



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FERNANDA NICOLAU NOGUEIRA BARBOSA NUNES

**O USO DE RUBRICAS E DEVOLUTIVAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM**

FORTALEZA

2025

FERNANDA NICOLAU NOGUEIRA BARBOSA NUNES

O USO DE RUBRICAS E DEVOLUTIVAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Avaliação da Aprendizagem.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N925u Nunes, Fernanda Nicolau Nogueira Barbosa.

O uso de rubricas e devolutivas no processo de avaliação da aprendizagem / Fernanda Nicolau Nogueira Barbosa Nunes. – 2025.
190 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Fortaleza, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Rubricas. 3. Devolutivas. I. Título.

CDD 370

FERNANDA NICOLAU NOGUEIRA BARBOSA NUNES

O USO DE RUBRICAS E DEVOLUTIVAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM

Tese ou Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Avaliação Educacional.

Aprovada em: 10/07/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Lucas Melgaço da Silva
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Ao Doutor Miguel Vieira Ferreira e ao Doutor Israel Vieira Ferreira, pelo legado na Educação feminina no Brasil e na Educação Básica e Profissional no Nordeste.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, por tudo e por tanto!

Aos meus pais, esposo e filha, pelo amor e carinho incondicionais.

Aos meus familiares pelo amor, apoio e incentivo.

À Professora Doutora Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca, pela excelente orientação, pela paciência, pelo carinho, atenção e zelo e pelo repartir de saberes tão preciosos com tanta generosidade.

Ao Professor Doutor José Gerardo Vasconcelos, pelo trabalho desenvolvido com excelência na Coordenação do PPGC e pela dedicação no atendimento aos discentes.

Aos professores participantes da banca examinadora Doutor Marcos Antonio Martins Lima e Doutor Lucas Melgaço da Silva, pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Ao Professor Doutor Luís Távora, pelas lições de humildade e humanidade.

Às Professoras Doutoras Adriana Limaverde, Tânia Viana e Adriana Eufrásio pelos aprendizados pontuais e valiosos.

Aos meus Professores Doutores da Universidade Federal do Ceará pelo conhecimento e sabedoria compartilhados ao longo do Mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES), pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

Ao Secretário Municipal de Tamboril, aos professores, estudantes e participantes da pesquisa, pela generosidade em conceder o precioso tempo de trabalho e estudo, na busca da melhoria do processo de avaliação da aprendizagem.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

“A aprendizagem não é apenas um exercício cognitivo: ela envolve a pessoa como um todo. A necessidade para motivar os estudantes é evidente, mas normalmente se assume que recompensas extrínsecas como notas, estrelas douradas ou prêmios são a melhor forma de fazê-lo. Todavia, há inúmeras evidências que desafiam esse pressuposto”. (Black *et al.*, 2018, p. 174).

RESUMO

Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em uma turma multisseriada de uma escola pública, de tempo integral da rede municipal de Tamboril, no Estado do Ceará, com o objetivo de analisar de que maneira o uso de rubricas combinadas com devolutivas de forma alinhada ao planejamento pedagógico pode potencializar o processo de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A relevância da pesquisa justifica-se pela oferta de instrumentos robustos para aprimorar e fortalecer o processo de avaliação formativa. De abordagens qualitativa, quantitativa e intervencionista, a pesquisa apoiou-se, especialmente, em Wiggins e McTighe (2019) e Black et al. (2018) para sua sustentação teórica, visto que no Brasil as produções acadêmicas sobre a temática ainda são escassas. Os dados foram coletados através de questionários, entrevistas e observação e tratados de acordo com o método de análise de Bardin (2010). Os resultados evidenciam que as rubricas e devolutivas, quando bem implementadas, não apenas facultam ao estudante a autorregulação de sua aprendizagem e a progressão em seus níveis de desempenho, mas também transformam significativamente a prática docente. Ao proporcionarem um sistema criterioso para a coleta de evidências de aprendizagem, essas ferramentas permitem o (re)planejamento ágil das ações pedagógicas, garantindo respostas tempestivas e personalizadas às necessidades individuais de cada discente. Dessa forma, revela-se o potencial desses instrumentos para aprimorar substancialmente o processo de avaliação formativa e para promover oportunidades de aprendizagem mais equitativas.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; rubricas; devolutivas.

ABSTRACT

This study presents the results of research conducted in a multigrade classroom at a full-time public school in the municipal network of Tamboril, Ceará State, Brazil. The objective was to analyze how the use of rubrics, combined with feedback in line with pedagogical planning can enhance the learning process in the early years of primary school. The relevance of this research is justified by its provision of robust tools to improve and strengthen the formative assessment practices. With a qualitative, quantitative and interventionist approach, the research relied especially on Wiggins and McTighe (2019) and Black et al. (2018) for its theoretical underpinning, given that academic productions on the subject are still scarce in Brazil.. The data was collected through questionnaires, interviews and observation and processed according to Bardin's (2010) method of analysis. The results demonstrate that well-implemented rubrics and feedback not only enable students to self-regulate their learning and progress in performance levels, but also significantly transform teaching practice. By providing a structured system for gathering learning evidence, these tools allow for agile (re)planning of pedagogical actions, ensuring timely responses to each student's individual needs. Thus, the study reveals the potential of these instruments to substantially improve formative assessment processes and promote more equitable learning opportunities.

Keywords: learning assessment; rubrics; feedback.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do tempo da avaliação da aprendizagem.....	24
Figura 2 – Síntese da organização metodológica.....	59
Figura 3 – Finalidades dos instrumentos de pesquisa em ordem de aplicação	64
Figura 4 – Fases da análise de conteúdo, segundo Bardin (2010).....	70
Figura 5 – Plano de aplicação das rubricas e devolutivas na avaliação formativa.....	84
Figura 6 – Montagem digital das produções dos estudantes.....	99
Figura 7 – Da relação entre os aspectos referentes à autonomia dos estudantes no uso de rubricas e devolutivas.....	142
Figura 8 – Fluxograma da análise dos indicadores, de acordo com Bardin (2010).....	143
Figura 9 – <i>SmartArt</i> da síntese das unidades temáticas.....	144
Figura 10 – Atividades apresentadas na formação para serem analisadas em grupo com a finalidade de determinar qual delas permite a avaliação do estudante.....	147

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Contextos de aplicação das rubricas, por percentual, nos artigos que compõem o estado da arte.....	49
Gráfico 2- Da análise quantitativa de estudantes que ganharam autonomia no processo de aprendizagem com uso de rubricas e devolutivas.....	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Da categorização, codificação e enumeração dos indicadores sobre a formação docente.....	87
Tabela 2	– Categorização dos dados da observação em sala de aula.....	105
Tabela 3	– Indicadores referentes aos impactos da formação docente, com base nos registros de observação da pesquisadora.....	116
Tabela 4	– Indicadores referentes ao impacto das rubricas e devolutivas na prática pedagógica dos professores	119
Tabela 5	– Indicadores referentes ao impacto das rubricas e devolutivas na aprendizagem dos estudantes.....	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Autores mencionados no estado da arte.....	46
Quadro 2	- Exemplo de rubrica alinhada ao planejamento para o desenvolvimento de habilidade, para uso em avaliação por pares e na autoavaliação.....	54
Quadro 3	- Exemplo de rubrica para uso na avaliação pelo professor.....	56
Quadro 4	- Congruência entre objetivos da pesquisa, instrumentos e referencial teórico.....	64
Quadro 5	- Percurso formativo estruturado no projeto de pesquisa.....	67
Quadro 6	- Percurso formativo refinado.....	76
Quadro 7	- Rubrica utilizada para apoiar os professores a avaliarem as atividades autênticas produzidas durante a formação.....	79
Quadro 8	- Rubrica de avaliação de piada.....	97
Quadro 9	- Rubrica de avaliação de adivinhas	98
Quadro10	- Rubrica de avaliação esquema ilustrativo.....	100
Quadro11	- Rubrica para avaliação de produção de problema matemático.....	102
Quadro12	- Rubrica para avaliação de produção de problema matemático.....	103
Quadro13	- Rubrica de avaliação de leitura	104
Quadro14	- Transcrição das entrevistas com os professores.....	108
Quadro15	- Transcrição das entrevistas com os estudantes.....	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTC	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil.
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa.
CTD	Anais do Concurso de Teses e Dissertações.
EF03LP14	Código da Habilidade 14 da BNCC do Ensino Fundamental para o terceiro ano, no componente curricular de Língua Portuguesa.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
MA	Metodologias Ativas.
MEC	Ministério da Educação.
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica.
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação.
SP	Situação Problema.
SPAEC	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará.
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	19
3	RUBRICAS E DEVOLUTIVAS, QUE NOVIDADE É ESSA?	31
3.1	Uso de rubricas na avaliação, na autoavaliação e na avaliação por pares	34
3.2	Alinhando as rubricas e devolutivas ao planejamento pedagógico.....	51
4	METODOLOGIA	59
4.1	Abordagens da pesquisa.....	59
4.2	Instrumentos de pesquisa.....	62
4.3	Passo a passo de execução da pesquisa.....	65
5	ANÁLISE DOS DADOS.....	70
5.1	Etapa 1 – Conhecimento do universo e do <i>lócus</i> de pesquisa.....	71
5.2	Etapa 2 - Formação de professores para o uso de rubricas e devolutivas....	75
5.3	Etapa 3 – Aplicação das rubricas em sala de aula, observação e intervenção.....	93
5.4	Etapa 4 – Entrevistas com professores e estudantes.....	107
5.5	Análise dos dados à luz do referencial teórico.....	144
6	CONCLUSÃO.....	160
	REFERÊNCIAS	164
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE O UNIVERSO DE PESQUISA.....	170
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOBRE O <i>LÓCUS</i> DE PESQUISA.....	171
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES.....	173
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM O COORDENADOR.....	174
	APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES E COM O COORDENADOR(2).....	175
	APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES.....	176

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES	177
APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – COORDENADOR E SECRETÁRIO.....	179
APÊNDICE I – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES	181
APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL PELO ESTUDANTE.....	183
APÊNDICE L – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA	185
APÊNDICE M – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	187

1 INTRODUÇÃO

A avaliação formativa, intrínseca ao processo de avaliação da aprendizagem, tem como objetivo principal acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, através do monitoramento do desenvolvimento cognitivo para apoiá-los no processo de aprendizado. Nesse aspecto, estudos sobre como melhorar a avaliação formativa podem se converter em contribuições essenciais para o contexto educacional.

De acordo com Weisz (2009, p. 95), avaliar a aprendizagem do estudante é também avaliar as intervenções do docente, já que o processo de ensino-aprendizagem deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens alcançadas ou não. Assim, compreende-se que a avaliação e o planejamento se articulam de forma complementar e interdependente. Nessa perspectiva, a avaliação formativa acompanha o processo de desenvolvimento cognitivo do aluno e ao mesmo tempo oferece ao professor oportunidades de reflexão sobre a sua prática pedagógica. Ainda segundo Weisz (2009, p. 94), através da avaliação formativa, o docente se coloca como um observador privilegiado das ações dos estudantes e tem condições de avaliar o tempo todo, obtendo importantes indicadores para sustentar sua intervenção.

Nessa conjuntura os discentes devem atuar como protagonistas do processo de aprendizagem de forma autônoma e o docente necessita de instrumentos eficientes que lhe permitam observar de forma privilegiada as ações dos estudantes, coletando evidências de aprendizagem para (re)direcionamento do seu trabalho de acordo com as necessidades individuais dos alunos para apoiá-los por meio de um monitoramento contínuo e preciso.

Para tanto, cabe ao professor definir os instrumentos avaliativos que serão utilizados para atender eficazmente aos propósitos da avaliação formativa. Esses instrumentos devem permitir a visualização dos níveis de aprendizagem de cada estudante de forma detalhada, viabilizando a compreensão do processo cognitivo acerca do objeto de conhecimento, pois são essas informações que orientam a tomada tempestiva de decisões para o planejamento e replanejamento das práticas pedagógicas de modo assertivo.

Dessa forma, este estudo firmou-se na necessidade de investigar de que maneira as rubricas e devolutivas podem contribuir para o aprimoramento da avaliação formativa, tendo por objetivo geral investigar como a avaliação com uso de rubricas e devolutivas pode contribuir com o processo de aprendizagem e tendo como objetivos específicos [1] construir e aplicar um plano de avaliação formativa com o uso de rubricas e devolutivas com professores das séries iniciais de uma escola pública da rede de ensino do município de Tamboril; [2]

analisar as possíveis contribuições do uso de rubricas e devolutivas no processo de aprendizagem para a autonomia dos estudantes e [3] analisar o impacto do uso de rubricas e devolutivas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais equitativas.

O interesse pelo tema, surgiu a partir do trabalho com a formação de professores, realizado pela pesquisadora no período de 2021 a 2024 , em diversos municípios do Brasil como em Campina Grande/PB, em Porto Alegre/RS, Porto Velho/RO, Marabá/PA, Maracaju/MS e também na atuação como liderança pedagógica de formações continuadas em Maceió/AL e Mogi das Cruzes/SP, oportunidades estas todas em que rubricas de avaliação estavam presentes nos planos formativos. Nessas oportunidades, observou-se que a temática constituía algo muito novo para professores, mas que poderia melhorar significativamente o processo de avaliação da aprendizagem no Brasil, mas para isso a pesquisa acadêmica representava uma necessidade.

No tocante à organização, esta dissertação está estruturada em seções. Na primeira delas, denominada “Avaliação da aprendizagem” aborda-se fundamentos teóricos a respeito do assunto, discutindo pontos essenciais sobre a avaliação formativa. A seção seguinte, com título “Rubricas e devolutivas, que novidade é essa?” apresenta de forma dialógica o estado da arte acerca da temática. A seção “Metodologia” descreve de forma sistemática as estratégias de investigação científica adotadas no estudo, especificando os procedimentos metodológicos, os instrumentos de coleta de dados utilizados e as etapas sequenciais implementadas na execução da pesquisa. Os dados foram tratados de acordo com Bardin (2010) e apresentados na seção “Análise de dados” em quatro etapas sequenciais, sendo a primeira delas referente aos aspectos acerca do universo e do *lócus* de pesquisa, a segunda referente à formação dos professores, a terceira sobre a observação e intervenção em sala e a quarta referente às entrevistas realizadas com estudantes e professores. Em seguida os dados foram discutidos e interpretados à luz do referencial teórico selecionado ainda nessa mesma seção.

As potencialidades das rubricas e devolutivas e os desafios para a implantação dessas ferramentas no processo avaliativo são sistematizados e discutidos na conclusão deste trabalho.

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Avaliar é uma necessidade e uma ação diária do ser humano. Avalia-se em situações diversas, com diferentes níveis de complexidade, desde situações que abrangem contextos elementares como a tomada de decisão em situações do cotidiano até aquelas que envolvem processos cognitivos sofisticados que demandam análise crítica e integração de conhecimentos interdisciplinares, na busca de resultados bem sucedidos, como explica Luckesi (2011, p. 72):

A avaliação subsidia, em qualquer atividade humana, o resultado bem sucedido. Ela oferece os recursos para diagnosticar (investigar) uma ação qualquer e, a partir do conhecimento que obtém sobre a qualidade dos resultados dessa ação, intervir nela para que se encaminhe na direção dos resultados desejados.

Convém salientar que em se tratando da avaliação como prática pedagógica, tanto a intervenção quanto os resultados desejados alinham-se a princípios epistemológicos que orientam as ações docentes. Sob essa ótica, destacamos que essa pesquisa baseia-se em uma corrente crítica da avaliação da aprendizagem, cujo objetivo foge da classificação, ranqueamento ou punição e centra-se na melhoria do processo de aprendizagem.

De acordo com Saul, (2015, p.1307), tanto para pensar, quanto para fazer avaliação, exige-se que as finalidades da prática estejam claramente definidas para que avaliação adquira significado. Assim, a prática pedagógica deve estar inserida em “uma moldura de educação que tem como horizonte a humanização do ser humano”, pois somente dessa forma, a avaliação oferecerá “indicações para a melhoria do processo ensino-aprendizagem”.

Trata-se, portanto, de uma avaliação que adere reciprocamente a um modelo de educação democrática, que concorre para a formação integral do estudante, garantindo-lhe autonomia no desenvolvimento do processo de aprendizagem. Desse modo, a avaliação não pode servir a propósitos de exclusão e punição. Saul (2015), destaca que:

[...] para ser coerente com uma qualidade de educação que se quer democrática, os sistemas de ensino não podem admitir uma prática de avaliação que atribui notas aos educandos e os reprova, com o argumento de que isso fará com que eles aprendam mais. Essas são práticas punitivas, autoritárias e excluientes, que servem aos propósitos de uma educação domesticadora (Saul, 2015, p.1309).

Entretanto, práticas avaliativas que privilegiam notas em detrimento da aprendizagem ainda se fazem presentes no contexto educacional do nosso país e Luckesi, (2021) explica que para compreensão do sistema de avaliação escolar no Brasil contemporâneo faz-se necessário compreender o modelo educacional implantado pelos jesuítas, responsáveis

pela educação no Brasil após a chegada dos portugueses, cujas diretrizes educacionais eram regidas pela *Ratio Studiorum*, um documento que direcionava também a forma de avaliar os alunos.

Implantada no Século XVI, a Pedagogia tradicional, tinha o objetivo de difundir as doutrinas e a maneira de ver o mundo daqueles que a organizaram e regulamentaram, iniciando pelos jesuítas, em seguida regulamentada por Comênio (2006) e depois por Herbart (2014).

