

O FEEDBACK OU DEVOLUTIVA NA AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Cláudia Virgínia Albuquerque Prazim Brasilino¹

RESUMO

O ato de avaliar representa um desafio na prática docente e no cotidiano discente em qualquer nível educacional. Quando se discute a avaliação na atualidade é importante tensionar duas perspectivas: examinar e avaliar. Entende-se que o examinar volta-se a uma dimensão de verificação, classificatória, que, muitas vezes, reduz o processo avaliativo a médias, notas e conceitos, enquanto o avaliar se debruça ao percurso da aprendizagem, comprometida com o acompanhamento e aprendizagem do discente. A avaliação para aprendizagem tem acendido uma discussão importante, evidenciando a necessidade da compreensão não apenas em relação ao que foi construído enquanto aprendizagem, contemplado na “avaliação da aprendizagem”, portanto, um recorte do que já passou. Mas evidenciando também que é preciso voltar-se, sobretudo para o que ainda pode ser construído na aprendizagem, mirando na “avaliação para aprendizagem”, um trabalho pedagógico que investe nas aprendizagens futuras e entende a aprendizagem como processo efetivamente contínuo. Neste sentido, objetiva-se no trabalho discorrer sobre os estudos bibliográficos voltados ao *feedback* ou devolutiva como elemento avaliativo que contribui para a análise do conhecimento que foi construído e orienta o que ainda pode ser construído e qual papel tal prática ocupa na Educação Superior. Este trabalho configura parte das discussões de uma tese, que tem como objeto de estudo as práticas avaliativas na Educação Superior. Como aporte teórico-metodológico serão utilizados autores(as) como Luckesi (2011), Villas Boas (2022) (2019) (2017), Fernandes (2008) e Alves (2020). Como resultados, verifica-se que o *feedback* ou devolutiva tem assumido na avaliação um papel aquém do seu potencial, reduzindo-se, em geral, a frases (des)encorajadoras e não necessariamente destacando conhecimentos construídos ou orientando caminhos para uma construção destes; ainda se analisa que é preciso mais discussão com os docentes sobre o tema, bem como orientação para construir *feedbacks* ou devolutivas que colaborem com as aprendizagens.

Palavras-chave: *Feedback*, Devolutiva, Avaliação para aprendizagem, Educação Superior.

INTRODUÇÃO

O tema da Avaliação na perspectiva da aprendizagem começou a ser discutido no Brasil por volta das décadas de 1960 e 1970, sendo Cipriano Luckesi um dos pioneiros nesses estudos. Essa discussão no Brasil refletia um movimento global, principalmente no Ocidente, que desde o início do século XX já se organizava e produzia investigações sobre a avaliação focada na aprendizagem (Luckesi, 2011). No entanto, foi entre as décadas de 1990 e 2020 que os estudos sobre Avaliação e aprendizagem se fortaleceram

¹ Pós-graduanda no Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia – UF. Professora do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí. claudiaprazim@phb.uespi.br

significativamente. Pesquisadores brasileiros como Maria Tereza Esteban (2008), Cipriano Carlos Luckesi (2011), Benigna Villas Boas (2019), Claudia Fernandes (2014), Rejane de Oliveira Alves (2020), entre outros, ampliaram o debate sobre o papel da Avaliação, enfatizando a necessidade de que ela se volte de forma concreta para o desenvolvimento das aprendizagens.

Escrevemos Avaliação com inicial maiúscula para marcar nosso posicionamento enquanto grupos de estudo e pesquisa de duas universidades públicas que se dedicam ao tema da avaliação voltada para a aprendizagem. Consideramos que a Avaliação constitui uma área do conhecimento dentro da Educação, uma área complexa e em constante (re)construção, que exige formação adequada tanto na formação inicial quanto na continuada dos docentes. Vale lembrar que o ato de avaliar faz parte da rotina de todos os professores, tornando ainda mais urgente a necessidade de uma formação sólida para que se possa implementar uma práxis avaliativa nos espaços educacionais.

