aprendeu os gêneros textuais estudados/discutidos/trabalhados. Assim, elaboramos alguns critérios que sugerimos que não devam iniciar com verbos no infinitivo para não se confundir com os objetivos de aprendizagem (porque são mais amplos).

Suponhamos que em termos de atividade avaliativa formal estamos trabalhando com gêneros textuais que são categorias de textos que possuem funções sociocomunicativas, no qual importa conhecer sobre aspectos relacionados ao contexto social, interlocutores da comunicação, intenção comunicativa, função social empregada no texto comunicacional. Aqui já temos elementos para construir e comunicar critérios de avaliação, exercício que deve ser pensado e praticado desde a Educação Básica.

É imperativo observar que, se no Planejamento já temos a dimensão de que é imprescindível que o/a estudante saiba sobre estes aspectos, teremos que organizar as propostas



pedagógicas de tal modo que mobilize os conhecimentos acerca dos gêneros textuais, assim, trabalhamos/discutimos contos, biografia, notícias, cardápio, carta, propaganda/publicidade, receita, tese, artigo, e outros gêneros. E lembramos que à medida que estamos trabalhando, exemplificando, já vamos acompanhando como o/a estudante está se relacionando com essas informações, se ele/ela já dá pistas de que está aprendendo e isso pode ser feito com perguntas orais, com atividades individuais ou em dupla, utilizando atos de investigação.

Para esse exemplo, os critérios estariam mais voltados para a identificação do gênero textual, mas podemos elaborar critérios mais amplos ou mais objetivos de identificação. Por exemplo: identificação de gêneros textuais que têm a função social de definir regras de comportamento social. Mas podemos ainda propor/negociar como critério a elaboração de um gênero textual intitulado biografia. Se essa forma de escrita não for o suficiente para explicitar a expectativa de aprendizagem sobre os textos biográficos, deve-se dialogar com os/as estudantes para que o critério apresente todas as informações necessárias que poderão melhor orientar na construção dessa biografia.

Quando exercitamos essa prática de construir critérios avaliativos, vamos nos dando conta de que esses referenciais-orientadores sinalizam ao/à estudante que precisa fazer um “ensaio inicial” acerca de como está construindo tal aprendizagem. Se deverá escrever uma biografia de um/a personagem original ou fictício, por exemplo. Isso também organizará a forma de análise do/a professor/a. Se imaginamos que não havia sido negociado o tipo de personagem (original ou fictício) e o/a estudante resolve fazer a biografia de uma pessoa que não existe, o/a professor/a não poderá dizer: “você não entendeu a proposta de biografia porque deveria fazer de uma atriz de novela”. Entretanto, se não tinha registro, nem orientação de quais aspectos deveriam constar no texto biográfico, não se pode penalizar o/a estudante e este/esta poderá recorrer dessa análise/conclusão do professor/a.

Vale salientar que quando pensamos sobre os critérios avaliativos recorremos às estratégias pedagógicas a fim de observar os indícios de aprendizagem e, em boa parte das vezes, até por recomendação institucional, lançamos mão de instrumentos/procedimentos avaliativos que fazem parte da modalidade formal de avaliação. Ademais, nossa recomendação é que, desde a Educação Básica, estes instrumentos/procedimentos avaliativos sejam



diversificados.

### **Instrumentos/procedimentos avaliativos: diversificar para avaliar**

Os instrumentos avaliativos são dispositivos ou recursos utilizados como meios de auxiliar uma pessoa no desenvolvimento de determinada aprendizagem. Mas precisamos definir o modo como vamos proceder, utilizar tais instrumentos porque eles não estão dados à priori, eles devem ser ajustados conforme o contexto. Por isso, preferimos utilizar o termo instrumento/procedimento para remeter à ideia de que não devemos apenas eleger tal instrumento, mas planejar também a forma como este será utilizado ou como uma atividade será desenvolvida. A autora Fernandes (2021, p. 10) define da seguinte maneira, os instrumentos, procedimentos e registros avaliativos:

[...] os instrumentos, a que eu prefiro chamar de “tarefas” ou “exercícios” de avaliação; os procedimentos, que dizem respeito à forma como são utilizados os exercícios e as tarefas, o tempo destinado a eles, a forma como serão realizados (em grupo ou individualmente); e os registros, que se referem às diversas possibilidades de registros do processo de avaliação, seja a partir de relatórios, seja a partir de conceitos ou notas, como geralmente as escolas fazem.