De acordo com Luckesi (2021) a *Ratio Studiorum*, era um documento diretriz da educação jesuítica e trazia condutas para acompanhar e reorientar a aprendizagem dos estudantes para aprovação ou reprovação, desde as classes inferiores ao ensino superior. Os princípios desse documento, centravam-se na compreensão católica de ser humano com orientações e definições práticas para o cotidiano educativo nas instituições escolares. A filosofia seguia a ortodoxia da igreja católica romana. Nas orientações, o castigo físico não era recomendado e nem excluído.

No que diz respeito às formas de avaliar os estudantes, a educação dos jesuítas propunha exames de admissão para entrar no Colégio Jesuítico, provas e exames no percurso escolar e o ensinar e o aprender eram pautados na correção imediata. Os exames semanais eram denominados sabatinas e ocorriam aos sábados. As provas eram regidas por regras que determinavam aspectos referentes à forma e ao tempo de realização. Dentre essas regras havia a exigência de respostas bem escritas, obediência aos horários de entrada e saída e a determinação de que o período de execução das provas deveria se dar em meio ao silêncio. Além da seleção dos estudantes, havia exames gerais e os discursos dos alunos em lugares públicos, sendo que estes passavam por censura prévia. Quanto ao método de ensino, a repetição constituía o principal recurso metodológico com a finalidade reter as lições na memória do estudante.

O autor chama a atenção para a pauta do professor, que era constituída pelos registros dos resultados das avaliações e da aprendizagem contínua e por isso tinha caráter inclusivo. “A avaliação da aprendizagem contínua - representada na Pedagogia Jesuítica pela pauta do professor - é um recurso essencial para o diagnóstico e para a reorientação do desempenho dos estudantes” (Luckesi, 2021, p. 113).

Ainda na Pedagogia tradicional, Comênio (2006), destaca a importância do sistema de ensino. A Didática Magna, tinha como meta reger a implantação de um ensino eficiente. O aprendizado das crianças deveria partir de coisas reais por meio da percepção. O objetivo da escola era o de formar cidadãos sábios, virtuosos e piedosos, através de um saber universal, com uma prática educativa aberta ao modo de ser dos novos tempos, mas valorizando a

doutrina, a ordem e a disciplina. Comênio (2006), tinha como meta também, que todos aprendessem a ler e escrever e considerava que cada ser humano difere de seu semelhante por motivos diversos, que se manifestam em saberes distintos, resultantes inclusive do comprometimento pela desigualdade social, por dificuldades de acesso à escola, ou a recursos importantes para o estudo.

Na obra *Didática Magna*, Comênio (2006) dedica um tópico específico para atender às disposições sobre exames no qual aborda os processos examinatórios para acesso ao ensino superior. O autor propunha a realização de um exame público para como mecanismo de seleção para que os estudantes pudessem prosseguir seus estudos. Para as crianças e adolescentes, propunha exames finais para selecionar o avanço para as séries seguintes. Propunha também exames públicos que deveriam ser realizados por inspetores externos à escola, com a finalidade de avaliar a eficiência de alunos e professores.

A avaliação, segundo Comênio (2006) tinha o propósito da correção imediata de desvios. Arguido, o estudante deveria levantar-se e responder *ipsis litteris* o que o professor havia dito. Se errasse, era corrigido prontamente. Segundo o autor, esse tipo de exercício prendia a atenção, possibilitava a verificação e a correção imediata. Quanto à periodicidade, havia a disposição de exames diários, semanais, mensais, trimestrais e anuais. Luckesi (2021, p. 158) afirma que “Comênio se expressou, de um lado, como um homem de seu tempo, e, de outro, como um educador desejoso que a prática educativa escolar produzisse os efeitos desejados: a efetiva aprendizagem por parte de todos os estudantes”.

Ainda de acordo com Luckesi (2021), fez parte também da pedagogia tradicional, Herbart (2014), que colocava o professor como mediador entre a cultura universal e os estudantes, propondo a instrução do simples para o mais complexo. Para o autor, esses níveis se organizam hierarquicamente, da seguinte forma: o nível das percepções e sensações, o nível da imaginação e memória e o nível do pensamento conceitual e julgamentos. Propunha também Herbart (2014), o governo da criança, baseado na autoridade e amor conjuntamente, sem ameaça e com vigilância permanente.

Sobre as ações pedagógicas, o autor explicitava que todas deveriam exigir atos avaliativos, mas não necessariamente examinatórios. A avaliação deveria ser usada como investigação da qualidade da realidade e servir para o professor tomar decisões. A avaliação só faria sentido se fosse colocada a serviço dos fins educativos sendo que os atos avaliativos estavam mesclados com os recursos educacionais com foco no consentimento interno do estudante.

Observa-se que muito do que existe na avaliação contemporânea nas escolas é uma herança da Pedagogia tradicional, da educação implantada pelos jesuítas.

Nos Séculos XIX e XX, com o movimento Escola Nova, com Montessori (2015), Pestalozzi (1996), Rousseau (1999), dentre outros autores, a prática pedagógica passou a ser centrada na criança e as provas e os exames foram abolidos. Os atos avaliativos passaram a ter um papel subsidiário com a finalidade de apoiar a tomada de decisões construtivas e integradoras de soluções, apresentando, portanto, uma ótica diagnóstica, passando o professor a ter papel passivo no processo de aprendizagem.

A escola, por sua vez, deveria ser limpa, alegre, com ambiente adequado de acordo com a criança, proporcionando condições para a construção da independência. Luckesi (2021), destaca que nesse período, Dewey (1959), lutou para dar à educação o *status* de ciência, considerando que a aprendizagem se dá pela ação e que a formação da criança e do jovem se dá através da vida ativa na convivência social na escola, espaço em que o professor tinha presença junto aos estudantes, mas não era a figura central. Para Dewey (1959) a educação deveria ser baseada na experiência, considerando que pensar é inquirir, é examinar, é provar.

No tocante à avaliação, a preparação para as provas deveria se caracterizar, antes de tudo, pelo despertar do interesse dos estudantes pelos assuntos e temas que deveriam ser estudados e aprendidos. Nessa concepção, a avaliação era um instrumento subsidiário do processo de aprendizagem, com objetivo de desenvolver o estudante. As provas deveriam ser usadas como meio de coleta de dados e a avaliação deveria ocorrer no mesmo tempo em que se ensina. As atividades deveriam ser reflexivas assim como o planejamento. Dewey (1959) considerava que enquanto existissem exames e provas para obter resultados imediatos, a educação não teria possibilidade de realizar-se para o desenvolvimento.

No movimento Tecnologia Educacional, cuja maturação e expansão se deu a partir de 1950 com base no behaviorismo, na teoria de sistema do comportamento orgânico do real e na teoria cibernetica (1930-1994), o objetivo era o de orientar a educação sistematizada por meio da modelagem do comportamento. Esse movimento, segundo Luckesi (2021) teve como teóricos principais, Tyler (1976), Bloom (1956) e Grolund (2003).

Tyler (1976) foi o pioneiro nas proposições sobre avaliação da aprendizagem, marcando o ponto de partida histórico dessa área de conhecimento, ao considerar que a avaliação deve ser um elemento fundamental do planejamento e execução do processo de ensino e deve estar centrada na verificação do atendimento dos objetivos de aprendizagem, tendo como pontos de destaque a avaliação inicial, a avaliação de seguimento e a avaliação final e destacando, ainda, que lápis e papel não são os únicos instrumentos de avaliação. Tyler

(1976), propôs também, o uso da amostragem e estabeleceu procedimentos de avaliação e uso dos resultados, mostrando a importância do processo de avaliação vinculado ao currículo.

Ainda na década de 1950, Bloom (1956) apontou preocupação com ensino de base para acesso ao superior, pois somente 5% (cinco por cento) de cada 100 (cem) estudantes chegavam ao ensino superior. O autor destacou o desenvolvimento vinculado à aquisição de domínios de comportamento previamente definidos, considerando que a avaliação deve ser tomada como procedimento de coleta sistemática de dados para verificar se ocorrem e em que grau ocorrem as mudanças no estudante. De suas contribuições, fica também, o que no sistema avaliativo permanece, que é a compreensão de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação somativa.

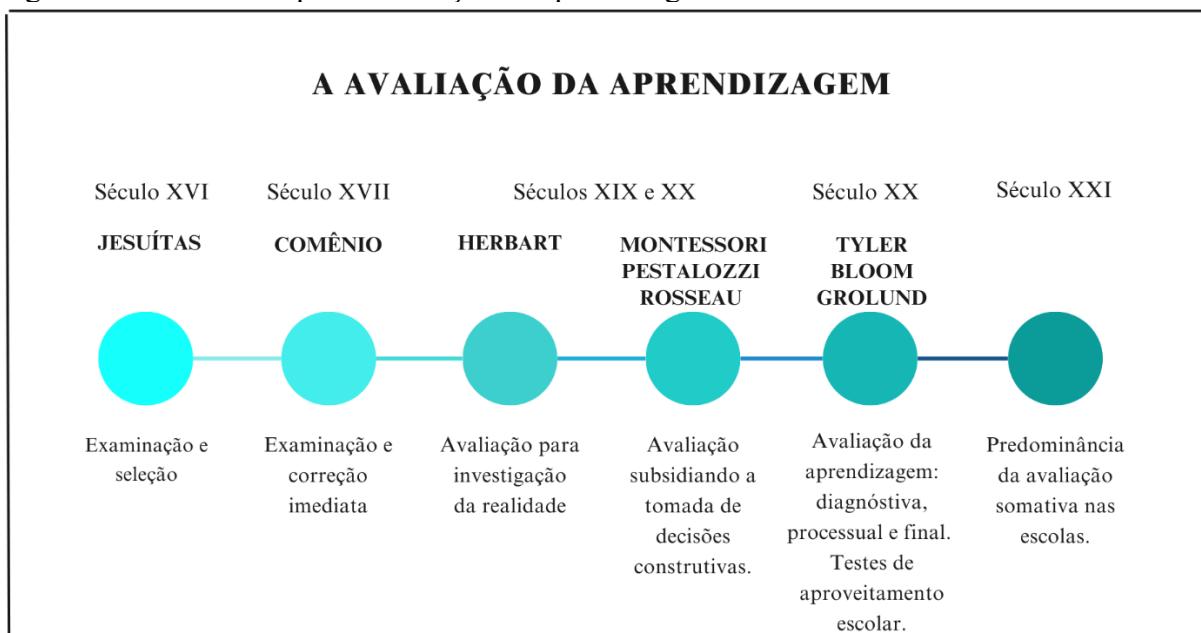
Destaca ainda Luckesi (2021), nesse movimento, as contribuições de Grolund (2003) que tratou da elaboração de testes de aproveitamento escolar com a finalidade de subsidiar a construção da aprendizagem e não de classificar o estudante. Escreveu Grolund (2003) também sobre itens de testes que tinham por finalidades escolher os conteúdos a serem ensinados, mensurar a velocidade em que o conteúdo pode ser ensinado e aprendido pelo estudante, e identificar formas de agrupar os estudantes para melhor se auxiliarem. Esses testes permitiam ainda, apoiar os professores nas decisões sobre aproveitamento de progresso e sobre a promoção formal de uma série para outra.

Uma das funções dos testes, de acordo com Grolund (2003) era melhorar motivação dos estudantes, aumentando a transferência e a retenção de aprendizagem viabilizar a autocompreensão. Apontou, ainda o autor, cuidados a serem tomados para elaborar testes, dos quais cita-se o comprometimento com objetivos institucionais, a observação de resultados específicos de aprendizagem, a base de evidências de consecução dos objetivos propostos, com a finalidade de diagnosticar pré-requisitos, competências, aproveitamento geral, aprendizagem e dificuldades, ou seja, no processo de aprendizagem do nível mais simples ao mais complexo, a avaliação deveria estar sempre a serviço da prática pedagógica.

Podemos observar que a avaliação da aprendizagem carrega os aspectos sociais, políticos e econômicos de cada período de tempo e apesar de tantos Séculos já decorridos de 1500 até os dias atuais, os princípios examinatórios e excludentes da educação jesuítica ainda marcam a avaliação educacional, exatamente como explica Luckesi (2021) acerca do conhecimento que devemos ter sobre a educação dos jesuítas para compreender a avaliação educacional contemporânea.

Com a finalidade de proporcionar uma visualização em ordem cronológica, das contribuições dos autores até aqui apresentados sobre a avaliação da aprendizagem, organizamos a linha do tempo apresentada na figura 1.

Figura 1- Linha do tempo da avaliação da aprendizagem



Fonte: Adaptado de Luckesi (2021).

Conforme observamos, a educação brasileira passou por transformações significativas desde o Século XVI, período da educação jesuíta, que se baseava principalmente em métodos disciplinares e punitivos, com ênfase na memorização e na reprodução de conteúdo. Ao longo do tempo incorporaram-se abordagens mais reflexivas e processuais, especialmente com o advento das teorias construtivistas e socioculturais. No entanto, apesar desses avanços teóricos, persiste na prática educacional uma predominância da avaliação somativa — centrada em resultados finais e classificatórios — em detrimento da avaliação formativa, que visa o desenvolvimento progressivo das competências e a regulação da aprendizagem.

Lima Filho et al. (2013), apresenta o processo de evolução da avaliação da educacional no Brasil dividindo-o em cinco gerações a partir de 1843. A primeira das gerações pelo autor apresentada é a geração da mensuração (1843 até metade do Século XIX), que iniciou com os testes aplicados na psicologia para classificar a inteligência humana em níveis, sendo que em 1914, os testes de Q.I. (quociente de inteligência) pelos militares passaram a ser aplicados em empresas e os dados estatísticos a serem quantificados por instrumentos objetivos. Inserem ainda os autores nesta primeira geração, a instituição dos testes nas escolas em 1845,

destacando que somente em 1910 surgiram escalas de medida para os testes da ortografia, escrita e cálculo. A função da avaliação educacional, nesta primeira geração era selecionar, classificar, integrar ou excluir a partir do resultado dos testes e o foco estava no que o aluno sabia fazer e não em como o estudante fazia, não tendo a avaliação lugar durante o processo de aprendizagem, mas tão somente ao final.

A segunda geração, é marcada por Tyler (1976) que coloca os testes com a função de medir se os estudantes aprenderam. A finalidade de Tyler (1976) era a de melhorar o currículo americano. Como já dito, Tyler (1976) lançou o termo “avaliação da aprendizagem”. Nessa geração a avaliação compara objetivo e desempenho dos estudantes e serve para ajudar o professor a tomar decisões, ganhando, portanto, dimensão pedagógica.

A terceira geração, questiona testes padronizados e se preocupa mais com o julgamento sobre todo o conjunto, associando a avaliação ao processo de tomada de decisões em contexto. Suas funções passam a ser de meio de regulação interativa, baseada no modelo construtivista de aprendizagem e nesta geração o erro passa a revelar estratégias elaboradas pelos alunos ao realizar a tarefa.

A quarta geração da avaliação foi potencializada através das tecnologias de informação e comunicação. Nesta geração há a valorização do diálogo e da participação coletiva entre os sujeitos no processo de construção do conhecimento. A avaliação passa a ser colocada a serviço de quem aprende, tendo, portanto, caráter formativo, com a finalidade de conhecer e não de qualificar. Nesta geração, tanto quem aprende, quanto quem ensina, é colocado em relação direta e dialética com o conhecimento. Com relação aos procedimentos, esta geração de avaliação não se rege por procedimentos rígidos e normatizados e se pauta sim, em critérios transparentes, divisando na autoavaliação uma forma privilegiada de avaliação, considerando que o aluno é agente regulador de sua aprendizagem.

Na quinta geração, da avaliação social, a avaliação é tida como meio para determinar objetivos, sendo vista como um processo participativo e integrador.

No contexto atual, a avaliação da aprendizagem que se constitui em “um projeto humano, que se faz com, pelos educandos e a partir deles, também precisa garantir uma abordagem interativa, dinâmica e diagnóstica deste processo educativo” (Lima, 2003 p. 98).

Tendo delineado a conceitualização e o histórico da avaliação da aprendizagem no contexto educacional brasileiro, torna-se imprescindível aprofundar a análise sobre os fundamentos e as implicações da avaliação formativa, objeto central dessa investigação.

Segundo Libâneo (2017, p. 143) a avaliação é um ato pedagógico que caracteriza-se como uma “expressão qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e

aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho”. Assim, a avaliação, seja diagnóstica, formativa ou somativa, deve ser um instrumento para promover a aprendizagem dos estudantes e auxiliar o professor a direcionar sua prática pedagógica para o desenvolvimento da aprendizagem. Black et al.(2018), apresentam a prioridade da avaliação da aprendizagem, sob essa ótica, dizendo:

Avaliação para a aprendizagem é qualquer processo de avaliação no qual a prioridade tanto no seu planejamento quanto na sua implementação seja servir ao propósito de promover as aprendizagens dos estudantes. Nesse sentido, ela difere de avaliações cujo foco primário é servir aos propósitos de responsabilização, ranqueamento ou para certificar competências. Uma atividade avaliativa pode ajudar os estudantes se ela prover informações que os próprios estudantes e os professores possam utilizar enquanto devolutivas para avaliarem a si próprios e uns aos outros, e que ajude na modificação das atividades de ensino e de aprendizagem nas quais ambos estão engajados (Black et al. 2018, p.156).