O processo avaliativo envolve uma série de elementos essenciais. Compreendê-los exige um profundo conhecimento dos fundamentos teóricos, etapa indispensável para uma práxis avaliativa consciente e bem orientada em nosso trabalho pedagógico. Esse processo inclui o planejamento, o uso de avaliações formais e informais, a elaboração de atividades avaliativas, a definição de critérios, o uso do *feedback*, entre outros aspectos que compõem o ciclo avaliativo. No cotidiano educativo, essa práxis vai se consolidando e se materializando, sempre mantendo em foco sua principal essência: a dimensão formativa.

O *feedback*, ou devolutiva, é uma prática comum no cotidiano docente. Embora não seja algo novo no meio educacional, quando abordado com um viés formativo, o cenário muda. O *feedback* formativo, ou devolutiva formativa vai além de avaliações simplistas baseadas em “certo” e “errado” ou classificações como “excelente”, “bom”, “razoável” e “ruim”, pois essas abordagens pouco contribuem para a melhoria da aprendizagem. É necessário aprofundar-se, indicando ao estudante quais critérios foram atendidos ou não, e de que maneira isso ocorreu. Além disso, é fundamental apontar caminhos para que o aluno, por meio da autoavaliação, possa alcançar as aprendizagens ainda não consolidadas (Esteban, 2008).

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é compreender o uso do *feedback*, ou devolutiva, sob a perspectiva formativa na Educação Superior, a partir da seguinte questão: Qual é o papel do *feedback* ou devolutiva no processo de ensino e aprendizagem quando está alinhado à perspectiva formativa? Para responder a essa pergunta, no

próximo tópico, elucidaremos o embasamento científico ao qual este estudo se vincula e descreveremos a metodologia adotada para sua realização.

METODOLOGIA

Este estudo faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, cujo foco são as concepções e práticas avaliativas de docentes da Educação Superior. A pesquisa incluirá uma intervenção por meio do desenvolvimento de um Projeto de Formação direcionado aos participantes. Utilizando a abordagem de pesquisa participante, o objetivo é refletir, junto aos docentes universitários, sobre suas concepções e práticas de avaliação, buscando um diálogo que possibilite a transformação dessas práticas.

O Projeto Formativo tem como objetivo promover um diálogo focado nas questões mais sensíveis do trabalho pedagógico do professor. É importante destacar que o estudo abrange diversos aspectos da prática avaliativa, sendo o uso do *feedback*, ou devolutiva, na perspectiva formativa um desses elementos. No entanto, dado o alcance da pesquisa, ela irá além desse aspecto específico do processo avaliativo abordado neste trabalho, explorando de forma mais ampla as práticas avaliativas no contexto educacional.

Neste trabalho, a metodologia adotada será um levantamento bibliográfico, com abordagem qualitativa (Lüdke e André, 2013) e de natureza exploratória (Gil, 2019). A escolha da abordagem qualitativa e do caráter exploratório visa ao aprofundamento das ideias, possibilitando novas descobertas e intuições. Com essa metodologia, será possível desenvolver estudos e reflexões sobre o tema, contribuindo para a discussão acerca da Avaliação, especialmente no contexto da avaliação para aprendizagem.

DIÁLOGOS SOBRE A AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Historicamente, o sistema educacional brasileiro tem sido marcado por uma ênfase na prática do exame. Saviani (2010) aponta que as primeiras experiências educacionais no Brasil já eram influenciadas pelas normas do ensino jesuítico, onde a avaliação assumia características de ridicularização, controle, punição, classificação, comparação e incentivo à memorização. Muitas dessas práticas persistiram ao longo dos

séculos e ainda podem ser observadas nos espaços educacionais atuais, bem como nas práticas pedagógicas de docentes em diferentes níveis de ensino.

Luckesi (2011) aponta que o avaliar é uma prática relativamente recente nos ambientes educacionais, ao passo que o examinar tem raízes que remontam a muitos séculos. Segundo ele, o exame se caracteriza pela classificação e seleção dos alunos, focando apenas na “verificação” de conhecimentos e nos resultados obtidos, que podem não refletir a verdadeira aprendizagem. Em contrapartida, a avaliação, conforme destaca Luckesi (2011), envolve um diagnóstico mais abrangente e inclusivo. Nesse sentido, Depresbiteris e Tavares (2009, p. 35) corroboram essa visão ao afirmarem:

[...] a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que congela o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação.