Vale ainda ressaltar que nenhum instrumento/procedimento garante a aprendizagem e sabendo disso, é importante que o/a professor possa, à medida do possível, incorporar ao seu Planejamento da Avaliação uma diversificação de instrumentos/procedimentos avaliativos para ampliar as possibilidades de observação dos indícios de aprendizagem.

Assim, a depender do contexto, podemos lançar mão de atividades orais ou escritas, como: produção textual, resolução de problemas, construção de portfólio, escrita de relatórios, desenvolvimento de seminários, apresentação artística, exposição dialogada com uso de materiais, realização de debate em formato de audiência (\*júri), estudo de caso, entrevista, produção de vídeos ou *podcasts*, desenvolvimento de experimento ou feira de conhecimento, utilização ou (re)produção de filme/documentário seguido de discussões, realização de jogos didáticos, utilização de mapa conceitual e mapa mental e até produção escrita no “estilo prova”



contendo questões diversificadas (abertas, fechadas e de justificar).

Todas as possibilidades de instrumentos/procedimentos supracitados, utilizados na modalidade formal de avaliação, compõem toda prática validada e reconhecida pela comunidade escolar e que se concretiza a partir de construção e apresentação de materiais. Em geral, segundo Villas Boas (2007) e Freitas e Fernandes (2007) tais produções são vinculadas a notas/ pesos, conceitos, menções e pareceres. Entretanto, não é essa a finalidade da utilização de instrumentos/procedimentos diversos porque no ato de avaliar, o que importa é o processo, o caminho percorrido e não o resultado traduzido em notas. Isso porque nem sempre a nota representa uma aprendizagem. Assim, o/a estudante pode memorizar frases, fórmulas e definições para “dar uma boa resposta” em determinada atividade e não ter construído conhecimento.

Nessa perspectiva, reafirmamos a importância de diversificarmos as estratégias pedagógicas que auxiliem e encorajem para a construção de aprendizagens que tenham sentido e que provoquem reflexão. Assim, ao escolhermos os instrumentos/procedimentos, devemos observar quais contribuem para que o/a estudante se sinta mais seguro, encorajado e confiante para a construção das aprendizagens.

Devemos ter em mente que o ato de avaliar envolve muitos sentimentos, incertezas e medo de errar que, por vezes, pode paralisar alguém, mesmo quando esta pessoa sabe muito sobre determinado tipo de conhecimento. Então, é necessário construir uma ambientação em que a avaliação seja vista como um ato corriqueiro de idas e vindas sobre o processo de *ensinaraprender* (Esteban, 2003). Por isso, reiteramos que devemos lançar mão de instrumentos/procedimentos diversificados para que se torne um exercício de sensibilidade para as diferentes formas de analisarmos os indícios de aprendizagens, já que algumas pessoas se sentem mais confortáveis e confiantes em socializar seus conhecimentos oralmente, outras em forma escrita, outras se saem melhor fazendo representação.

A diversificação de tais estratégias avaliativas é importante, mas devemos ter alguns cuidados pedagógicos como por exemplo: conhecer o contexto antes de propor um novo instrumento/procedimento; adequar as práticas à etapa/ano escolar e isso implica ajuste de linguagem e de complexidade; experienciar a nova estratégia para não causar incômodo ou



estranheza na turma porque nunca fez uma atividade avaliativa naquele formato. Por exemplo: se você sugerir que cada estudante abra o material para consulta durante a realização de uma atividade escrita no “estilo prova”, a turma pode achar que é uma pegadinha ou que não se trata de uma atividade séria (para valer). Por isso, deve explicar antes de qualquer mudança repentina. Inclusive, para não gerar questionamento por parte da direção, coordenação e até dos pais e responsáveis que só tiveram acesso, em sua trajetória escolar, a práticas avaliativas mais tradicionais e sob vigilância, contexto aquele em que a consulta era vista como transgressão e para isso havia punição.