Dessa afirmação de Black et al., (2018), depreende-se a compreensão de que a avaliação da aprendizagem, assume sempre o papel de promover a aprendizagem, desde o diagnóstico até o fim do processo, e se torna uma “avaliação formativa quando as evidências coletadas são efetivamente utilizadas para adaptar o trabalho do professor de modo a atender às necessidades dos estudantes” (Black et al., 2018, p.156).

Como forma de garantia do desempenho eficaz dos estudantes no desenvolvimento das habilidades propostas em sua trajetória escolar e do exercício da cidadania, a avaliação precisa ser utilizada como forma de auxiliar estudantes e professores. É através da avaliação formativa, processo sobre o qual esse estudo aplica as rubricas e devolutivas, que o professor consegue colher evidências precisas de aprendizagem durante todo o processo de ensino para adaptar o seu trabalho a fim de atender às necessidades dos estudantes em tempo real.

Rissi (2018) ao destacar os benefícios da avaliação formativa, diz:

A avaliação, sobretudo a de cunho formativo, é uma via de mão dupla que beneficia ao professor e ao aluno. Ao professor, por orientá-lo em suas ações, direcionando-o em sua prática, a fim de indicar quais as estratégias mais adequadas a serem utilizadas mediante as informações coletadas, conduzindo a ações que possam suprir as necessidades dos alunos e promover o aprendizado. Ao aluno, por apontar o trajeto a ser percorrido, ao indicar o que está ocorrendo de maneira satisfatória e o que ainda precisa ser melhorado, estimulando-o a desenvolver a sua autonomia e senso crítico-reflexivo (Rissi, 2018, p.13).

Para a consolidação de um processo avaliativo eficaz, centrado na aprendizagem do estudante, o professor precisa pensar como um avaliador. Segundo Wiggins e McTighe (2019, p. 156), pensar como um avaliador exige analisar como o objetivo de aprendizagem foi atendido a partir das evidências de aprendizagem coletadas. Para coletar essas evidências de

aprendizagem, torna-se necessário saber quais características examinar nas respostas dos alunos com o fim de determinar como os resultados foram alcançados, ou seja, essas evidências de aprendizagem coletadas precisam permitir ao professor uma inferência sobre a compreensão dos estudantes.

Por isso o planejamento pedagógico deve estar perfeitamente alinhado ao processo avaliativo, pois é durante o planejamento que o professor define a melhor forma de ensinar e de coletar evidências de aprendizagem e durante o processo de avaliação formativa, o professor consegue mensurar se o estudante aprendeu, o que aprendeu e quanto e conseguiu se aprofundar no desenvolvimento progressivo da habilidade desenvolvida, para a partir das informações coletadas reorientar seu planejamento.

Nessa postura de avaliador, durante o planejamento, o professor define como vai avaliar, quais atividades permitem coletar evidências de que o estudante realmente aprendeu e que estratégias e instrumentos podem apoiá-lo nesse processo considerando sempre que a avaliação da aprendizagem é um campo complexo e multifacetado e nesse contexto, a avaliação formativa assume o objetivo de melhorar o desempenho dos estudantes, servindo-se da análise de seus erros e aprendizados de forma personalizada, sem a preocupação de reprovar ou aprovar, mas tão somente de apoiar o aluno a desenvolver-se de forma integral.

Entretanto, em nosso país, ainda prevalece como principal e mais comum meio de avaliar, a avaliação somativa realizada ao final do processo, e esta geralmente se caracteriza por uma prova escrita. A paixão pelas notas resulta em um sistema educacional excludente, que valoriza a promoção, a seleção e a exclusão em detrimento da aprendizagem. Nessa conjuntura, o erro não é considerado como uma forma construtiva do saber.

Em pesquisa sobre o erro como parte do processo de aprendizagem, Fiori e Oliveira (2024) explicam como o foco nas notas contribui para a exclusão dos estudantes, dizendo:

Ao classificar os estudantes usando como critério as notas que obtêm e assim abrem-se portas para a exclusão dos mais ‘fracos’ – aqueles com piores notas – que, ao não alcançarem os padrões almejados são desmoralizados, considerados fracassados, maus aprendizes, num processo de culpabilização das vítimas de um sistema que não busca ‘compreender o comreender’ desses alunos, relegando-os ao papel de coadjuvantes de uma escola que segue sem eles, ao selecionar os ‘bons’ em função das notas obtidas em exames e excluir os considerados ‘ruins’ (Fiori e Oliveira, 2024, p.6).

Diante desse cenário, os erros que deveriam ser vistos como saberes que ainda precisam ser construídos, ou como dificuldades a serem transpostas, ou ainda como reflexões em construção, que necessitam de um incentivo ou apoio para se tornarem aprendizados, são

vistos como forma de classificar em ruins ou fracassados os estudantes que não conseguiram (por motivos diversos) chegar ao ponto determinado pelo professor ou pelo planejamento escolar.

Ainda de acordo com Fiori e Oliveira (2024, p.11), se o erro não é abordado de forma flexível, ocorre um bloqueio da compreensão de uma perspectiva processual de aprendizagem e promove uma relação vertical e silenciadora que impede o diálogo entre professor e estudante.

À luz desses elementos, comprehende-se que a abordagem flexível do erro é um ponto determinante para a efetivação do processo de avaliação formativa no qual o diálogo precisa ser perene, firmado numa relação bilateral que atenda aos pressupostos de garantir o aprendizado. O erro não pode constituir-se como um saber silenciado. Segundo Hadji (2001, p.19) é necessário “compreender os erros para criar condições de superação”.

Percebe-se, pois, que a complexidade do processo da avaliação formativa exige uma mudança de concepção que implica em refletir sobre todo o processo de aprendizagem para promover oportunidades dialógicas centradas no desenvolvimento do estudante e essas oportunidades podem ser otimizadas quando se utilizam ferramentas e estratégias de avaliação eficazes que garantem o protagonismo do estudante, o fornecimento de informações para discentes e docente, reforçando um diálogo permanente.

Não é difícil concluir que discutir a avaliação da aprendizagem no Brasil, implica em discutir todo o sistema educacional, porque exige mudanças que abrangem não somente o abandono de práticas conservadoras, mas um estudo profundo do processo de avaliação da aprendizagem e qual seu real objetivo. Em vista do exposto, conclui-se que legislação, secretarias, escolas, gestores e professores precisam caminhar alinhados para o alcance deste objetivo. Fiori e Oliveira (2024, p. 10), destacam que muitas vezes a busca por mudanças não integra a compreensão da avaliação “como parte da formação integral dos educandos”.

Constata-se pois, que todos os envolvidos no processo de avaliação devem ter a mesma compreensão. Desse modo, vale apresentarmos um recorte sobre os aspectos legais da avaliação no Brasil e também no Estado do Ceará, onde localiza-se o município de Tamboril, visto que o processo avaliativo nas escolas segue as normas estabelecidas pela legislação.

Do ponto de vista legal, encontramos em âmbito nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), que em seu artigo 24, inciso V, determina as regras comuns de organização da educação básica no Brasil, da seguinte forma:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...]

V - A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (Brasil, 1996, art. 24, V).

Alinhado ao contexto legislativo nacional, o Estado do Ceará, vem desde 1992, implantando o SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica no Ceará, que tem sua matriz de referência alinhada com o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Ministério da Educação, (estruturado em um conjunto de avaliações de larga escala, para diagnóstico da Educação Básica no Brasil e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante), tendo sido o SPAECE ampliado em 2007, incorporando a avaliação da alfabetização e expandindo a avaliação do Ensino Médio. “Desta forma, o SPAECE passa a ter três focos: Avaliação da Alfabetização – SPAECE-Alfa (2º ano); Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos); Avaliação do Ensino Médio (3a séries)” (Ceará, 2000).

Por conseguinte, o SPAECE, é, portanto, o Sistema de Avaliação Externa do Estado do Ceará. No tocante à avaliação no âmbito da sala de aula, no processo interno, as escolas no Estado, se regem pelo Documento Referencial Curricular do Ceará, estabelecendo que a:

Avaliação da Aprendizagem — componente básico do processo de ensino e aprendizagem, cujo objetivo básico é verificar se o (a) aluno (a) aprendeu o que foi ensinado. Perpassa todo o ato educativo, visando, também, orientar docentes e discentes no sentido de promover aprendizagem significativa. Avaliamos o tratamento didático utilizado se ele está sendo favorável à ocorrência das aprendizagens buscadas ou se precisa ser revisto. Ela tem caráter processual, contínuo e continuado, além de precisar ser caracteristicamente justo. Deve exercer as funções diagnóstica, formativa e somativa, nas quais é importante prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. É, portanto, um processo de investigação permanente em que todas as atividades de que o (a) aluno (a) participa são consideradas, valendo a compreensão de que toda avaliação de aprendizagem é essencialmente diagnóstica: faz um diagnóstico em que verifica dentre o que foi estudado, o que efetivamente foi aprendido. Deve utilizar variadas metodologias, técnicas e instrumentos que possibilitem verificar o progresso do aluno no decorrer dos estudos realizados. Avaliar a aprendizagem não é simplesmente atribuir uma nota ou conceito; é refletir sobre o desempenho dos (das) estudantes frente aos objetivos traçados, sempre compreendendo que a consequência lógica do ensinar deve ser o aprender (Ceará, 2019, p.50).

As determinações do Referencial Curricular, alinhadas à BNCC (2018), propõem a avaliação como um processo contínuo e justo, com prevalência dos aspectos qualitativos, interligados ao ato de promover aprendizagem significativa e verificar se o aluno aprendeu o que foi ensinado.

Apresentamos os aspectos legais a respeito da avaliação da aprendizagem com a finalidade de demonstrar a coerência existente entre a legislação e este estudo e assim verificar-se que esta pesquisa é perfeitamente coerente com os aspectos legais tanto estabelecidos a nível de País, quanto de Estado e município, pois buscamos nesse estudo entender como as rubricas e devolutivas podem melhorar o processo de avaliação formativa, que é contínua e processual, pautada na reflexão sobre o desempenho dos estudantes. Contudo, é importante destacar que apesar do reconhecimento legal da avaliação formativa como um princípio norteador das práticas pedagógicas, a realidade educacional ainda é marcada pela predominância de modelos tradicionais de avaliação somativa, centrados em resultados quantitativos e classificatórios. Como já discutido, essa dissonância entre o prescrito e o efetivamente implementado revela uma resistência às mudanças paradigmáticas no processo avaliativo, perpetuando uma lógica meritocrática em detrimento de uma abordagem formativa e democrática.

Para finalizar essa seção retomamos a importância da discussão sobre a necessidade de melhorar práticas de avaliação formativa, ressaltando que essas mudanças precisam ocorrer de forma alinhada em todo o sistema de ensino. Fernandes (2008, p.10) destaca que “mudar e melhorar práticas de avaliação formativa implica que o seu significado seja claro para os professores, tanto mais que são muito fortes e complexas as suas relações com os processos de ensino e de aprendizagem”.

Assim, esperamos que esse estudo possa também contribuir para que as mudanças e a melhoria nas práticas de avaliação formativa ocorram de forma relevante, através do fortalecimento da reflexão, da discussão, da clarificação do significado dessas práticas.

3 RUBRICAS E DEVOLUTIVAS, QUE NOVIDADE É ESSA?

Finalizamos a seção anterior tratando da importância da discussão sobre a melhoria da avaliação formativa e é nesse âmbito que as rubricas e devolutivas podem contribuir apoiando os estudantes na construção de sua autonomia e regulação do aprendizado. Contudo, o uso de rubricas e devolutivas na educação básica, sem distinção de componentes curriculares ainda constitui uma temática nova no campo educacional.

Para iniciar a discussão sobre rubricas e devolutivas vamos partir da definição destas duas ferramentas. A rubrica de avaliação é um instrumento que determina critérios precisos para avaliação de um determinado produto ou processo. As rubricas de avaliação definem e explicitam as expectativas de aprendizagem mediante uma determinada tarefa. Essas expectativas são dispostas em um quadro acessível a todos os estudantes, conferindo autonomia para que os discentes possam regular seu aprendizado. Segundo Ludke (2003, p. 74), “as rubricas partem de critérios estabelecidos especificamente para cada curso, programa ou tarefa a ser executada pelos alunos e estes são avaliados em relação a esses critérios”.

As devolutivas, compreendidas em seu significado dentro do campo comportamental como *feedbacks* realizados a partir de uma análise em um processo de retroalimentação, firmam um diálogo entre professor e estudante ou entre estudantes, de forma direcionada e pontual para que os alunos sejam engajados e motivados de forma desafiadora. Para Zeferino et al. (2007):

O conceito de feedback, informações usadas pelo sistema para seu ajuste, foi definido por engenheiros. Na área educacional, feedback refere-se à informação dada ao aluno que descreve e discute seu desempenho em determinada situação ou atividade. O feedback gera uma conscientização valiosa para a aprendizagem, pois ressalta as dissonâncias entre o resultado pretendido e o real, incentivando a mudança; também aponta os comportamentos adequados, motivando o indivíduo a repetir o acerto. Se a informação for capaz de causar mudança no padrão de desempenho observado, teremos um processo de aprendizagem (Zeferino et al., 2007, p. 2).

Zeferino et al. (2007), utiliza o conceito de *feedback* em um artigo sobre ensino da medicina e é exatamente neste contexto educacional citado que compreendemos e tratamos neste estudo a devolutiva, como uma informação dada ao estudante sobre sua situação, para gerar conscientização e causar mudanças que elevem o nível de desempenho observado.

As rubricas podem ser analíticas ou sintéticas, sendo que este estudo se ocupará somente da investigação sobre as rubricas analíticas por serem as que mais se adequam ao campo educacional. As rubricas sintéticas ou holísticas consideram o nível de desempenho e

consideram também os indicadores, mas de maneira integrada ou global, pois se baseiam em descritores gerais. Deste modo, não há como realizar uma análise detalhada do que se pretende avaliar e por conseguinte não há como oferecer uma devolutiva pormenorizada para melhorar o desempenho do aluno.

As rubricas analíticas permitem uma avaliação precisa para a oferta de uma devolutiva detalhada, porquanto dividem o produto ou processo em componentes essenciais, separadamente. Não se trata aqui de classificar um tipo de rubrica como superior ao outro, pois que a escolha depende da necessidade e contexto de utilização da ferramenta. No âmbito da avaliação da aprendizagem, as rubricas analíticas apresentam maiores vantagens sobre as rubricas holísticas. Segundo Padilha (2021, p.58), a rubrica analítica se configura como uma melhor opção para oferecer um *feedback* formativo aos alunos porquanto o entendimento da atividade se torna menos complexo para os discentes, sendo este tipo de rubrica, embora boa para avaliação formativa, também adaptável à avaliação somativa.

Contudo, na rubrica analítica cada critério é avaliado separadamente e por isso apresenta como desvantagem, segundo Padilha (2021), a demanda de mais tempo para pontuação. Na rubrica holística, todos os critérios são avaliados simultaneamente, o que demanda menos tempo e mais facilidade para pontuar, entretanto, esta não é indicada para avaliação formativa. Padilha (2021), ao comparar os dois tipos de rubrica, aponta que:

[...] a rubrica analítica é mais eficiente para dar feedback aos alunos, indicando os pontos que devem ser melhorados, auxiliando o processo de ensino-aprendizagem. [...] o feedback pode ser definido como uma informação utilizada no processo de aprendizagem que ajuda a reduzir a distância do entendimento entre a expectativa e o aprendizado efetivo. O professor pode usar as informações contidas no instrumento para analisar os resultados, modificando, por exemplo, sua estratégia de ensino. Em contraponto, os alunos podem modificar suas técnicas de estudo ao analisar os seus resultados (Padilha, 2021, p. 59).

Uma importante contribuição do autor diz respeito a como a rubrica se comunica com o processo de aprendizagem, devendo levar em consideração os objetivos de aprendizagem e o contexto dos alunos. No que se refere aos critérios da rubrica, o autor explicita a necessidade de permitir uma avaliação a respeito do que os alunos já sabem, viabilizando ao professor inferir sobre o que os estudantes ainda precisam saber.

Destacamos que as rubricas são exclusivas. Cada tarefa, cada produto construído ou cada processo avaliado exige uma rubrica específica, pois que a avaliação é criterial e os critérios são específicos e/ou graduais referentes a um determinado contexto de aprendizagem e portanto, as informações obtidas no processo de avaliação por rubricas se referem sempre ao

que o aluno sabe ou precisa saber exclusivamente sobre um determinado produto ou processo. Fernandes (2020) explica a referência criterial da avaliação por rubricas, dizendo:

Assim, antes do mais, as rubricas permitem desenvolver uma avaliação de referência criterial. E isto significa que estamos a comparar o que os alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento com um ou mais critérios e suas descrições e não com uma média ou com um grupo, como acontece na avaliação de referência normativa. (Fernandes, 2020, p. 3).

Quanto às estratégias avaliativas, esta pesquisa ocupou-se do estudo das rubricas e devolutivas no processo de avaliação formativa realizado pelo professor e também na autoavaliação e na avaliação por pares e assim, com o intuito de facilitar a compreensão, separamos um espaço nessa seção para apresentarmos as vantagens do uso dessas ferramentas em cada uma dessas estratégias de avaliação.