Nesse sentido, a Avaliação se concentra no acompanhamento, na intervenção e na orientação, servindo, assim, devendo mostrar-se à serviço das aprendizagens dos estudantes. Essa perspectiva é defendida por autoras como Alves (2020) e Villas Boas (2019), Fernandes (2014), Esteban (2008).

Outra distinção importante a ser feita é a que defendemos, enquanto grupos de estudos e pesquisas, entre “avaliação da aprendizagem” e “avaliação para aprendizagem”, considerando o amadurecimento dos estudos sobre Avaliação. Alves (2020) e Villas Boas (2019) destacam que a “avaliação da aprendizagem” representa uma perspectiva estática em relação ao conhecimento já construído, focando no que foi adquirido pelo estudante até o momento. Em contrapartida, a “avaliação para aprendizagem” adota uma visão voltada para o futuro, concentrando-se no que ainda não foi aprendido, mas que pode ser. Dessa forma, essa abordagem investe na construção contínua do conhecimento, representando um verdadeiro avanço na aprendizagem do aluno.

Além disso, essa compreensão da “avaliação para aprendizagem” auxilia o professor a entender o significado de suas práticas avaliativas. Essa práxis avaliativa é entendida à luz da concepção de Freire (2022), que define práxis como uma inter-relação indissociável entre palavra e ação em sua existência. Neste sentido, almejamos que a concepção que o professor tenha sobre Avaliação esteja alinhada às suas práticas avaliativas formativas.

A Avaliação enquanto processo teórico e prático que faz parte da atuação de todo professor, de qualquer nível educacional, seja na dimensão formal ou informal, como afirma Dias Sobrinho (2003, p. 13): “[...] Com grande intensidade e com significados particulares, está incorporada ao cotidiano de professores, estudantes e escolas, de tal forma que é geralmente considerada um patrimônio das instituições educativas”. A discussão sobre a Avaliação na Educação Superior torna-se ainda mais desafiadora ao considerarmos que muitos docentes podem não ter recebido uma formação adequada, tanto no que diz respeito à fundamentação teórica quanto às diversas possibilidades das práticas avaliativas.

Outro ponto relevante acerca da Educação Superior, conforme Dias Sobrinho (2003, p. 53), é que é necessário reconhecer que a universidade “significa complexidade, universalidade de áreas, formação humana e produção científica com qualidade”. Esse entendimento está diretamente relacionado ao que discutimos aqui sobre o papel da Avaliação como uma área de conhecimento, especialmente ao considerarmos sua importância no processo de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula e em outros contextos.

O autor também realiza uma importante reflexão em seus estudos sobre avaliação, políticas institucionais e reformas da Educação Superior, tanto no cenário global quanto no brasileiro. Ele conclui que, nas últimas décadas, essas reformas e avaliações têm sido dominadas por uma racionalidade objetivista, com interesses voltados para o mundo econômico. Isso tem reduzido a Educação Superior a uma “uma instância de preparação profissional, não necessariamente no sentido amplo da formação que ultrapassa os limites estreitos do profissionalismo, e sim na acepção da preparação restrita a um trabalho concreto” (Dias Sobrinho, 2003, p. 87). Ele ainda ressalta que uma das maiores consequências desse enfoque é a redução do trabalho docente, dentro de uma visão objetivista e instrumental, a uma atividade meramente técnica, afastando a Avaliação de sua verdadeira vocação formativa, que deveria centrar-se especialmente na reflexão e no questionamento.

Nesse contexto, a práxis avaliativa na Educação Superior enfrenta, em certa medida, os mesmos desafios presentes em outros níveis de ensino. Isso ocorre porque as políticas educacionais sofrem influências externas semelhantes e estabelecem objetivos convergentes, impactando a dinâmica dos espaços formativos, assim, na dinâmica da sala de aula. De acordo com Fernandes (2014), em razão dos inúmeros descompassos na Avaliação, os professores muitas vezes adotam o discurso de uma avaliação formativa,

mas, na prática, acabam agindo de forma mais voltada para uma perspectiva meramente examinatória. Portanto, é essencial que haja um alinhamento entre o discurso e a prática para a constituição de uma verdadeira práxis avaliativa alinhada à dimensão formativa.