Outro ponto importante é que não adianta diversificarmos os instrumentos/procedimentos avaliativos se não tivermos conexão com o ato de avaliar, pois, se usarmos uma prova, um seminário e um experimento para compreender as aprendizagens e resumirmos os seus resultados em notas, conceitos e menções, não estamos praticando o ato de avaliar, mas sim favorecendo a pedagogia do exame (Luckesi, 2011). Também vale dizer que podemos manter um único tipo de instrumento, mas adotar uma postura do avaliar, ao invés de examinar. Ao avaliar estamos investindo na investigação constante acerca do que já se sabe e o que ainda é preciso para saber mais. Ao examinar, nos contentamos com o resultado “demonstrado” ao final de uma determinada atividade.

É certo que há escolas (as mais tradicionais) que adotam um instrumento/procedimento fixo em que os/as professores devem seguir, inclusive em tempos já determinados como elaboração de testes e provas com tantas questões para a quarta semana do mês. Há instituições que disponibilizam *templates* (modelos) que devem ser seguidos com “x” questões objetivas contendo até cinco opções para escolha de uma alternativa considerada “resposta certa”, seguida de um gabarito que é a única fonte de “evidência de conhecimento”. Pesquisadores/as da área de Avaliação (Esteban, 2000; Freitas e Fernandes, 2007; Luckesi, 2011; Villas Boas, 2007) ressaltam que o objetivo dessas instituições escolares é com o ranqueamento, a classificação e seleção dos melhores, portanto, dentro da perspectiva do ato de examinar.

Na contramão disso, defendemos a diversificação de instrumentos/procedimentos coerentes com os critérios de avaliação para desenvolvermos uma prática avaliativa responsável e comprometida com as aprendizagens. Sabendo construir os critérios e definir os



instrumentos/procedimentos coerentes e coesos, podemos discutir sobre como fazer as devolutivas (comumente denominada de *feedback*).

### Devolutivas da Avaliação: diálogos sobre a construção das aprendizagens

As devolutivas do/a professor/a podem ser uma das maiores e mais valiosas etapas do ciclo avaliativo porque envolve uma comunicação individual ou coletiva do/a professor/a com o estudante. Essa comunicação é uma forma de dialogar com os processos de aprendizagens que foram anunciados e redirecionar para sua construção ou ampliação.

O que entendemos como devolutivas, a literatura denomina de *feedback*, isto é, comunicação do que foi aprendido, do que ainda precisa ser desenvolvido, bem como as orientações de como redirecionar o caminho para aprender cada vez mais. Ao darmos a devolutiva, estamos muito mais que divulgando notas, conceitos e menções. Estamos fazendo a mediação necessária para que o/a estudante possa compreender como está desenvolvendo suas aprendizagens e buscar estratégias para se desenvolver mais e melhor.

Segundo Machado (2020) esse *feedback* fornecido pelo/a professor/a pode contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens porque serve para a sua regulação e autorregulação, o que compreendemos pelo exercício da heteroavaliação (quando alguém avalia o desenvolvimento de nossas aprendizagens) e de autoavaliação (quando nós mesmos analisamos nosso percurso). Assim, a devolutiva deve permitir que façamos a autoanálise do que precisa de ajustes para continuarmos aprendendo.

A devolutiva é uma “forma de resposta” do/a professor/a frente a uma construção do/a estudante, a partir de uma atividade avaliativa desenvolvida em que se tinha expectativa de observar indícios de aprendizagem. Durante a devolutiva é importante destacar, primeiramente, os pontos em que o/a estudante já apresentou pistas acerca de saberes construídos e, somente em segundo plano, sinalizar as fragilidades e o que precisa melhorar.

Ao longo de nossa atuação docente, temos aprendido que o diálogo com o/a estudante pode contribuir para a reorganização de planejamento de estudo, para retomada de pontos importantes que precisam ser melhor explicados e aprofundados, para identificar as



potencialidades e as fragilidades da prática de *ensinoaprendizagem*, visando ajustes no planejamento pedagógico, portanto, ajustes na Avaliação.