3.1 Uso de rubricas na avaliação, na autoavaliação e na avaliação por pares

Na proposição do uso das rubricas e devolutivas no processo de avaliação da aprendizagem, comprehende-se que as referidas ferramentas podem ser utilizadas em diferentes estratégias avaliativas: na avaliação pelo professor, na avaliação por pares ou na autoavaliação pelo estudante. Na autoavaliação os critérios descritos na rubrica sobre o nível de qualidade que se espera seja alcançado na execução da tarefa, envolvem o processo de metacognição, pois o estudante autorregula seu aprendizado. Neste caso, a devolutiva será interna, fruto da reflexão baseada nos critérios da rubrica para o refinamento da tarefa e elevação do nível de qualidade, conforme explica Padilha (2021):

Por fornecerem informações sobre o que um trabalho de qualidade deve conter, servem de ponto de referência para o aluno durante a produção. Por serem baseadas em critérios, permitem que o aluno revise, durante o processo, aqueles que ainda não foram atingidos. Se usadas com frequência, ao fazer uma avaliação do produto, o aluno consegue observar o critério e traçar métodos de estudo para atingir níveis ainda não alcançados. Trazem informações claras que levam o estudante a refletir sobre os seus hábitos de estudo e produção (Padilha, 2021, p.65).

Desse modo, podem as rubricas serem usadas também, pelo professor para ofertar as devolutivas aos estudantes. Os critérios das rubricas que orientam o estudante na autoavaliação, também orientam o professor para a elaboração de uma devolutiva reflexiva, engajadora e individualizada. Padilha (2021), aponta a importância desse instrumento na avaliação pelo professor, bem como os inúmeros benefícios de sua utilização na avaliação por pares, mas aponta, também, como um desafio, a falta de familiaridade de professores e alunos

com o uso do instrumento. Na avaliação por pares, o autor explica que as vantagens se patenteiam por motivos diversos, ressaltando, dentre estes, a importância do uso de uma linguagem comum entre os estudantes. Explica o autor ainda que nessa estratégia de avaliação, as rubricas apresentam as seguintes vantagens:

Estabelecem a estrutura de uma avaliação baseada em critérios, evitando a interferência das relações sociais.

Ao conversar com o colega, o aluno desenvolve um maior entendimento dos critérios. Os feedbacks são baseados no desempenho, e não nas notas.

Os alunos tendem a escutar melhor os pares, devido à aproximação da linguagem.

Promovem um clima de diálogo cooperativo entre os estudantes (Padilha, 2021:65).

Ressalta-se a importância das rubricas na construção e viabilização de uma avaliação justa e adequada ao nível de desenvolvimento de cada estudante, permitindo a todos avançarem no processo de aprendizagem. Importa pontuar que durante a elaboração do estado da arte, encontramos descritas muitas vantagens de uso das ferramentas mas encontramos também a descrição de alguns desafios ou limitações de uso. De acordo com Padilha (2021, p. 64) a demanda de tempo para construção da rubrica é um desafio, pois sozinhos os estudantes podem ter dificuldades para compreender os critérios.

Nesse âmbito, apresentamos como uma opção para reduzir ou extinguir esse limite, a familiarização com o uso das ferramentas. Quando o professor e os estudantes fazem uso desses instrumentos de forma habitual e constroem coletivamente as rubricas, a familiaridade com o modelo avaliativo tornarão mais simples e célere a construção e o entendimento dos critérios assim como a formulação de devolutivas. Acreditamos que seja preciso preparar os estudantes para uso frequente para o tempo demandado no início do trabalho seja compensado posteriormente com a facilidade em lidar com as ferramentas.

Em contraponto, Fernandes (2020, p.3), fala sobre o procedimento de uso de rubricas dizendo que “a utilização de rubricas de avaliação constitui um procedimento bastante simples para apoiar a avaliação de uma grande diversidade de produções e desempenhos dos alunos”. Portanto, relacionando essa citação de Fernandes (2020) com o que Padilha (2021) traz a respeito da demanda de tempo para construção dos critérios das rubricas, constatamos que nossa reflexão acerca da necessidade de uso habitual para redução do tempo demandado corresponde à concepção do uso do instrumento como um procedimento simples, como apontado por Fernandes (2020).

Verificamos ainda de acordo com Padilha (2021, p. 65) que podem ocorrer equívocos no uso das referidas ferramentas pelos professores, que podem construir uma rubrica com o foco no cumprimento da tarefa, priorizando conteúdos em vez de habilidades, tendo o

foco em níveis quantitativos em vez de qualitativos. Esse equívoco apresentado faz com que o professor perca de vista o como o aluno aprende e consequentemente como apoiá-lo no processo de aprendizagem. Outro equívoco apontado pelo autor, diz respeito à utilização de rubricas encontradas prontas e disponíveis em blogs e sites. Como a rubrica é específica para avaliar uma determinada tarefa, os critérios são referentes àquela tarefa e consequentemente ao nível cognitivo desenvolvido pelos estudantes de uma determinada turma e dessa forma, a utilização de uma rubrica qualquer não seria eficaz e poderia causar traumas aos estudantes.

Durante as leituras que realizamos, nos deparamos com um artigo que trata de plataformas de produção de rubricas e embora o foco desta pesquisa não seja este, o artigo escrito por Panadero et al. (2024), é atual e abre campo para uma potente discussão no que diz respeito à construção de rubricas somente por professores, sem a participação dos estudantes, pontuando o autor que essa ação torna restrito o uso da ferramenta, dizendo que:

[...] a tendência das plataformas de se especializarem em tipos únicos de avaliação, principalmente lideradas por professores, indica uma interpretação restrita da utilidade das rubricas. Esta abordagem ignora a riqueza e a profundidade que avaliações multifacetadas, envolvendo avaliações próprias e de pares, podem trazer à experiência de aprendizagem (Panadero et al., 2024, p.16).

Assim, o uso de plataformas para construção de rubricas impede a construção coletiva, cerceando uma relevante oportunidade de aprendizado, pois com as rubricas de avaliação construídas em conjunto – professor e alunos, fica determinado um parâmetro de qualidade conhecido de toda a turma e todos ficam sabendo o que devem fazer e o que precisam alcançar. Com isso garante-se autonomia e protagonismo do aluno no processo de avaliação, concorrendo para melhoria da aprendizagem.

Analizando as contribuições de Padilha (2021) fica evidenciado que ainda há muito que caminhar no campo das rubricas de avaliação, mesmo internacionalmente onde já se fez mais menções à temática. Padilha (2021) destacou também que seu estudo pautou-se em dez artigos publicados no exterior sobre o tema, visando identificar quais utilizavam as rubricas em avaliações por pares e quais utilizam na autoavaliação.

Os autores mencionados por Padilha (2021), que tratam das rubricas em avaliação por pares são Gallego-Arrufat e Dandis (2014), Collimore; Pare; Joordens (2015), Vanderhoven et al.. (2015) e Rotsaert et al. (2017). Os autores que apresentam o uso das rubricas e devolutivas na autoavaliação são Andrade; Du; Mycek (2010), Panadero; Tapia; Huertas (2012), Hantouleh; Al-Jadiri (2014), Ratminingsih; Marhaeni; Vigayanti (2018) e Kim (2019). Além destes, Smit;

Birri (2014) relacionam o uso das rubricas e devolutivas tanto na autoavaliação quanto na avaliação por pares.

Sintetizando os benefícios das rubricas na avaliação por pares, constata-se que essa forma de uso permite o olhar externo sobre a produção individual, permitindo ainda que haja uma contribuição e uma troca de saberes a respeito do que se propõe avaliar, destacando que a linguagem comum entre os estudantes permite uma interação muito peculiar. Por sua vez, a autoavaliação por rubricas permite o aprimoramento do próprio trabalho para alcance de um nível superior de qualidade sem pressão ou cobrança externa. Vale acrescentar que quando construída em conjunto, professor-aluno, essa ferramenta estabelece um “combinado” do que se espera alcançar como produto final.

Padilha (2021, p. 94) apresenta ainda como vantagens das rubricas, tanto na autoavaliação como na autoavaliação por pares, a promoção da autoestima do estudante e a reflexão sobre os passos a tomar para atingir o maior nível possível de qualidade na produção, pois os critérios permitem o reconhecimento do que não foi atingido, ressaltando o autor que na avaliação por pares há a promoção da comunicação e da empatia.

Acrescenta o autor que as rubricas são metodologias ativas e instrumentos que vão além da avaliação. Conforme Bacich e Moran (2018, p. 27) "as metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas".

Todos os apontamentos apresentados por Padilha (2021) comprovam a eficácia das rubricas e a importância de promover seu uso nas escolas, pois essas ferramentas favorecem uma avaliação transparente, com foco na aprendizagem, sem preocupação com o julgamento e nesse âmbito, vale retomar o que apresenta Fiori e Oliveira (2024) sobre a abordagem correta do erro, apresentado na seção anterior. Como o uso das rubricas e devolutivas não tem preocupação com o julgamento, o erro é entendido como parte do processo de construção do conhecimento.

Apesar de todas as vantagens apresentadas no uso de rubricas e devolutivas, o campo de uso e pesquisa é escasso no Brasil, conforme apresenta Padilha (2021, p. 65) dizendo que “novos estudos brasileiros devem ser promovidos para um maior entendimento do uso das rubricas, principalmente no que tange a sua aplicação em sala de aula”. E acresce o autor que embora Rades (2019) e Ferraz (2019) tenham desenvolvido estudos em ambientes escolares de nível Superior e Médio, respectivamente, que o campo a ser explorado é muito vasto, especialmente se comparado com a literatura internacional.

O âmbito de aplicação das rubricas e devolutivas em sala de aula é amplo. A flexibilidade dessas ferramentas permite a utilização nas diferentes etapas de ensino e sua implementação de forma adequada pode apoiar discentes e docentes no desenvolvimento do processo de aprendizagem e de ensino.

Outro estudo atual sobre o uso de rubricas e devolutivas que aponta as vantagens do uso das ferramentas é o de Messias (2023) que tem como foco estudar o panorama da utilização das rubricas no processo de avaliação da aprendizagem nos componentes curriculares de Ciências e de Matemática. Ao desenvolver o estado da arte nesse campo, o autor buscou verificar se há algum trabalho relacionado a “*feedback*” das avaliações de matemática no Brasil e se há algum trabalho relacionado à indução do estudo em virtude das rubricas. Portanto, o estado da arte realizado pelo autor, ainda que referente somente aos componentes curriculares de Matemática e Ciências, muito dialoga com esta pesquisa.

Messias (2023) iniciou o estudo, buscando por artigos, teses e dissertações nacionais, o que apontou para uma produção muito baixa de forma que o fez ampliar os estudos com buscas em bases indexadas internacionalmente através da *Scopus* e *Web of Science*. Estes estudos revelaram que:

No geral os dados mostram que não há uma linha de pesquisa consolidada relacionada à utilização das rubricas no processo de avaliação da aprendizagem em matemática no Brasil. No cenário internacional a pesquisa é robusta com destaque para a avaliação da aprendizagem de competências e habilidades, feedback e direcionamento de estudos dos estudantes, para apenas obter da dados da aprendizagem e direcionamento do trabalho professor (Messias, 2023, p.69).

Ficou constatado na pesquisa realizada pelo autor, que os estudos existentes apontam para o potencial do uso de rubricas mas, Messias (2023, p.70) destaca que o número de escritos é bastante diminuto quando comparado à outras áreas de conhecimento, explicando que existe uma necessidade de novos trabalhos e pesquisas sobre esta temática.

Um outro ponto de destaque nos escritos de Messias (2023) e que está intimamente ligado à esta pesquisa, é a necessidade imperiosa da formação dos professores para o uso das rubricas. No projeto de pesquisa que deu origem a este estudo, colocamos como primeiro passo a formação dos professores pois somente assim poderíamos atender aos objetivos propostos. Destaca Messias (2023) que:

É evidente a necessidade de novas produções e pesquisas relacionadas à utilização das rubricas e a área da Matemática. É um vasto campo a ser explorado ainda. É importante ressaltar também, a necessidade da inclusão dessa ferramenta na formação de professores. O tema ainda é desconhecido por grande parte dos professores

mostrando a necessidade de estudos e inclusão na formação dos professores. A preparação dos professores desde a criação à aplicação fornece subsídios para que os professores possam melhorar suas metodologias e o processo avaliativo. Através deste estudo, podemos concluir que as rubricas possuem um grande potencial para o desempenho e a promoção da autoavaliação dos alunos. Bem como, a reflexão os professores em sua metodologia em seus processos avaliativos. Por fim, esperamos que esta pesquisa inicial, possa estimular a pesquisa de novas áreas do conhecimento sobre a aplicação e utilização das rubricas como uma ferramenta para avaliação (Messias, 2023, p.71).

Como Messias (2023) relata o que já foi escrito internacionalmente assim como também o fez Padilha (2021), incluindo menções acerca de Black et al. (2018) e Panadero (2024), autores internacionais já citados, nos prenderemos em apontar somente o que nacionalmente foi mencionado. Messias (2023), cita Padilha (2021), já referenciado neste estudo e destaca os principais aspectos da pesquisa pelo autor realizada e em seguida, cita o trabalho de Santos (2017, p.56), dizendo que o objetivo deste estudo é investigar a ação docente de tutores à distância no Curso de Licenciatura em Matemática da CESAD/UFS e que a autora não utiliza a rubrica em processos avaliativos mas tão somente para categorização e tratamento dos dados levantados em seus estudos.

É muito relevante destacar dentre os autores estudados que nenhum aponta para o uso de rubricas como algo que possa ser de uso cotidiano em toda a educação básica e superior. Somente experiências em campos isolados como uma ferramenta de categorização de dados, ou em componentes curriculares específicos e sem apresentar uma inferência mais profunda sobre a necessidade de acompanhamento de devolutiva.

Retomando, Messias (2023) separa os escritos encontrados no Brasil em dois campos distintos: o primeiro, no qual se enquadram Santos (2017), Marques (2012) e Ballejo (2021), que escreveram sobre as rubricas utilizadas para transformação de dados coletados. O segundo campo é o uso das rubricas como parte do processo avaliativo e integram este campo os autores Santos (2020) e Silva (2020). Buscamos então o trabalho desses autores com a finalidade de realizar a leitura para conhecer o que foi pesquisado. Dos autores citados por Messias (2023), Marques (2012) pesquisou a avaliação como processo de comunicação e regulação da aprendizagem de equações do 1º grau e as contribuições da produção escrita por estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental. A autora conta que:

A produção da escrita dos alunos nos ajudou a compreender o caminho pelos mesmos para a aprendizagem dos conceitos, procedimentos e atitudes. [...] as rubricas melhoraram significativamente após a intervenção e retomada da tarefa pelos alunos [...] o desempenho dos discentes pôde ser classificado em um grau maior na nossa escala de rubricas, após grande parte das intervenções e retomada das tarefas. (Marques, 2012, p. 211).

A autora acrescenta que as rubricas constituem um instrumento robusto para melhoria não somente do processo de avaliação, mas da própria aprendizagem, ao explicitar o resultado obtido após o alcance dos critérios de qualidade estabelecidos pela rubrica, mas aponta também, para a necessidade de uma construção coletiva entre professores e alunos para que o instrumento possa ser sempre melhorado.

No mesmo trabalho, encontra-se citada a autora Ballejo (2021) que segundo Messias (2023, p. 53), objetiva investigar as possíveis formas de desenvolver e avaliar as competências estatísticas no estudo dos números decimais com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Fomos em busca do trabalho da autora e observamos que o estudo desenvolvido por Ballejo (2021) se deu durante o período da pandemia da Covid-19 e constatamos que mesmo em situações online o desenvolvimento do trabalho com rubricas não foi prejudicado, o que possibilita a conclusão de que o uso das ferramentas em uma modalidade de ensino não-presencial também oferta resultados positivos. Ballejo (2021) apresenta seu estudo dizendo:

Primeiramente, utilizaram-se as ideias dispostas nas rubricas de maneira informal para discutir e sugerir melhorias durante a realização dos trabalhos dos estudantes em conversas individuais por meio do Google Meet ou de recados postados nos arquivos compartilhados no Google Docs. Posteriormente, de modo mais formal, as rubricas foram utilizadas na avaliação final do produto entregue pelos discentes (Ballejo, 2021, p. 135).

A autora é bastante pontual e incisiva ao vincular a avaliação processual ou formativa ao uso de rubricas, pelo fato desse uso facilitar pontuar conhecimentos, afirmando que estas “permitem que se possa graduar os níveis de desempenho dos estudantes, clarificando o que já está bom e o que ainda pode ser aprimorado”. (Ballejo, 2021, p. 243).

Sobre os autores que pesquisamos, indicados no estudo de Messias (2023) e que consideram as rubricas como parte do processo avaliativo, encontramos o trabalho de Santos (2020) que analisa mudanças nas práticas avaliativas no trabalho do professor especialista e do professor pesquisador na docência compartilhada e que traz como contribuição maior o destaque na relação entre o uso de rubricas e o protagonismo do aluno. O estudo se deu na rede pública de São Paulo, em uma turma de 6º ano.

De acordo com Santos (2020, p.137), realizar a avaliação por rubricas viabilizou a reflexão e mudança de postura discente em face destes terem se tornado os protagonistas do processo avaliativo, ressaltando que a avaliação com uso de rubricas “conseguiu identificar o que os estudantes estavam aprendendo”.