O FEEDBACK OU DEVOLUTIVA COMO ELEMENTO IMPORTANTE DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

A Avaliação envolve diversas etapas, funções, modalidades e elementos, sendo o *feedback* ou devolutiva, um dos mais essenciais, especialmente no contexto de uma avaliação formativa, conforme Villas Boas (2022). É importante destacar que aqui neste trabalho usamos a palavra “devolutiva” no sentido de usar uma tradução à palavra *feedback*, para que não fiquemos restritos ao estrangeirismo, assim buscamos também ultrapassar a tradução literal da palavra, mas avançar também na ação que defendemos. Assim, corroboramos com a afirmação de Alves (2020, p. 19): “As devolutivas (feedback) devem servir para comunicar os indícios de aprendizagens, as necessidades de aprofundamento, sinalizar os equívocos, sempre observando se os critérios definidos foram alcançados”.

A autora ainda destaca que “para que os estudantes avancem, precisam receber constantes informações sobre seu progresso e sobre necessidades de melhoria” (Villas Boas, 2022, p. 27), ressaltando assim a importância do *feedback* ou devolutiva no processo de aprendizagem. O *feedback* ou devolutiva deve apontar caminhos para o aprimoramento das aprendizagens, e isso não pode se limitar a conceitos ou notas que, por si só, não orientam os alunos sobre como alcançar o que ainda não foi plenamente aprendido. Fernandes (2008, p. 363) destaca que:

[...] a avaliação formativa que, por natureza, acompanha os processos de aprendizagem, não pode deixar de proporcionar informação de qualidade quanto ao desenvolvimento desses mesmos processos por parte dos alunos. O que não se pode é considerar que, nestas condições, a avaliação formativa se transforma num conjunto de pequenas avaliações sumativas! Quando se verifica que um aluno não o que é suposto saber, a avaliação formativa deve estar presente para o ajudar a melhorar [...]

Nesse contexto, a “informação de qualidade” para o desenvolvimento dos estudantes pode ser fornecida também por meio de *feedbacks* ou devolutivas formativas, já que estão diretamente ligadas aos critérios avaliativos, os quais, por sua vez, se relacionam aos objetivos de aprendizagem. Segundo Haydt (2004), o *feedback* ou

devolutiva têm uma função orientadora, e essas orientações não devem ser superficiais, mas sim informações que realmente auxiliem os estudantes em seu processo de aprendizagem. Villas Boas (2022) reforça essa ideia ao afirmar que:

Não bastam meias palavras, tais como: muito bem; ótimo; faça de novo; incompleto; parabéns. O que isso significa? Eles precisam saber em quais aspectos *ainda* não conseguiram avançar e como fazê-lo. O *feedback* não se dá por meio de notas. O que significa a nota 6? E a nota 9? Interessa saber o que ainda não foi aprendido. Aliás, é bom lembrar: *ainda* é uma palavra mágica quando se trata de avaliação formativa. Significa que, com orientação, todos avançarão. (Villas Boas, 2022, p. 27)

O *feedback* ou devolutiva, como já mencionado, não é necessariamente uma novidade na prática docente, sendo frequentemente associado à função formativa da avaliação. No entanto, quando refletimos sobre como esses *feedbacks* ou devolutivas realmente contribuem para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, a discussão toma outra dimensão. Muitos *feedbacks* ou devolutivas se limitam a informações que pouco auxiliam no processo de aprendizagem, como já foi destacado anteriormente. Em outros casos, são restritos a avaliações simplistas como “certo/errado”, “excelente/bom/razoável/ruim” ou observações superficiais do tipo “ótima resposta” ou “precisa melhorar”. Exemplos como esses são inúmeros.

No entanto, do ponto de vista do estudante, que está em processo formativo, surgem perguntas essenciais: O que está errado? Quais caminhos devo seguir para acertar ou atingir o objetivo de aprendizagem proposto? O que precisa ser melhorado? Como posso melhorar? Essas são orientações cruciais que o professor deve oferecer aos alunos para que eles possam, de fato, progredir. Destacamos que, segundo Fernandes (2008, p.356): “o *feedback* é importante para *ativar* 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 autoestima”.