Ao enunciarmos a devolutiva devemos ter em mente que não podemos utilizar frases que pouco ou nada comunicam ao estudante sobre quais ajustes devem ser feitos para a sua aprendizagem. Por exemplo: se na atividade avaliativa sobre gêneros textuais, fizemos a devolutiva com comentários do tipo “Não é isso. Preste mais atenção!” ou “Resposta incompleta” ou “Precisa melhorar a resposta”; tais comentários não auxiliam o/a estudante na compreensão do que e de como pode aprender mais e melhor.

A mesma preocupação ocorre quando o/a estudante recebe sua atividade com a utilização de marcações como “C” (para indicar que a resposta está certa), “E” (para indicar algum erro) ou até do “C” (para sinalizar que uma resposta está “meio certa”), essas icônicas letras não informam nada ao estudante. Diante desses registros que o/a professor/a faz na atividade, não se sabe qual interpretação foi feita e, por vezes, nem espaço se tem para dialogar sobre isso. Ou seja, se diante de uma resposta que construí como estudante estiver uma marcação de “C”, eu poderei fazer o quê? Que informações sinalizam o que e como preciso melhorar? Nada se pode fazer. É a indicação de que eu quase consegui formular uma resposta que sinalizasse a minha compreensão sobre algo. Nessa perspectiva, reafirmamos com Villas Boas (2017) que o compromisso do *feedback* é com a aprendizagem e não com as notas.

O processo de devolutiva precisa ser planejado também, de acordo com o contexto e com a atividade que estamos realizando, por isso, é possível pensar em devolutivas individualizadas ou coletivas, de forma escrita em cada atividade ou no quadro, ou ainda oralmente (inclusive com comunicados na forma de áudios). As devolutivas precisam ainda ser coerentes com os critérios avaliativos. Exemplo: Imagine que foi sugerido que se faça uma pesquisa sobre gêneros textuais e o critério de avaliação era a identificação de gêneros textuais diversos.

Neste caso, não se pode fazer uma devolutiva para o/a estudante falando para que melhore a ortografia nem se pode penalizar por isso, precisamos estar atentos/as ao que se estabeleceu como critério de avaliação. A devolutiva deve trazer orientações de como deve compreender melhor o que são gêneros textuais diversos, por exemplo, fazendo perguntas para



que o/a estudante reflita: Quais características você notou nesse gênero textual para que fosse identificado como publicidade?

Quando a devolutiva estimula o/a estudante a pensar sobre o tema/conteúdo trabalhado, faz com que retroalimente o processo de construção de aprendizagens. Nesse sentido, Machado (2020, p.03) destaca que é importante saber fazer um *feedback* para que a estudante não ache que tudo depende de seu empenho e esforço individual, para não surtir um efeito contrário do que se espera de uma devolutiva.

Na realidade, o *feedback* tanto pode ser uma poderosa estratégia ao serviço das aprendizagens, como um sério obstáculo a que as mesmas ocorram, originando até consequências contraproducentes. Por exemplo: o *feedback* centrado na pessoa do aluno (com comentários orais ou escritos como “és um aluno brilhante!” ou “és um aluno preguiçoso!”) revela-se, frequentemente, pouco eficaz, afastando a atenção do aluno das suas aprendizagens e criando a ideia de que o seu desempenho depende de qualidades inatas que não controla.

O destaque dado pelo autor sugere que o/a professor/a utilize o *feedback* a fim de que o/a estudante possa interpretar as orientações e fazer mudanças no percurso do seu processo de construção de aprendizagem, ou seja, que os comentários e as orientações contribuam diretamente para que seja identificado que conhecimentos já foram construídos e que outros ainda precisam saber.

O papel da devolutiva deve ser sempre de caráter orientador, por isso é importante a utilização de uma linguagem simples e objetiva, ligada aos critérios de avaliação que deve comunicar o que se aprendeu e o que ainda precisa aprender. E muito mais que isso, a devolutiva deve ser capaz de situar o/a estudante sobre que ajustes devem ser feitos para que ele/ela se desenvolva em termos de aprendizagens.