Por sua vez, Silva (2020), em seu estudo sobre avaliação formativa, destaca que a rubrica tem como caráter três elementos: a pertinência dos critérios de avaliação; devolutivas orais ou escritas (chamadas pela autora de *feedbacks*); e a realização da autoavaliação. O domínio do primeiro e do terceiro elementos por parte dos alunos permite a autorregulação da aprendizagem e as devolutivas contribuem para melhoria dos resultados de aprendizagem. Este foi o primeiro trabalho que encontramos com as rubricas acompanhadas de devolutivas mas não foi possível o aprofundamento de nosso estudo pelo fato de que o trabalho não está disponível na íntegra.

Outro estudo, deveras interessante, embora que voltado para o ensino técnico e com uso em formação de formadores na área de Comunicação Visual é o de Ferraz (2019) que além de ressaltar a potencialidade das rubricas, propõe sua utilização em outros contextos. O objetivo geral do estudo de Ferraz (2019) é “a reflexão sobre a ação de uma proposta avaliativa, como processo de aprendizagem, do trabalho de conclusão do curso de Comunicação Visual, por meio da utilização da rubrica como instrumento de avaliação” (Ferraz, 2019, p.20).

Ferraz (2019, p.16) também apresenta uma ligação entre rubricas e *feedbacks*, (aqui denominados devolutivas), afirmando que “rubricas se tornaram meios de comunicar expectativas” e acrescentando que é o seu uso que permite *feedbacks* para trabalhos em andamento e classificação de produtos finais”.

Uma outra associação interessante feita por Ferraz (2019) é o uso das rubricas como meio de avaliação somativa, transpondo o campo formativo. Ao falar do escopo de sua pesquisa Ferraz (2019) diz:

Salienta-se que embora, neste estudo, o foco seja o uso da rubrica que favorece a avaliação formativa, é importante enfatizar que a rubrica não é um instrumento de avaliação exclusivo da perspectiva formativa e, quando utilizada na avaliação somativa, ou seja, como instrumento de avaliação ao final do processo de ensino e aprendizagem, pode permitir a atribuição de nota, a oportunidade de feedback, informando ao aluno o nível de aprendizagem que alcançou e proporcionar ao professor possíveis contribuições para a melhoria das suas aulas (Ferraz, 2019, p.32).

Ainda que o foco do nosso estudo seja a melhoria do campo de avaliação formativa, ao refletirmos sobre a inserção das rubricas e devolutivas no campo somativo entendemos que estas ferramentas poderiam tornar esse processo de avaliação mais humano e mais justo. Ferraz (2019) apresenta as vantagens da rubrica para os estudantes, no que se refere à autorregulação da aprendizagem e à construção da autonomia, ressaltando que:

A rubrica pode ser considerada como um tipo de avaliação formativa que permite um processo que procura entender o ensino e a aprendizagem durante todo o seu andamento, em sua totalidade, permitindo que os próprios alunos envolvam-se no processo avaliativo, através de avaliação por pares ou autoavaliação, concedendo aos alunos poder na administração de sua aprendizagem, mais foco e autonomia [...], (Ferraz, 2019, p.36).

Ainda segundo Ferraz (2019, p. 36), as rubricas possibilitam uma avaliação estruturada do desempenho discente, evitando julgamentos e permitindo aos docentes uma reflexão crítica e criteriosa acerca das necessidades de aprendizagem dos estudantes. Além disso, esse instrumento viabiliza a definição dos objetivos educacionais e dos critérios de desempenho esperados. Ressalta ainda que as rubricas proporcionam transparência ao processo avaliativo, permitindo que alunos, pais e responsáveis compreendam claramente as expectativas de aprendizagem estabelecidas.

Dentre os benefícios que o uso das ferramentas em estudo apresentam, Ferraz (2019) aponta a autonomia dos estudantes. Nesse cenário, quando o aluno sabe o que se espera dele, qual o objetivo a ser alcançado e quais critérios permitirão a avaliação de sua tarefa, o estudante passa a gerenciar a sua aprendizagem. É nesse contexto que o processo de avaliação garante a autonomia, pois o estudante passa a ter conhecimento detalhado sobre o que necessita fazer e encontra apoio nas devolutivas para manter-se engajado. Um ponto de atenção é que além de propiciar a autonomia dos estudantes, as rubricas apoiam o desenvolvimento da aprendizagem.

Outro benefício apresentado por Ferraz (2019) diz respeito às contribuições das ferramentas para o redirecionamento do planejamento pedagógico e o olhar para a heterogeneidade de saberes em sala de aula. Ferraz (2019, p.37) afirma “que as diversas graduações da rubrica permitem acomodar classes heterogêneas”. Acrescenta ainda a autora, que pelo fato de a avaliação ser realizada de forma criteriosa, as rubricas e devolutivas dadas ao estudante levam também aos pais e responsáveis compreenderem o que a escola espera de seus filhos e destaca que as ações do planejamento docente devem partir de objetivos pontuais de aprendizagem para o trabalho com as rubricas, dizendo:

Penso que o que expresso são as minhas expectativas, que são planejadas de acordo com o currículo, ao informar os alunos detalhadamente sobre o caminho que irão trilhar, sem oferecer respostas, direcionando-os para os esforços que serão necessários, ao orientá-los progressivamente e continuamente para onde devem chegar; parece talvez que, assim, se sintam apoiados e, consequentemente, encorajados a buscar além do que estava nas minhas expectativas (Ferraz, 2019, p.37).

Ferraz (2019) conclui sua dissertação mostrando que o trabalho com rubricas e devolutivas pode ser replicado em outros contextos, além do apresentado em sua pesquisa, visto que o uso desses instrumentos avaliativos permite uma revisão dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes, viabiliza a identificação de defasagens de aprendizagem e a reflexão cuidadosa sobre como ensinar.

Em contraponto ao que apresenta Padilha (2021) e de acordo com o que apresentamos sobre o tempo demandado para a implantação das ferramentas, Ferraz (2019, p.108) evidencia que houve uma economia de tempo quando a rubrica foi construída durante a aula, comprovando o que propusemos quando apresentamos que o uso habitual e a construção coletiva das rubricas trariam um impacto positivo sobre a demanda de tempo mencionada por Padilha (2021).

Para além da discussão sobre o tempo utilizado na implantação das ferramentas como instrumento avaliativo, vale pontuar que essas ferramentas podem contribuir para que a avaliação formativa possa ocupar um espaço mais relevante na educação. A sociedade brasileira é, segundo afirma Andrade e Heritage (2017), uma sociedade obcecada por classificação, se tornando imprescindível a busca de tentativas de minimização dos impactos negativos dessa classificação e supervalorização das notas, com o objetivo firme de fazer com que a avaliação sirva a seu principal propósito que é a aprendizagem (e não o ranqueamento ou a exclusão) e nessa perspectiva as rubricas contribuem para que as metas a serem estabelecidas pelos alunos seja influenciada pelas metas de aprendizagem e de sucesso, que não somente podem ser compartilhados pelo professor como também podem ser elaboradas juntamente com os alunos.

Outro estudo que analisamos foi o de Biagiotti (2005, p.1) da Diretoria de Ensino da Marinha, que escreve a respeito das vantagens do uso das rubricas, iniciando por uma reflexão a respeito das dificuldades dos professores para atribuir notas, vinculando o uso da ferramenta como uma contribuição à avaliação somativa e explicando também que estabelecer valores para justificar as notas é uma parte penosa no trabalho docente e que os critérios da rubrica facilitam esse trabalho. O autor contextualiza as rubricas partindo de sua definição no Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2001) para depois definir-las como esquemas com critérios explícitos que possibilitam categorizar produtos ou comportamentos e que podem ser usadas para prover um *feedback* formativo para o aluno ou para dar notas, bem como pode ser usada para avaliar programas.

O autor apresenta uma inferência muito relevante acerca da elaboração de rubricas sob medida para cada tarefa, ou seja, a rubrica deve ser elaborada exclusivamente para um

determinado produto ou processo, como já dissemos anteriormente, destacando que a definição de critérios deve estar sempre alinhada ao atendimento do objetivo de aprendizagem proposto. Ao explicitar o campo de construção de rubricas o autor afirma que além de serem feitas sob medida para as tarefas que serão avaliadas, as rubricas precisam descrever níveis de desempenho em detalhes, associados a uma escala de valores, determinando as expectativas de desempenho a serem atingidas (Biagiotti, 2005, p.2).

Ao apresentar as vantagens das rubricas, Biagiotti (2005, p.3) coloca algumas condições para a garantia da eficácia da ferramenta dizendo que é um instrumento que facilita a avaliação de trabalhos complexos e que torna a avaliação transparente e objetiva “acabando com toda aquela aura de subjetividade que os professores gostam de imprimir à avaliação”, mas acrescenta o autor, que “a rubrica deve possuir a granularidade adequada, pois se for fina, ou seja, se possuir a quantidade de níveis adequada, sempre ajuda na hora de determinar um grau”.

Após fazer uma breve distinção entre rubrica holística e analítica, Biagiotti (2005) trata da possibilidade de uso das rubricas na autoavaliação, no ensino de exatas, de *webquests*, no ensino à distância e também nos trabalhos em grupo, sendo destacado aqui somente as considerações sobre este último, dada sua pertinência com a temática que se aborda neste estudo. Diz o autor que:

A forma como a rubrica se apresenta depende do que se deseja como produto final. Se for a mesma coisa que se esperaria de um trabalho individual, a rubrica é a mesma. Porém, com relação ao processo, devemos inserir nas rubricas critérios coletivos, como, por exemplo, coesão do grupo, dinâmica interna de interação, bem como os critérios individuais, como a contribuição do indivíduo para a dinâmica do grupo (Biagiotti, 2005, p.6).

Ao concluir seu artigo sobre o tema, Biagiotti (2005, p.8), relaciona as avaliações nas escolas às caixas pretas, discussão tema do artigo de Black e Willian (1998), dizendo que as rubricas são ferramentas que quantificam observações qualitativas, que são confiáveis e capazes de retratar o que se deseja, desde que os critérios sejam claros e definidos em linguagem acessível aos alunos, enfatizando que a avaliação precisa se modernizar, que já bastam de caixas pretas.

Considerações interessantes, também encontramos no trabalho de Santos (2023) que retrata o uso de rubricas para avaliar relatos de crianças na educação infantil no campo das experiências da BNCC. Os professores foram capacitados em formação continuada para construção de uma rubrica para avaliar o relato das crianças e a autora apresenta as contribuições dessa construção coletiva dizendo que estas se relacionam:

[...] ao foco nos detalhes de desenvolvimento das crianças, promovendo o olhar crítico e o questionamento constante das participantes sobre os avanços das crianças. De fato, para elaborar um instrumento coletivamente é preciso estudar, buscar novos materiais e conhecimentos. Ademais, outro contributo valioso é que o instrumento pode possibilitar a observação da evolução gradativa da criança, que pode ser compartilhada com outras professoras e com os pais. Tal situação propicia a criação de situações de aprendizagem mais ajustadas ao desenvolvimento dos pequenos. (Santos, 2023, p.93).

Percebe-se que embora o instrumento tenha sido construído e utilizado pelos professores da Educação Infantil, o impacto na aprendizagem das crianças foi positivo, pois as rubricas permitem uma observação precisa do desenvolvimento gradativo os estudantes.

Outra pesquisa que encontramos foi a de Borges (2023) que elaborou o estado da arte, realizando sua pesquisa no Google Acadêmico, retratando também autores já citados aqui. Voltamos a ressaltar que os escritos sobre o tema de nosso estudo são escassos e por isso os trabalhos que encontramos apresentam como referência os mesmos autores. Feita essa consideração, retomamos a pesquisa de Borges (2023), dizendo que a autora alinhou a elaboração de rubricas exclusivas para tarefas específicas, estudou o efeito das rubricas na motivação dos estudantes e apresentou ideias para a formação docente nesse campo.

As rubricas apresentadas no estudo utilizaram os seguintes níveis para caracterizar o desenvolvimento dos discentes: Avançado, Proficiente, Intermediário e Em desenvolvimento, deixando esclarecido a autora, que a criatividade do professor é determinante para adequação e melhoria das rubricas. A parte que mais de perto se relaciona ao presente estudo, está na concepção da rubrica como instrumento de coleta de evidências de aprendizagem, e na construção coletiva da ferramenta por docente e discentes. Borges (2023) defende o uso das rubricas, dizendo que:

O principal objetivo era trazer à consciência que, para ensinar e para aprender, é preciso avaliar o caminho e que a avaliação precisa trazer evidências do que se conquistou e daquilo que ainda falta atingir. Essas evidências precisam estar concretizadas nas mãos dos professores, de forma organizada e sintetizada como dados formativos para os alunos. É nessa perspectiva, de ajudar os alunos a compreenderem o que aprenderam e o que precisam ainda aprender, que surgem as rubricas, como meio de instrumentalizar os alunos no seu percurso. Para o professor, é instrumento fundamental de trabalho, pois emerge e deixa à vista tudo o que se faz pertinente para orientar seu planejamento. Por isso também defendemos não só o uso, mas a elaboração das rubricas pelo professor e seu compartilhamento com os alunos, pois é nesse caminho que todos podem refletir e regular seus processos de aprendizagem. É na intenção da construção desse processo a ser vivido, no mapeamento do percurso, que professor e aluno podem escolher o caminho que os direcionam para o mesmo objetivo (Borges, 2023, p.92).

Note-se que Borges (2023) trata de pontos extremamente relevantes acerca da avaliação da aprendizagem por rubricas quando menciona a eficácia do instrumento para a coleta de evidências de aprendizagem, viabilizando de forma democrática que professores e estudantes juntos tomem decisões acerca do melhor caminho tanto para ensinar, quanto para aprender.

Sintetizando o estado da arte sobre rubricas e devolutivas no processo de avaliação da aprendizagem, conclui-se que existem poucos estudos no Brasil a respeito do tema e nenhum deles se assemelha integralmente ao que este estudo propõe fazer, autenticando seu ineditismo ao conceber a proposta de aplicação de uso de rubricas e devolutivas no Ensino Fundamental como parte do cotidiano de avaliação formativa em qualquer que seja o componente curricular.

Retomando os pontos principais de cada estudo, elenca-se as principais contribuições de cada um deles, iniciando por Padilha (2021) que além da construção do estado arte, aponta os benefícios do uso das rubricas na avaliação por pares. Messias (2023), por sua vez, realizando também o estado da arte sobre rubricas, dedica maior ênfase do uso no ensino de Matemática e Ciências e assim como Santos (2023) aponta para a necessidade da formação docente para o uso de rubricas no processo de avaliação, de forma muito alinhada ao que propõe este estudo. Destaca-se no trabalho de Santos (2023) o uso das rubricas para a avaliação dos alunos da Educação Infantil pelos professores e no estudo de Borges (2023) a proximidade de ideias em relação ao que propomos sobre a precisão da avaliação por rubricas e devolutivas para coleta de evidências de aprendizagem. Biagiotti (2005) por sua vez, evidencia as vantagens do uso da ferramenta e apresenta características que devem estar presentes na sua elaboração, enquanto Ferraz (2019) alinha o seu uso aos objetivos de aprendizagem.

Desse modo, cada um dos autores contribuiu imensamente para este estudo em diferentes campos de aplicação das rubricas e alguns, também das devolutivas. Seja na Educação Infantil ou no Ensino Técnico ou Superior, ou na formação docente, reconhece-se uma relevante contribuição acerca do uso das ferramentas e a certeza de que muito pouco existe escrito sobre este assunto no Brasil, evidenciando a necessidade de mais pesquisas sobre o tema.

Para facilitar a visualização, elaboramos um quadro resumo do estado da arte e um gráfico sobre os contextos em que se aplicam as rubricas nos artigos e dissertações estudadas.