O que é o *feedback*, ou devolutiva precisam alinhar-se sempre à vocação da avaliação, que é formativa (Villas Boas, 2019). Ele está diretamente ligado a outro elemento essencial da Avaliação: a elaboração de critérios, que também devem servir ao desenvolvimento das aprendizagens. Embora este texto não aprofunde a discussão sobre a elaboração de critérios, é importante ressaltar que o *feedback* ou devolutiva não está dissociado dos demais elementos do processo avaliativo. Pelo contrário, ele reforça a prática da avaliação formativa, dando corpo e significado à práxis avaliativa.

Por fim, Villas Boas (2022) destaca em seu estudo alguns cuidados essenciais ao realizar *feedbacks* ou devolutivas. É importante, primeiramente, combinar com os estudantes o propósito e a finalidade dos registros que serão feitos, além de acordar a forma como o *feedback*, ou devolutiva será dado (escrito, oral, observações, individual, coletivo, etc.). Também é fundamental discutir com o estudante as recomendações de melhoria para garantir que ambos, professor e aluno, tenham o mesmo entendimento sobre as orientações. Reservar tempo em sala de aula para essa ação é crucial. Além disso, os comentários e orientações não devem ser superficiais, como exemplos citados anteriormente, nem desrespeitosos. Como afirma Villas Boas (2022, p. 31): “se queremos formar cidadãos solidários e capazes de ter inserção social crítica, precisamos cuidar de todos os detalhes. A avaliação é uma categoria do trabalho pedagógico que oferece amplas possibilidades de formação” (Villas Boas, 2022, p. 31).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo apresentado, podemos fazer algumas considerações sobre o tema discutido. A primeira é a reafirmação de que, embora tenhamos avançado nas pesquisas sobre Avaliação, a prática avaliativa dos docentes muitas vezes não reflete concepções e métodos alinhados a uma perspectiva formativa, mas sim ao exame. Segundo que, de fato, as políticas educacionais e as pressões externas podem contribuir para a predominância de práticas examinatórias nos espaços de formação. Essa questão precisa ser analisada e refletida com cuidado pelas instituições, pelos docentes e pelos próprios estudantes, para que o verdadeiro papel da Avaliação, que é servir à melhoria das aprendizagens, não seja comprometido.

Em terceiro lugar, ao refletirmos sobre o objetivo deste estudo, que é compreender o papel do *feedback* ou devolutiva dentro da perspectiva formativa, é possível identificar por que muitos *feedbacks* não exercem essa função formativa. Isso ocorre porque, frequentemente, eles se limitam a informações que pouco contribuem para o progresso e desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Para que a Avaliação, por meio do *feedback*, ou devolutiva possa de fato apoiar o avanço das aprendizagens, é essencial reverter tais práticas. Construir *feedbacks* ou devolutivas alinhados(as) à dimensão formativa da Avaliação requer tanto entendimento teórico quanto prática avaliativa contínua. Esse processo envolve elaborar, negociar e construir, juntamente com os

estudantes, um novo significado para a Avaliação, tornando-a um caminho para a aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rejane. **Avaliação de aprendizagem**. Salvador UFBA. Superintendência de Educação a Distância, 2020.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da Educação Superior**. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 6. ed. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 83. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz & Terra, 2022.

FERNANDES, Claudia de Oliveira (org). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo, SP: Cortez, 2014.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 347–372, 2008. DOI: 10.18222/ae194120082065. Disponível em: <https://publicacoesfcc.emnuvens.com.br/ae/article/view/2065>. Acesso em: 01 ago. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

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

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: EPU, 2013.

VILLAS BOAS, Benigna (org.). **Conversas sobre avaliação**. Campinas, SP: Papyrus, 2019.

VILLAS BOAS, Benigna. Funções da avaliação: formativa, diagnóstica, somativa. In: VILLAS BOAS, Benigna; SOARES, Enílvia Rocha Morato; **Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem: obra pedagógica do professor**. Campinas, SP:Papyrus, 2022. p.21-28.

VILLAS BOAS, Benigna. *Feedback*: recurso imprescindível à avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, Benigna; SOARES, Enílvia Rocha Morato; **Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem: obra pedagógica do professor**. Campinas, SP:Papyrus, 2022. p.29-32.