Outra finalidade importante na utilização da devolutiva é ser capaz de sinalizar como o/a estudante pode mobilizar saberes para construir respostas e resolver problemas, ou seja, não é papel do/a professor apresentar a resposta, mas fazer mediações, orientações, encaminhamentos para que o/a próprio estudante faça uma autoanálise (autoavaliação) sobre o que precisa ser ajustado. E mais ainda, é importante oportunizar que seja retomado o tema/conteúdo para ser reformulado, reorganizado e apreendido.



## Retomada para o aprofundamento das aprendizagens: retroalimentação do processo

Retomar significa dar continuidade, ou seja, o/a estudante já tinha iniciado o processo de construção de aprendizagens, mas poderá aprender ainda mais, a isso damos o nome de retroalimentação do processo de aprendizagem que também deve ser experienciado pelo/a professor/a. Isso pode ser feito por meio do Planejamento, tendo como centralidade o *feedback*.

Vale salientar que o sentido de se ter um *feedback* só se completa se o/a estudante tiver a oportunidade de rever, retomar e reconstruir o caminho da sua aprendizagem. Isso significa que a retomada pode ser feita pelo/a estudante ao se debruçar um pouco mais acerca do assunto/tema/conteúdo estudado.

Em nossa prática avaliativa, temos organizado o Planejamento de tal modo que propomos quais conhecimentos são indispensáveis para o desenvolvimento da aprendizagem do/a estudante e investimos em atividades que lhe garantam autonomia para a construção dessas aprendizagens. Desse modo discutimos, de forma coletiva, os critérios de avaliação, diversificamos os instrumentos/procedimentos avaliativos, negociamos o tempo para que desenvolvam a atividade, analisamos quais aprendizagens foram construídas, a partir dos indícios identificados nas atividades e damos uma devolutiva. A partir daí, sugerimos que os/as estudantes refaçam e melhorem as atividades, a partir das orientações que fazemos e o que percebemos é que ao fazer a retomada, o/a estudante tem melhorado/ampliado a sua compreensão.

A retomada é também uma oportunidade ímpar de autoavaliação de seu desenvolvimento. A autoavaliação, segundo Fernandes (2021, p.11) “faz parte do processo de um autoconhecimento do estudante em relação ao seu processo de aprendizagem”. E ao retomar o que estudou, revisitando conceitos, reanalisando as conexões entre os vários conhecimentos envolvidos e dando sentido àquilo que foi estudado/trabalhado/discutido nas aulas, o/a estudante pode aprender mais.

Quando os/as estudantes retomam os temas estudados, podem se lançar com mais profundidade, sob o direcionamento/orientação que lhes permitem olhar de maneira mais



focada e reflexiva sobre os conhecimentos. Nesse processo de retomada, podem rereer os *feedbacks*, as exemplificações, as conexões que interligam os saberes diversos, a análise coletiva de um posicionamento compartilhado em sala, as dúvidas sanadas com os questionamentos apresentados. Essa imersão nos registros e subsidiado com as orientações advindas da devolutiva e do processo de retomada são importantes para a ressignificação da aprendizagem.

Quantas vezes deixamos de responder ou resolver um problema porque não compreendemos a intenção da pergunta ou até mesmo do comando da questão. Assim, ao invés de sermos taxados como aquela pessoa que não sabe, podemos ser instigados a refletir acerca daquele questionamento inicial. E nesse contexto, uma explicação, orientação ou até outra maneira de formulação pode abrir as portas para que o/a estudante analise o que aprendeu e como pode aprender mais.

Quando exercitamos o Planejamento da Avaliação, estamos corroborando com a ideia de avaliar para aprender (Esteban, 2003; Fernandes, 2021; Villas Boas, 2007). Avaliamos para que as aprendizagens sejam construídas, avaliamos também para que nossas práticas avaliativas sejam melhoradas. As possibilidades de construir uma prática avaliativa comprometida com o desenvolvimento integral da pessoa e de seus conhecimentos na relação com o mundo é condição *sine qua non* para a formação de pessoas mais humanas, mais críticas, criativas, autônomas, colaborativas, solidárias, responsáveis social e culturalmente com os pares-ímpares, ou seja, com as pessoas que estão em volta.