Quadro 1 - Autores mencionados no estado da arte

Autor	Ano	Tipo	Foco central
PADILHA, Rodrigo Tomaz.	2021	Dissertação de mestrado.	Pesquisa narrativa qualitativa. Análise bibliográfica acerca do uso de rubricas na avaliação por pares com indicação para subsidiar a formação docente.
PANADERO, Ernesto.	2024	Artigo	Análise de plataformas de rubrica online.
MESSIAS, Kalebe de Andrade.	2023	Dissertação de mestrado.	Estado da arte sobre o uso de rubricas na avaliação da aprendizagem nos componentes curriculares de Ciências e Matemática.
MARQUES, Michelly Cassia de Azevedo.	2012	Dissertação de mestrado.	O desenvolvimento de um processo avaliativo, tendo como principal característica e diferencial, a utilização da língua materna para identificar as dificuldades de atribuição de significado e verificar o desenvolvimento das representações do formalismo matemático associado ao raciocínio algébrico dos alunos de

			uma turma de 7º ano do ensino fundamental. Cita o uso de rubricas elaboradas pelo professor.
BALLEJO, Clarissa Coragem.	2021	Dissertação de mestrado.	Investigar de que forma é possível desenvolver e avaliar as competências estatísticas no estudo dos números decimais no 6º ano do Ensino Fundamental. Neste estudo, as rubricas são usadas por professores para avaliar competências.
Ferraz, Rosina Paula Ferracciú.	2019	Dissertação de mestrado.	Reflexão sobre a ação de uma proposta avaliativa como processo pedagógico, do trabalho de conclusão do curso de Comunicação Visual, por meio da utilização da rubrica como instrumento avaliativo.
BIAGIOTTI, Luís Carlos Medeiros.	2005	Artigo	Apresentar as vantagens de uso das rubricas.
SANTOS, José Roberto dos.	2020	Dissertação de mestrado.	Análise acerca das práticas avaliativas realizadas no contexto do ensino no ciclo interdisciplinar em docência compartilhada

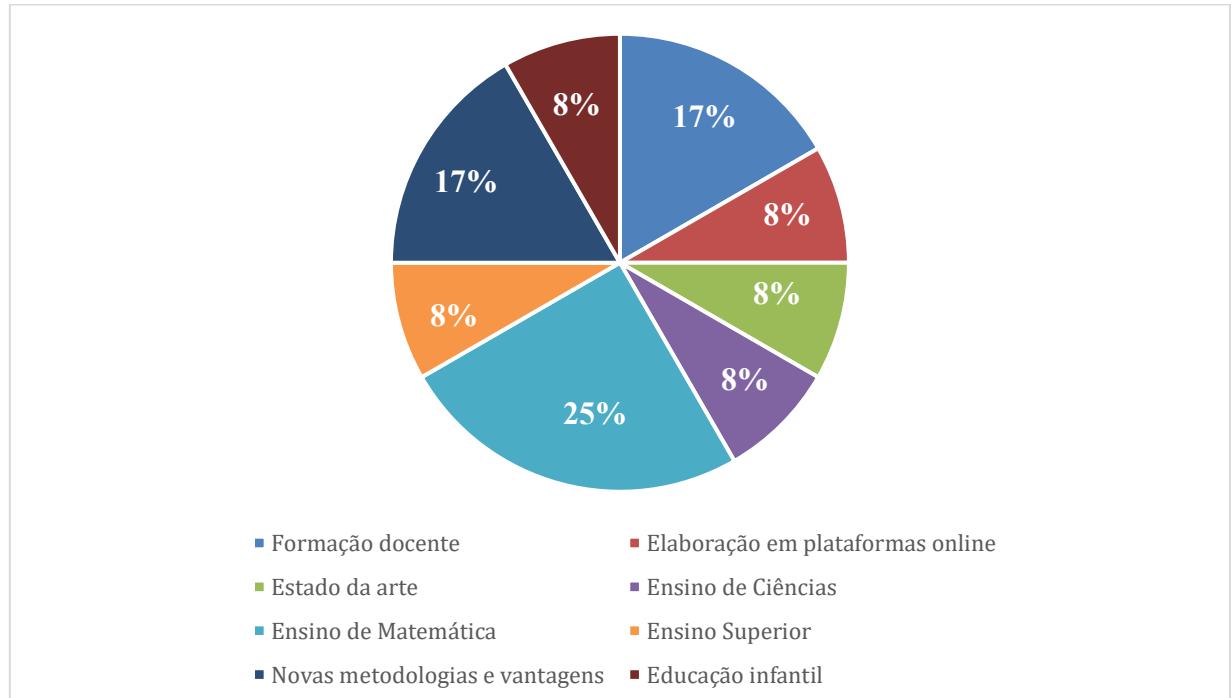
			nas aulas de matemática em uma turma do 6º ano da Rede Municipal de São Paulo.
SILVA, Marileide Alves da.	2020	Artigo	Foco no estudo de novas metodologias que visem tornar esses processos mais significativos ao aluno. (cita uso de <i>feedback</i>).
SANTOS, Eunice Ediria Almeida	2023	Dissertação de mestrado.	Uso das rubricas por professores da educação infantil para qualificar o relatório da criança.
BORGES, Carla Renata de Sousa Teixeira.	2023	Dissertação de mestrado.	Ampliar o conhecimento sobre o uso de rubricas na sala de aula e sua utilização no processo de avaliação formativa. (Formação de professores).

Fonte: Da pesquisa (2025).

Elaboramos ainda o Gráfico 1, que permite uma visão percentual dos contextos de aplicação das rubricas pelos autores que compõem o quadro 1.

A análise dos percentuais evidencia a escassez de estudos sobre a utilização de rubricas e devolutivas na educação básica, fato que não apenas demonstra uma lacuna significativa na produção acadêmica, mas também sinaliza a urgência em ampliar as investigações nesse campo. Tal constatação reforça a necessidade de incorporar essas ferramentas de avaliação de maneira sistemática e transversal em todos os componentes curriculares, superando abordagens fragmentadas e promovendo uma cultura avaliativa mais consistente e formativa.

Gráfico 1 - Contextos de aplicação das rubricas, por percentual, nos estudos que compõem o estado da arte



Fonte: Da pesquisa (2025)

Como poucas foram as menções sobre as devolutivas, consideramos necessário aprofundar um pouco mais a discussão sobre este aspecto, pois é através das devolutivas que o professor motiva e engaja seus alunos a fazerem sempre o seu melhor. É através da oferta de devolutivas que o professor possibilita aos estudantes sentirem-se seguros para poder arriscar, ensaiar, testar ideias e errar sem receios, pois o erro será sempre visto como um “degrau” para construção de um novo conhecimento e um motivo para reflexão sobre o que já foi construído e o que se espera construir, possibilitando práticas pedagógicas com um olhar mais justo e cooperativo sobre a avaliação.

Para tal escopo deve-se ter em mente que essa devolutiva não pode ser concebida como uma resposta pronta ou um parecer final que apenas parabenize ou condene a atividade realizada pelo aluno. Ela deve proporcionar uma reflexão profunda e mobilizar os conhecimentos sobre o assunto, proporcionando ao estudante a oportunidade de refletir sobre a tarefa executada numa situação problema com um desafio possível de ser resolvido, assim como apresenta Black et al. (2018, p.164), dizendo:

O ponto central aqui é que para ser efetiva, a devolutiva precisa levar ao pensamento. A implementação desse tipo de reforma pode mudar as atitudes de alunos e professores com relação ao trabalho escrito: a avaliação dos trabalhos dos estudantes será vista menos como um julgamento somativo e competitivo, e mais como um passo importante no processo de aprendizagem (Black et al., 2018, p. 164).

Ao oferecer devolutivas (escritas ou verbais) considerando os avanços já construídos pelos estudantes individualmente, incentivando-os a alcançar o que ainda precisam o professor leva os alunos a refletirem sobre conhecimentos prévios e habilidades em desenvolvimento, além de mensurar como cada aluno está progredindo e deste modo pode redirecionar suas ações no momento adequado, garantindo que todos avancem no processo de aprendizagem.

Segundo Wiggins e McTighe (2019, p. 147) as rubricas permitem ao professor a identificação e coleta de evidências de aprendizagem viabilizando uma inferência sobre o objeto de conhecimento, sobre as habilidades ou sobre as compreensões, através das respostas dos alunos. As rubricas permitem a identificação da compreensão revelada no desempenho em níveis de alcance ou profundidade, facilitando esse processo, tornando-o tangível. É a coleta de evidências de aprendizagem através das rubricas que orienta a elaboração das devolutivas.

Na avaliação por pares as devolutivas são feitas de estudante para estudante, orientadas pelos critérios e níveis de desempenho atingidos. De forma muito natural a criança expressa o que pensa e com apoio dos critérios a serem alcançados no desenvolvimento de um trabalho os discentes encontram base para construir essas devolutivas, que devem ser pautadas no respeito e no foco de ajudar, de motivar. As crianças tendem a expressar-se com naturalidade valorizando a produção do colega e sendo sinceras naquilo que precisa ser melhorado. Neste caso, essa contribuição é acrescida pela troca mútua de saberes, uma vez que o que se sabe por um será partilhado com o outro e ao mesmo tempo em que um estudante auxilia o outro com um nível de desenvolvimento diferente do seu, é obrigado a colocar em xeque tudo o que sabe para formular uma devolutiva eficiente. Em suma, haverá sempre ganho de conhecimento para ambos.

Quanto ao uso das rubricas para avaliação de trabalhos em grupos, uma contribuição imensa é a compreensão das individualidades atuando como uma unidade para que todos possam atingir os objetivos propostos.

Observa-se, pois que as devolutivas corroboram fortemente, assim como as rubricas, para o atendimento à heterogeneidade de saberes, pois partindo dos níveis de desempenho alcançados por cada discente, o professor individualiza a devolutiva de acordo com a necessidade de cada um, garantindo que todos avancem no processo de aprendizagem.

3.2 Alinhando as rubricas e devolutivas ao planejamento pedagógico

Expostas as definições conceituais e as vantagens de uso das rubricas e devolutivas, é essencial definir como utilizá-las. De onde partir? Como planejar? O que considerar na hora de organizar o trabalho?

Estabelecendo uma analogia com os personagens de Alice no país das maravilhas de Carroll (1998), mais precisamente sobre a conversa entre o Gato Risonho e a Alice, recordamos que para aquele que não sabe onde quer chegar, qualquer caminho serve. Entretanto, o processo avaliativo está intimamente ligado ao processo de planejamento sendo preciso saber exatamente onde se quer chegar.

Sem um objetivo a ser alcançado, entendemos que a construção de uma rubrica eficaz não será possível. É necessário saber exatamente o que se está avaliando, o que se espera que o estudante seja capaz de fazer para determinar critérios e níveis de desempenho possíveis de serem alcançados. Além disso, se a atividade avaliativa planejada for descontextualizada, simplista, superficial, fragmentada, ou reproduutiva, não haverá como mensurar a compreensão. Para que as rubricas e devolutivas possam ser apropriadamente utilizadas, elas têm que estar fundamentadas em tarefas autênticas. Wiggins e McTighe (2019), apresenta as características que definem uma tarefa autêntica, voltada para o desenvolvimento da compreensão, da seguinte forma:

A tarefa é estabelecida em um cenário que replica ou simula as formas como o conhecimento e as habilidades de uma pessoa são testados em situações do mundo real. Requer julgamento e inovação. O aluno deve usar o conhecimento e as habilidades de forma inteligente e efetiva para enfrentar desafios ou resolver problemas que são relativamente desestruturados. [...] Pede que o aluno “ponha em prática” o conteúdo disciplinar. Em vez de recitar, repetir ou replicar por meio de demonstração o que lhe foi ensinado ou já sabe, o aluno deve fazer o trabalho de exploração das disciplinas de Ciências, História ou algum outro tema. [...]Replica situações-chave desafiadoras nas quais os adultos são verdadeiramente “testados” no ambiente de trabalho, na vida cívica e na vida pessoal. [...]Avalia a habilidade dos alunos de usarem um repertório de conhecimentos e habilidades de forma eficaz e eficiente para negociar uma tarefa complexa e estruturada em múltiplos estágios. [...]Possibilita oportunidades apropriadas para ensaiar, praticar, consultar os recursos e obter devolutivas sobre os desempenhos e produtos e refiná-los (Wiggins e McTighe (2019, p.147).

As atividades autênticas preparam os alunos para resolverem problemas reais. Assim, comprehende-se que as rubricas e devolutivas dependem de um processo de planejamento voltado para o desenvolvimento de habilidades, voltado para a compreensão. O estudante precisa vivenciar, experienciar a aprendizagem. A tarefa proposta precisa permitir

que o aluno relate conhecimentos prévios em um desafio possível de ser resolvido, para construir um novo conhecimento através do ensaio, da prática.

Por meio das rubricas o professor obtém evidências de aprendizagem e pode ofertar devolutivas pontuais para que os estudantes possam refinar o que produziram. Wiggins e McTighe (2019) propõe o uso do planejamento reverso que inicia pela definição do objetivo de aprendizagem. A definição de um objetivo com precisão é o ponto de partida do planejamento, pois estabelece o caminho e o que se espera alcançar. O planejamento de tarefas sem a definição do objetivo dificulta ao estudante o alcance da compreensão do que se espera dele naquele momento, e ao professor, impossibilita avaliar o que o aluno de fato aprendeu, uma vez que não foi estabelecido o ponto a ser alcançado. O segundo passo do planejamento reverso é pensar em como coletar evidências de aprendizagem, sendo o último passo ou estágio, o planejamento de uma atividade autêntica.

No que concerne à tarefa (atividade autêntica), esta precisa oferecer ao professor meios de coleta de evidências de aprendizagem, de reflexão sobre o que e como o aluno aprendeu para poder auxiliá-lo a caminhar e ao estudante, precisa permitir experienciar, vivenciar a aprendizagem em contextos significativos de aplicação de conhecimento na vida real. Em outras palavras, o aluno tem que por “a mão na massa” tem que fazer algo relevante.

Destarte, o primeiro passo a ser realizado pelo professor para planejar uma tarefa autêntica é definir o objetivo de aprendizagem e para tanto a habilidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) norteará essa definição, uma vez que para alcançar o objetivo traçado pela mesma, uma sequência progressiva de objetivos de curto prazo deve ser definida.

Para ilustrar, considere-se a habilidade da BNCC: EF03LP14, que consiste em “planejar e produzir textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto”. Note-se que a habilidade é um objetivo de longo prazo a ser alcançado através de objetivos de curto prazo. Uma aula apenas não dará conta de promover oportunidades de aprendizagem suficientes para a garantia do desenvolvimento da habilidade. Já se deixa ver, que o professor conhece as necessidades da turma para saber de que ponto deve partir para iniciar o desenvolvimento da habilidade.

Nessa conjuntura, a Taxonomia de Bloom(1956), pode ajudar a refletir sobre verbos em sequência progressiva de aprendizagem. A Taxonomia de Bloom (2001), apresentada em 1956 e revisada em 2001, estrutura o domínio cognitivo em categorias: Lembrar, Entender, Aplicar, Analisar, Avaliar e Criar. Tomando por exemplo a habilidade acima citada para

orientar uma sequência de aulas, em uma primeira aula o professor poderia partir do seguinte objetivo de aprendizagem: Identificar dentre vários textos, uma receita culinária. Esta aula, poderia ser iniciada, por exemplo, com uma roda de conversa sobre as receitas da mamãe ou da vovó, depois poderiam os estudantes juntos fazerem uma leitura compartilhada de uma receita, para ao final, em grupos, identificarem dentre vários textos uma receita culinária. Para socializar o aprendizado o professor poderia pedir aos grupos que contassem como identificaram a receita e quais características do texto os apoiam na tarefa. Esses achados poderiam ser sistematizados através de um registro coletivo.

Como saber se o estudante atingiu o objetivo de aprendizagem proposto para essa aula? Se o aluno identificou uma receita dentre outros textos, se conseguiu apontar como distingui esse gênero textual dentre os demais, então atingiu o que o objetivo propunha. Nas aulas seguintes, os estudantes poderiam ser levados a entender a estrutura do texto, com o objetivo de identificar os componentes que o definem. Em outras aulas, poderiam ser levados a aplicar o que estudaram, avaliando receitas lacunadas e completando as mesmas. Há muitas possibilidades de planejamento, sendo apresentados aqui exemplos, uma vez que somente o professor conhece as competências da turma sabe como desenvolver o conhecimento dos alunos.

Seguindo com os exemplos, em seguida poderiam ser desenvolvidas aulas para análise de uma lista de ingredientes, de como quantificar a receita, do passo a passo do modo de fazer, até finalizar o desenvolvimento da habilidade, com último nível de domínio que seria a produção de uma receita culinária. Nesta última aula da sequência, o professor poderia utilizar o seguinte objetivo de aprendizagem: Produzir uma receita culinária com base em ingredientes da cultura local. O verbo produzir se enquadra no mais elevado nível de cognição determinado na Taxonomia de Bloom (1956). Supondo que a produção de uma receita culinária com ingredientes da região em que vivem os estudantes seja a tarefa autêntica a ser avaliada, os critérios da rubrica poderiam ser orientados pelas aulas anteriores para evidenciar os seguintes conhecimentos: estrutura textual, título coerente com o prato produzido, imagem relacionada ao prato da receita, quantidades dos ingredientes descritas em unidades de medidas mensuráveis, passo a passo do modo de fazer.

Trouxemos todos estes exemplos para mostrar que na execução da própria sequência das aulas, os critérios da rubrica de avaliação vão se definindo para dar conta de avaliar o desenvolvimento de toda a habilidade. É nesse sentido, que anteriormente explicamos que a demanda de tempo pode ser reduzida quando a rubrica é construída na aula de forma coletiva.

Apresentamos a rubrica quadro 2, como um exemplo baseado nos conhecimentos construídos sequencialmente acerca da habilidade apresentada.

Quadro 2 - Exemplo de rubrica alinhada ao planejamento, para uso em avaliação por pares e na autoavaliação

CRITÉRIOS	NÍVEIS DE DESEMPENHO		
AVALIAÇÃO DA RECEITA CULINÁRIA	ATENDE (Ou Excelente)	ATENDE PARCIALMENTE (Ou Quase lá!)	NÃO ATENDE (Ou Cadê?)
A estrutura do texto está garantida? (nome do prato, ingredientes, modo de fazer e rendimento)	Os níveis de desempenho devem ser assinalados por um X.		
O título da receita se relaciona com a comida?			
Os ingredientes apresentam quantidades corretamente indicadas?			
O modo de fazer apresenta um passo a passo para execução da receita?			
O passo a passo está em ordem correta?			
O rendimento permite ao leitor adequar as quantidades para servir mais ou menos pessoas?			
A imagem se relaciona com a comida?			

O texto apresenta a organização adequada?			
A escrita está comprehensível?			

Fonte: Adaptado de BNCC (2018), Bloom (1956), Wiggins e McTighe (2019) e Black et al.(2018).

Utilizamos como sugestão duas descrições de níveis com uso ou não de *emojis*, sendo que somente uma dessas descrições deve ser usada na rubrica (ou usa-se os níveis: Atende, Não atende ou Atende parcialmente, ou então usa-se os níveis Excelente, Quase lá! ou Cadê?). O importante na construção dos níveis é que a linguagem seja comprehensível pelos estudantes, podendo ser estes níveis também decididos de forma coletiva.