### Considerações nem sempre finais

Neste texto discutimos o Planejamento da Avaliação pensado como Planejamento Pedagógico, assumindo que não há um momento à parte para planejar a Avaliação porque à medida que ensinamos, avaliamos e aprendemos e retomamos para que se aprenda aquilo que, eventualmente, não tenha sido apreendido.

Nesse processo de planejar, que significa projetar as aprendizagens que se espera que sejam construídas, precisamos construir coletivamente os critérios de avaliação (referenciais-



orientadores da aprendizagem); negociar os instrumentos/procedimentos avaliativos para que sejam mais diversificados, corroborando a potência democrática e inclusiva do ato de avaliar; construir devolutivas (*feedbacks*) que sejam compreendidas pelos/as estudantes, oportunizando um processo de reflexão sobre os conhecimentos que precisam ser (re)construídos ou ampliados; oportunizar a retomada para que o/a estudante possa aprender cada vez mais, a partir das orientações, mediação pedagógica do/a professor/a.

O Planejamento da Avaliação deve considerar que à medida que ensino preciso avaliar como as aprendizagens estão sendo construídas e já fazer a intervenção necessária para ajustar os caminhos dessa construção. É nesse sentido que insistimos que a Avaliação alimenta-se no conexo ato pedagógico *ensinar-avaliar-aprender*. Esse ciclo em constante movimento tem como potencial superar a prática do exame tão difundida e valorizada no meio social porque seleciona os “melhores” e exclui os “piores”, baseado em indicadores que sinalizam um rendimento/desempenho pontual e não a aprendizagem.

Reiteramos que o Planejamento é uma antecipação do que se pretende construir em termos de aprendizagem e o nosso compromisso primeiro e urgente deve ser com as aprendizagens do/a estudante da Educação Básica porque, se garantimos a aprendizagem da criança, ela se desenvolve, “cria asas e voa” conquistando o mundo e transformando a si mesma e seu entorno. São essas diversas aprendizagens que nos permitem a liberdade para escolhas conscientes e para nos tornarmos cidadãos e cidadãs plenos, assegurando-se a garantia desse importante direito.

Ao praticarmos o ato de avaliar, incluímos e ajudamos no desenvolvimento pleno do sujeito; se optamos pelo ato de examinar, excluímos, selecionamos, classificamos os sujeitos e diminuimos suas chances de desenvolvimento. Assim, ao adotarmos um lado, estaremos praticando uma Avaliação que contribui para a melhoria ou que reforça e mantém estagnada a situação educacional deste país. Por isso, reafirmamos a importância do Planejamento da Avaliação que considere: construir e negociar os critérios; oportunizar a diversificação de instrumentos/procedimentos avaliativos; realizar devolutivas (*feedbacks*); fazer as retomadas. Uma prática avaliativa dessa forma pode auxiliar o/a estudante para que exerça sua autonomia na construção de aprendizagens significativas.

## Referências

D'AGNOLUZZO, Elisa Amaral de Macedo Molli. Critérios e instrumentos avaliativos – reflexo de uma Aprendizagem significativa, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/142-4.pdf>. Acesso em: 03 mai.2024.

FERNANDES, Cláudia. Avaliação como projeto de aprendizagem - uma entrevista com Cláudia Fernandes. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 8-11, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1133/626>. Acesso em: 06 mai.2024.

ESTEBAN, Maria Teresa; PINA, Bruna de Souza Fabricante. Silenciamento e diálogo na avaliação escolar. **Revista Teias** (Rio de Janeiro), v. 22, n.67, p. 420-433, out./nov. 2021. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/52977>. Acesso em: 06 mai.2024.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.07-28.

FREITAS, Luiz Carlos de; FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **Currículo e Avaliação**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Eusébio André. **Feedback**. Universidade Portucalense: Projeto MAIA, 2020.

SUASSUNA, Livia. Avaliação da escrita escolar: a importância e o papel dos critérios. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 275-293, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/CYJMG4yrTJ8pXMvtKsW95gw/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 07 mai.2024.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Portfólio, Avaliação Formativa e *Feedback*. In: VILLAS BOAS, Benigna (Org). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2017. p.157-167.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação na Escola**. Brasília: Universidade de



Brasília, 2007.

Data de envio: 08/08/2024

Data de aceite: 30/08/2022