A mesma linguagem acessível deve ser usada na construção dos critérios. Observa-se que através desta rubrica os estudantes têm definido de forma explícita o que se espera que seja feito e quais os níveis de desempenho a serem alcançados. Uma rubrica como esta, tanto pode ser construída com os estudantes em uma aula específica para tal fim, ao final de uma sequência de aulas, por exemplo, como também pode ter os critérios construídos e registrados gradualmente, conforme cada objetivo está sendo desenvolvido de forma relacionada com o que se vai construindo em seu desenvolvimento. Ao final da sequência de aulas, os critérios estarão definidos e a rubrica pronta para ser aplicada. Tudo vai depender da organização que o professor queira dar às suas aulas. O importante é familiarizar os estudantes com o uso do instrumento e que este possa ser construído sempre de forma coletiva.

Note-se que essa rubrica é para uso na avaliação por pares ou na autoavaliação, uma vez que não há campo para registro de uma devolutiva escrita pois essa será verbal e imediata. Ao devolver a rubrica para o colega, o avaliador vai justificar porque assinalou determinado nível de desempenho e receberá sua devolutiva também. Já na autoavaliação, a devolutiva é interna e pauta-se na reflexão sobre o próprio trabalho, não sendo necessário um campo no quadro para registro escrito da devolutiva.

Se essa rubrica fosse aplicada pelo professor para avaliar a produção do referido texto em uma tarefa de casa ou um trabalho individual, por exemplo, em que o professor avalia e depois devolve para o aluno, seria necessário inserir um campo para a devolutiva escrita, campo este em que o professor registraria o porquê de cada nível assinalado, como no exemplo abaixo.

Quadro 3 - Exemplo de rubrica para uso na avaliação pelo professor.

CRITÉRIOS	NÍVEIS DE DESEMPENHO			DEVOLUTIVA
AVALIAÇÃO DA RECEITA CULINÁRIA	ATENDE	ATENDE PARCIALMENTE	NÃO ATENDE	
A estrutura do texto está garantida? (nome do prato, ingredientes, modo de fazer e rendimento)				O campo da devolutiva deve ser preenchido com um texto, uma devolutiva personalizada para cada estudante.
O título da receita se relaciona com a comida?				
Os ingredientes apresentam quantidades corretamente indicadas?				
O modo de fazer apresenta um passo a passo para execução da receita?				
O passo a passo está em ordem correta?				
O rendimento permite ao leitor adequar as quantidades para				

servir mais ou menos pessoas?				
A imagem se relaciona com a comida?				
O texto apresenta a organização adequada?				
A escrita está comprehensível?				

Fonte: Adaptado de BNCC (2018), Bloom (1956), Wiggins e McTighe (2019) e Black et al.(2018).

Retomando Black et al. (2018), a devolutiva só pode ser útil se levar ao pensamento. Então, a devolutiva não significa a resposta para um equívoco do aluno. Muitas vezes a devolutiva pode ser uma pergunta que leve à reflexão, ou ainda a pergunta acompanhada da retomada de um conceito ou procedimento que possa fazer o aluno lembrar do que já foi construído para melhorar o seu trabalho, devendo problematizar a situação para que o estudante possa refletir sobre sua produção com o fim de conseguir refinar o que produziu. Boas (2001) pontua como as devolutivas atendem ao professor e ao estudante, afirmando que:

O feedback atende ao professor e ao aluno. O primeiro o usa para decisões programáticas sobre prontidão, diagnose e recuperação. O segundo o usa para acompanhar as potencialidades e fraquezas do seu desempenho, para que aspectos associados ao sucesso e alta qualidade possam ser reconhecidos e reforçados, assim como os aspectos insatisfatórios possam ser modificados os melhorados (Boas, 2001, p. 08).

No caso das devolutivas entre estudantes, deve haver um trabalho que anteceda esse tipo de avaliação, uma vez que essas devolutivas ou *feedbacks* precisam ter explícitas para todos a sua finalidade, que é a de promover a melhora na qualidade da produção, do domínio do objeto de conhecimento e por isso ela precisa ser respeitosa e instigadora.

Entre estudantes as respostas são sempre espontâneas, diretas e na linguagem usual da faixa etária, mas nem por isso as devolutivas podem deixar de atender ao seu propósito, que é o de reforçar ou melhorar o que precisa e reconhecer o esforço e a qualidade alcançada. Com a rubrica em mãos, os estudantes têm critérios explícitos para orientar a devolutiva apontando os aspectos que necessitem de melhoria. O professor terá que preparar os alunos para atender

às finalidades das devolutivas, visando apoiar, incentivar e engajar o colega. Em suma, as rubricas estabelecem um parâmetro detalhado de qualidade, com critérios explícitos e compreensíveis para todos, enquanto as devolutivas fornecem uma oportunidade reflexiva e engajadora para a elevação do nível de desempenho.

Durante esse processo avaliativo o professor consegue mensurar o que os alunos aprenderam de forma minuciosa, encontrando caminhos para redirecionar seu trabalho sempre que necessário. Desse modo, o professor, a partir do seu exemplo também formará os alunos para oferecerem aos colegas devolutivas respeitosas e capazes de apoiá-los a continuar melhorando. O docente por sua vez, precisará desenvolver a capacidade de fazer boas perguntas. E fazer boas perguntas nem sempre é uma tarefa fácil. Perguntas que levam às respostas de sim ou não, nem sempre permitem uma inferência sobre o que se está fazendo. É necessário problematizar, levar à reflexão, instigando o estudante a estabelecer uma relação entre os conhecimentos que já possui para construir algo novo. Perguntas que iniciam com “como” permitem maior reflexão. Por exemplo: Como você chegou a este resultado? Como as pessoas que irão fazer a sua receita poderão saber para quantas pessoas poderão servir?

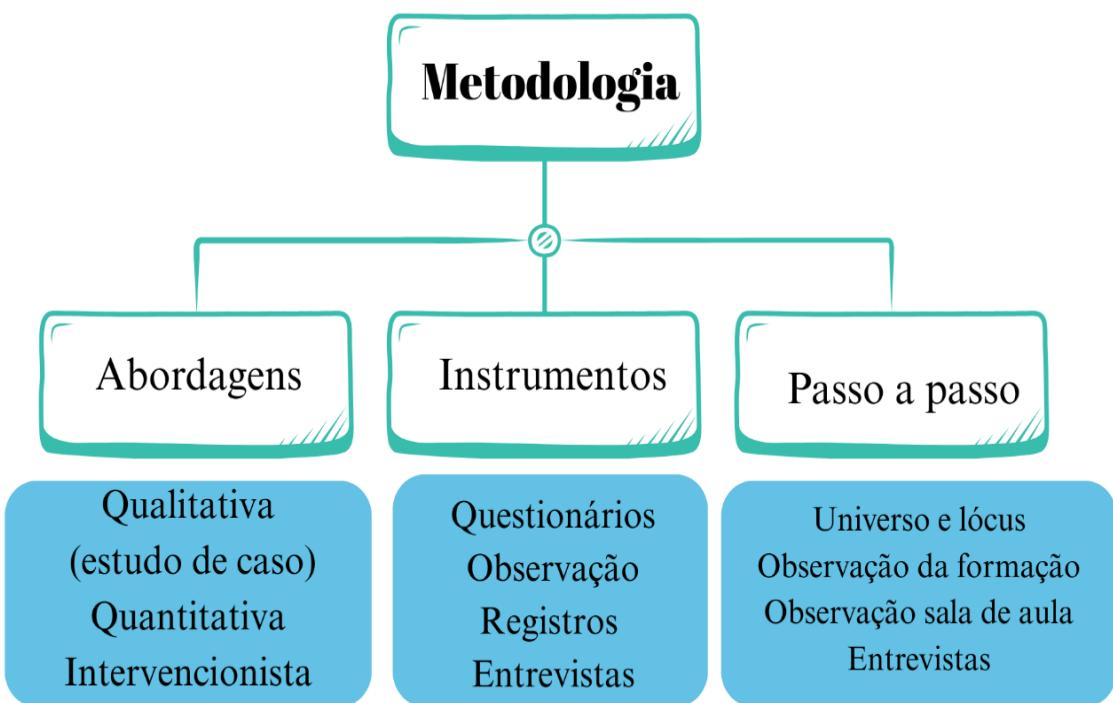
Portanto, a devolutiva nunca pode trazer uma resposta pronta para aquilo que ainda precisa ser construído, aprendido. Com o uso de rubricas e devolutivas, o professor pode melhorar e muito a avaliação formativa e os estudantes além de melhorarem suas produções, ganham autonomia e oportunidade de aprendizagem. A prática pedagógica do professor também é apoiada com o uso dos instrumentos que tornam o processo de avaliação um meio de garantir a aprendizagem em seu mais alto nível, contribuindo também, para o atendimento à heterogeneidade de saberes dos estudantes e para uma educação mais equitativa.

4 METODOLOGIA

Visando tornar mais nítida a organização a metodologia foi estruturada em três partes: Abordagens da pesquisa, Instrumentos de pesquisa e Passo a passo da execução da pesquisa. Na primeira parte nos dedicamos à caracterizar a abordagem qualitativa, a abordagem intervencionista e a abordagem quantitativa. Na segunda parte buscamos apresentar os instrumentos utilizados para a coleta de dados, mostrando a relação existente entre esses instrumentos e os objetivos da pesquisa e por fim, na terceira parte detalhamos como os dados foram coletados, explicitando o passo a passo das ações realizadas.

A figura 2 apresenta uma síntese da organização das partes da metodologia.

Figura 2 - Síntese da organização metodológica



Fonte: Da pesquisa (2025).

4.1 Abordagens da pesquisa

A pesquisa caracterizou-se, pela adoção das abordagens qualitativa, quantitativa e intervencionista. No que se refere à abordagem qualitativa, Godoy (1995), destaca que ela pode ser realizada a partir de três formas distintas: análise documental, estudo de caso e etnografia. Nesse estudo a forma de investigação se caracteriza pelo estudo de caso, uma vez que o universo da pesquisa foram as escolas da rede pública de ensino de Tamboril mas somente uma das

escolas da rede foi tomada como o *lócus* de estudo e nesta, somente uma turma multisserieada (com estudantes dos 4º e 5º anos) foi envolvida.

No que concerne à abordagem quantitativa, Michel (2005) afirma que essa abordagem se faz através da busca de resultados exatos. Esses resultados podem ser comprovados pela quantidade de vezes em que o fenômeno estudado ocorre e esses resultados são sempre evidenciados por meio de variáveis preestabelecidas, existindo portanto, uma relação entre incidência e estatística. Utilizaremos essa abordagem para comparação do número de estudantes que avançaram no desenvolvimento da autonomia.

A abordagem qualitativa, por sua vez, segundo Godoy (1995, p. 2) não é de definida como uma proposta rigidamente estruturada, mas por uma proposta que permite flexibilidade para que a criatividade do pesquisador busque novos enfoques.

Ainda segundo Godoy (1995, p. 25), “O estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular”. Nessa perspectiva, vale detalhar que a escolha do *lócus* de pesquisa não foi aleatória mas se deu pelo fato de ser uma escola localizada na zona rural, com um número de alunos considerado pequeno, possibilitando uma avaliação mais aprofundada. Além disso, como a escola funciona em período integral, há o envolvimento de mais professores em uma mesma turma o que permite a oferta de olhares distintos sobre a problemática. Foram envolvidos na pesquisa, onze estudantes, cinco professores, um coordenador e o Secretário Municipal.

Ainda de acordo com Godoy (1995, p.6) quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais analisados em contextos da vida real, o estudo de caso é a melhor estratégia, pois permite responder como e porque certos fenômenos ocorrem, bem como atende à multiplicidade de dimensões presentes em uma situação. Essa estratégia tem como técnicas fundamentais de pesquisa a entrevista e a observação, sendo que o pesquisador pode também utilizar fotos, colagens e outros materiais que possam auxiliá-lo na exposição do caso.

Acrescenta, ainda, Godoy (1995, p. 8) que no estudo de caso a observação tem papel crucial e que para o estudo de grupos e comunidades é recomendada a observação participante, na qual o observador se coloca na posição de outros elementos envolvidos no fenômeno estudado e que essa técnica de observação pode ser combinada com a entrevista, que pode ser gravada para obtenção de dados mais precisos.

Esse estudo combinou métodos qualitativos e quantitativos para analisar os dados obtidos sobre a quantidade de estudantes que avançaram em sua autonomia no processo de aprendizagem e para compreender em virtude de quais fatores esse avanço se deu. Segundo

Beuren (2008, p. 92), a pesquisa quantitativa “caracteriza-se pelo emprego de instrumentos estatísticos, tanto na coleta quanto no tratamento dos dados”. Essa combinação foi necessária porquanto números não capturam causas, motivações ou experiências subjetivas, mas ajudam a validar os dados qualitativos.

A pesquisa utilizou-se, também, de uma abordagem intervencionista, pois considerou-se necessário interferir tendo em vista que os professores envolvidos na pesquisa, necessitariam (como de fato necessitaram) de apoio para desenvolver práticas pedagógicas de avaliação formativa com rubricas e devolutivas, pela falta de familiaridade com essas ferramentas, tendo sido portanto, necessário instrumentalizá-los, formá-los e acompanhá-los para tal fim.

Segundo Jönsson (2007), na pesquisa intervencionista a abordagem se caracteriza pela mudança de postura do pesquisador, que passa a atuar como um agente que interfere no processo e seu papel de pesquisador deixa de ser o de somente analisar os dados para chegar a conclusões, agindo sobre o objeto de estudo.

Para tratamento dos dados coletados optamos pelas técnicas de análise de conteúdo de Bardin (1977), que define essas técnicas como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p.42).

O rigor na análise dos dados qualitativos é de suma importância a fim de extinguir incertezas e descobrir de forma pontual o que está sendo pesquisado. Para atender com exatidão esse rigor na análise, Bardin (2010) organiza esse conjunto de técnicas de análise em três fases, sendo a primeira delas a fase de pré-análise, espaço em que se organiza o que será analisado enquanto material, buscando operacionalidade. Essa fase se organiza em quatro etapas: (1) a etapa da leitura flutuante para começar a conhecer o texto, (2) etapa da escolha dos documentos que serão analisados, (3) a etapa consiste em formular hipóteses e objetivos e (4) a etapa da elaboração de indicadores, realizada através de escolha de texto no material analisado.

Para escolha dos dados analisados, Bardin (2010) descreve as seguintes regras: A regra da exaustividade: que se refere ao cuidado com todos os componentes do *corpus* de pesquisa, não deixando de fora dela nenhum de seus elementos. A regra da representatividade: que atende com rigor à questão da amostragem, que precisa ser uma parte representativa do universo de início. A regra da homogeneidade: regra que atende a obediência de critérios

precisos de escolha, buscando evitar singularidades expressas fora desses critérios e a regra da pertinência: visando garantir que a fonte documental esteja alinhada ao objetivo da análise.

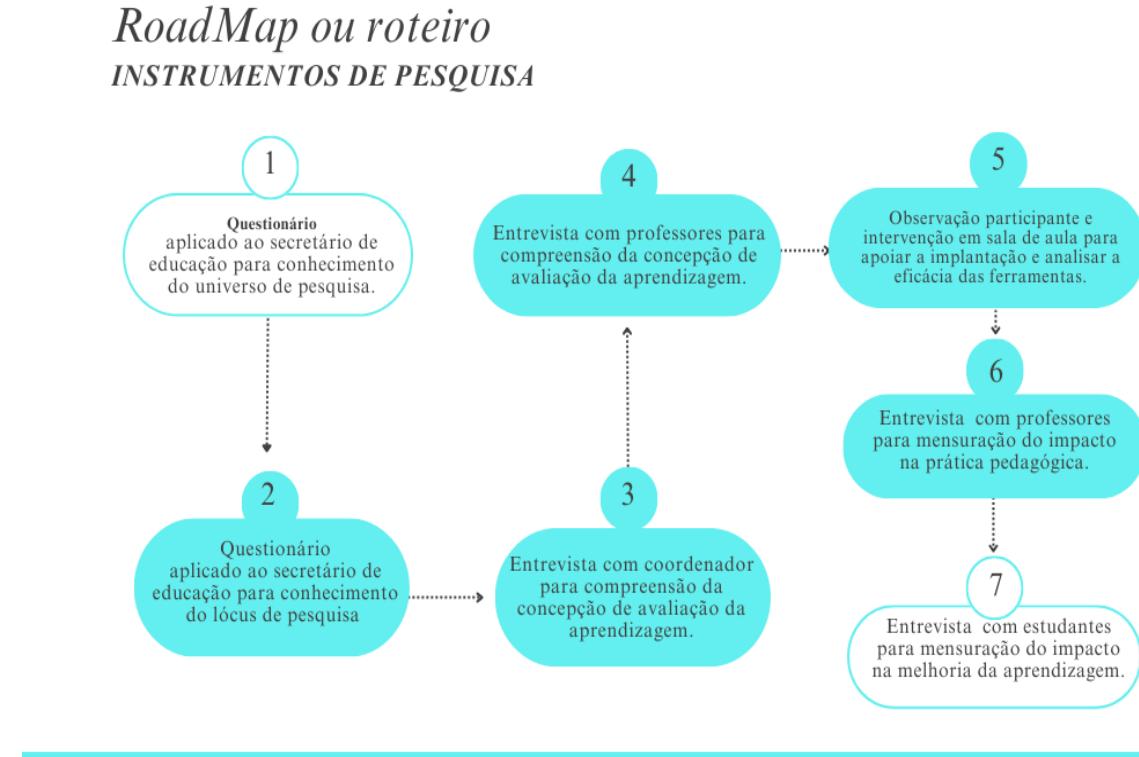
Tendo sido devidamente apresentadas as abordagens metodológicas que fundamentam esta pesquisa - qualitativa, quantitativa e intervencionista - e explicitada a técnica de análise de dados adotada, cumpre agora descrever com precisão os instrumentos de coleta de dados que foram empregados no estudo. Esta etapa é crucial para garantir a transparência metodológica, permitindo que o leitor compreenda como os dados foram obtidos e sistematizados, o que diretamente impacta na validade e confiabilidade dos resultados que serão posteriormente apresentados e discutidos.

4.2 Instrumentos de pesquisa

Para a coleta de dados foram utilizados três instrumentos complementares visando uma abordagem abrangente do fenômeno estudado. Primeiramente aplicaram-se questionários estruturados com o Secretário Municipal de Educação com o objetivo de conhecer o universo e *lócus* de pesquisa. Em paralelo, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com o Coordenador da Escola, com os professores e com os estudantes. Complementarmente, empregou-se a técnica de observação participante em sala de aula, registrada sistematicamente por meio de registros escritos para capturar comportamentos em seu ambiente natural. A combinação desses métodos buscou equilibrar amplitude e profundidade na geração de evidências.

Com a finalidade de otimizar a interpretação dos meios de investigação utilizados, apresentamos um *roadmap* ou roteiro da operacionalização da coleta de dados, relacionando cada instrumento com sua finalidade.

Figura 3 –Finalidades dos instrumentos da pesquisa em ordem de aplicação



Fonte: Da pesquisa (2025)

Os instrumentos descritos no *RoadMap* acham-se dispostos nos apêndices A a G dessa dissertação, na seguinte ordem:

- Apêndice A – Questionário aplicado ao Secretário Municipal de Educação sobre o universo de pesquisa.
- Apêndice B - Questionário aplicado ao Secretário Municipal de Educação sobre o *lócus* de pesquisa.
- Apêndice C – Roteiro de entrevista realizada com os professores para compreensão da concepção de avaliação e organização do planejamento e formação continuada.
- Apêndice D- Roteiro de entrevista realizada com o coordenador para compreensão da concepção de avaliação e organização do planejamento e formação continuada.
- Apêndice E – Roteiro de entrevista com professores e coordenador para mensuração dos impactos das rubricas e devolutivas na prática pedagógica docente e na aprendizagem dos estudantes.

- Apêndice F – Roteiro de entrevista com estudantes para mensuração dos impactos das rubricas e devolutivas no processo de aprendizagem.

Estes instrumentos se alinham com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico e para otimizar a assimilação desse alinhamento organizamos um quadro de congruência disposto no quadro 4.

Quadro 4 – Congruência entre os objetivos da pesquisa, instrumentos e referencial teórico

Objetivo Geral		
Investigar como a avaliação da aprendizagem, com uso de rubricas e devolutivas, pode contribuir com o processo de ensino aprendizagem		
Objetivo específico	Instrumento	Referencial Teórico
Construir e aplicar um plano de avaliação formativa com uso de rubricas e devolutivas com professores das séries iniciais de uma escola pública da rede de ensino do município de Tamboril.	Roteiro de entrevistas e questionários para levantamento prévio. (Apêndices A,B,C e D)	Wiggins e McTighe (2019) e Black et al. (2018), Ferraz (2019, Messias (2023), Biagiotti (2005), Panadero (2024), Ballejo (2021), Santos (2020), Santos (2023), Silva (2020), Marques (2012), Borges (2023), Padilha (2021).
Analisar as possíveis contribuições do uso de rubricas e devolutivas no processo de aprendizagem para a autonomia dos estudantes.	Roteiro de entrevistas, registros de observação e rubrica de apoio à avaliação da mensuração. Apêndices E e F.	Wiggins e McTighe (2019) e Black et al.. (2018), Ferraz (2019, Messias (2023), Biagiotti (2005), Panadero (2024), Ballejo (2021), Santos (2020), Santos (2023), Silva (2020), Marques (2012), Borges (2023), Padilha (2021).

Analisar o impacto do uso de rubricas e devolutivas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais equitativas.	Roteiro de entrevistas, registros de observação e rubrica de apoio à avaliação da mensuração. Apêndices E e F.	Wiggins e McTighe (2019) e Black et al.. (2018), Ferraz (2019, Messias (2023), Biagiotti (2005), Panadero (2024), Ballejo (2021), Santos (2020), Santos (2023), Silva (2020), Marques (2012), Borges (2023), Padilha (2021).
--	--	--

Fonte: Da pesquisa (2025)

O Projeto de Pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal do Ceará, obtendo aprovação, conforme consta no Apêndice M, bem como consta no Apêndice L, o Termo de Autorização de realização da pesquisa na escola. A cópia assinada pelo Secretário Municipal de Educação foi enviada ao CEP. No Apêndice L, consta o Termo de Autorização sem assinatura em obediência às regras de ética em pesquisa.

Para que os dados pudessem ser coletados, utilizamos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os professores, coordenador, Secretário Municipal de Educação e responsáveis pelos estudantes e que constam nos Apêndices G, H, e J, respectivamente. Utilizamos ainda, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para realização das entrevistas com os estudantes, apresentado no Apêndice I.

4.3 Passo a passo de execução da pesquisa

Antes do início da coleta de dados, realizamos uma busca no site do IBGE e QEdu para contextualizar os índices educacionais da rede Municipal de Ensino de Tamboril em comparação com o Estado do Ceará e verificamos que o IDEB do Ceará de 2023, é de 6,6 para as séries iniciais e 5,5 para as séries finais do Ensino Fundamental. Estes índices apontam uma igualdade em relação às séries finais do Ensino Fundamental, entre o Estado e o Município, pois ambos tem um IDEB de 5,5. Entretanto, para as séries iniciais, o IDEB de Tamboril é de 9,2.

Iniciamos a coleta de dados com o levantamento de conhecimentos acerca do universo e do *lócus* da pesquisa. Esse levantamento foi realizado através dos questionários dispostos nos Apêndices A e B, aplicados ao Secretário Municipal de Educação. Neste questionário foram levantados dados acerca do currículo, da quantidade de professores, da quantidade de alunos, de como ocorre a formação continuada dos professores, havendo perguntas também sobre a organização e estrutura da escola.

Em seguida, através de entrevistas (Apêndices C e D) foi feito o levantamento de conhecimentos prévios dos professores e do coordenador acerca das rubricas e devolutivas, da concepção de avaliação, de como a escola avalia seus estudantes, bem como para saber se são realizadas formações continuadas sobre a temática e como são elaborados os planejamentos pedagógicos.

Os dados obtidos através dos instrumentos apresentados nos apêndices A a D, serviriam de base para a adaptação do percurso formativo que orientou a formação dos professores. Destacamos que essa formação foi determinante para os objetivos da pesquisa pudessem ser alcançados. Ainda no projeto de pesquisa, estruturamos um percurso sugestivo, considerando a necessidade de adaptações após o levantamento dos dados iniciais sobre os saberes dos professores. Esse percurso foi construído com base em nossa experiência profissional e contemplou as necessidades apresentadas nos dados levantados.

Realizamos uma primeira reunião com o coordenador para propor a pesquisa na escola e foi definida uma data para que o projeto fosse apresentado a todos (coordenador e professores). Os professores acolheram a ideia e o percurso formativo estruturado foi realizado em seis encontros, que ocorreram duas vezes por semana, com duração de duas horas cada encontro, sempre às segundas e quintas-feiras. Os procedimentos de observação e registros foram realizados desde a formação com os professores até o trabalho em sala.

A formação iniciou com estudo do planejamento de atividades autênticas para depois debruçar-se sobre rubricas e devolutivas e o percurso foi organizado em temáticas, objetivos e evidências de aprendizagem, estas últimas com a finalidade de apoiar a pesquisadora a compreender como os professores realmente se apropriaram de cada temática da formação, conforme apresentamos no quadro 5:

Quadro 5 – Percurso formativo estruturado no projeto de pesquisa

Temática	Objetivos de aprendizagem	Evidências de aprendizagem.
Planejando atividades autênticas, experiências de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar uma atividade focada na cobertura de conteúdo de uma atividade focada no desenvolvimento de habilidades. - Reconhecer o aluno como protagonista do processo de aprendizagem e o professor como mediador desse processo. 	<p>Os professores argumentam sobre o que diferencia uma atividade focada em cobrir conteúdo de uma experiência de aprendizagem.</p> <p>Os professores relacionam o papel do professor e do aluno no processo de aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades.</p>
Planejando atividades autênticas.	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar competências, habilidades e objetivos de aprendizagem. - Reconhecer como as habilidades se desdobram em objetivos de aprendizagem. 	<p>Os professores identificam a progressão cognitiva presente nas habilidades da BNCC e relacionam os objetivos de aprendizagem à essa progressão cognitiva.</p>
Objetivos e evidências de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> -Reconhecer a importância dos objetivos de aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades. - Relacionar a necessidade de determinar um objetivo de aprendizagem coerente e mensurável, seguido da reflexão sobre como coletar evidências de aprendizagem com o planejamento de uma atividade autêntica. 	<p>Os professores discutem acerca de planejamento, alinhando objetivos de aprendizagem e coleta de evidências de aprendizagem, como base para planejar uma atividade autêntica.</p>
O uso de rubricas e devolutivas no processo de	<ul style="list-style-type: none"> -Diferenciar avaliação formativa, diagnóstica e somativa. 	<p>Os professores identificam as características de avaliação somativa, formativa e diagnóstica, associando-as às suas finalidades.</p>

avaliação formativa	<ul style="list-style-type: none"> -Compreender a função da avaliação da aprendizagem. -Identificar os benefícios no uso de rubricas e devolutivas na avaliação dos estudantes. -Associar o uso das rubricas e devolutivas como meio potente para superação de defasagens ou dificuldades de aprendizagem. - Produzir rubricas de avaliação alinhadas a atividades autênticas. - Relacionar as devolutivas à uma oportunidade desafiadora e reflexiva de aprendizagem. 	<p>Os professores discutem e argumentam sobre sua prática pedagógica colocando a avaliação a serviço da aprendizagem.</p> <p>Os professores identificam as vantagens do uso das rubricas na autoavaliação, na avaliação por pares, em grupos ou pelo professor.</p> <p>Os professores compreendem a necessidade de alinhar devolutivas respeitosas e reflexivas às rubricas aplicadas.</p>
---------------------	---	--

Fonte: Adaptado de Wiggins (2019) e Black et al. (2018).

Ainda durante a elaboração do projeto de pesquisa, consideramos de suma importância que fosse garantido um alinhamento perfeito entre o que estávamos levando como proposta de uma avaliação inovadora em situações significativas de aprendizagem e as oportunidades de aprendizado ofertadas aos professores na formação. Então organizamos a formação para que os professores vivenciassem experiências sendo desafiados a resolver problemas e refletir sobre situações reais do cotidiano escolar, o que será descrito de forma mais detalhada durante a análise dos dados.

Capacitados os professores, foi então construído o plano de aplicação das rubricas no processo avaliativo dos estudantes em cumprimento a um dos objetivos específicos desse estudo. Este plano orientou a entrada da pesquisadora na sala de aula para acompanhar e apoiar com eficácia todos os professores e estudantes envolvidos na pesquisa.

Em seguida iniciou-se o trabalho de implantação das rubricas e devolutivas pelos professores com observação e intervenção da pesquisadora. Para tanto, foram realizados registros de acompanhamento em sala que permitiu obter evidências de como os professores se apropriaram da avaliação formativa, de como os alunos participaram desse processo, de como

e de quanto as rubricas e as devolutivas auxiliaram os alunos no processo de aprendizagem, vislumbrando também, aspectos sobre a autonomia dos discentes.

O processo de observação e registro constitui a parte mais delicada da pesquisa, porquanto, não se trata apenas de garantir o uso adequado dos instrumentos mas também, através da metacognição entender como os alunos e professores pensam a respeito das rubricas e das devolutivas e como elas estão apoiando a aprendizagem.

O último passo da coleta de dados foi a realização das entrevistas com professores e estudantes (de acordo com os apêndices E e F), sendo que consideramos necessário incluir também o coordenador da escola junto dos entrevistados, utilizando o mesmo roteiro de entrevista utilizado com os professores.

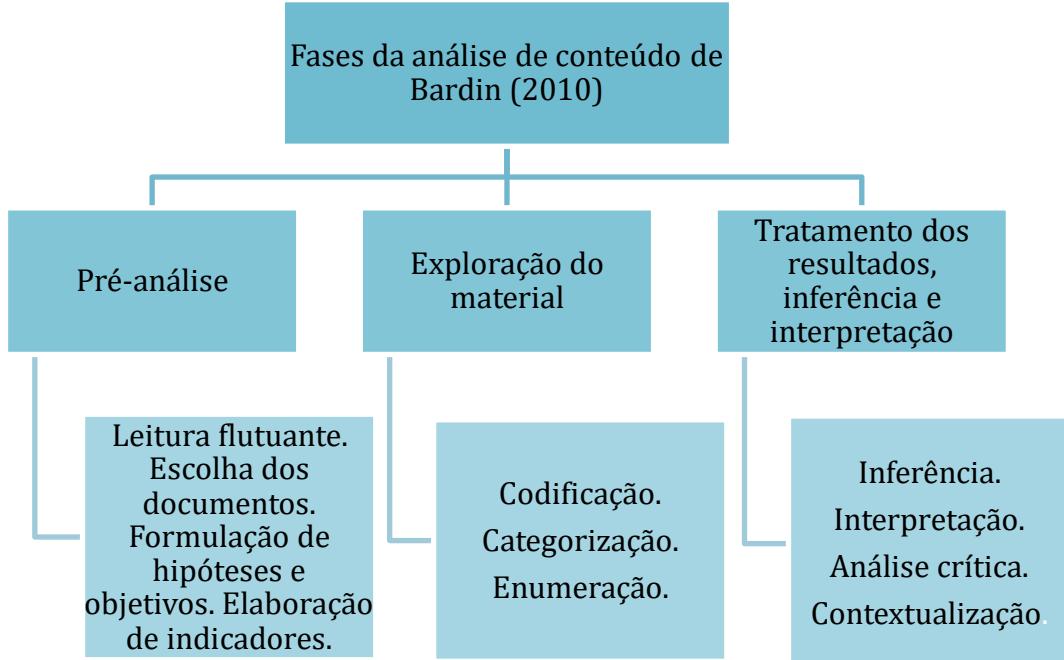
A pesquisa teve duração de três meses, iniciando em fevereiro de 2025 com a aplicação de questionários com Secretário, Professores e Coordenador, seguida da formação dos professores ainda no mesmo mês, bem como foram iniciadas em fevereiro, as ações de implantação do uso de rubricas e devolutivas em sala de aula, com intervenção da pesquisadora para apoio, se estendendo por todo o mês de março e parte de abril. A coleta de dados foi finalizada no mês de abril, com a realização das entrevistas com os professores, com o Coordenador e com os estudantes.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Para uma organização funcional dos dados, que foram analisados de acordo com as proposições de Bardin (2010), apresentamos a análise segmentada em quatro etapas: a primeira, a (1) caracterização do universo e *lócus* de pesquisa, a segunda (2) momento trata dos dados referentes à formação docente como preparação para uso de rubricas e devolutivas, a terceira (3) diz respeito à intervenção e observação em sala de aula, e por fim, a última etapa da pesquisa trata das (4) entrevistas com professores e estudantes.

O método de análise de conteúdo de Bardin (2010) está organizado nas seguintes fases de execução: pré-análise , exploração do material , tratamento dos resultados . Estas fases são sequenciais, complementares e sistemáticas e as seguimos para garantir que a análise fosse sólida e metodologicamente rigorosa. Na figura abaixo explicitamos as etapas inerentes à cada fase:

Figura 4- Fases da análise de conteúdo, segundo Bardin (2010).



Fonte: Adaptado de Bardin (2010).

Durante a pré-análise, foi realizada uma leitura inicial do material, para captação do contexto e formulação de hipóteses. Essa leitura permitiu que o material selecionado para a análise tivesse sua base nos objetivos da pesquisa, tendo por critérios de seleção, a relevância, a representatividade e a adequação ao problema da pesquisa. Durante a leitura flutuante, para familiarização com o material, foram formuladas hipóteses para orientar a análise e em seguida,

na preparação do material, (transcrição de entrevistas, leitura e organização de questionários, relatos de observação), realizamos uma sistematização do conteúdo, construindo indicadores expressos em temas ou palavras-chave para facilitar a análise.

Convém destacar que durante a leitura flutuante, foram realizadas múltiplas leituras, transcrições das entrevistas, das anotações resultantes da observação em sala, bem como uma leitura cuidadosa das respostas dos questionários para identificação e recorte dos temas emergentes e dos comportamentos recorrentes. Estes temas foram registrados para posterior análise.

A partir daqui, explicaremos como foi realizada a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados de acordo o método de Bardin (2010) em cada etapa da pesquisa.

5.1 Etapa 1- Conhecimento do universo e do lócus de pesquisa

Esta primeira etapa caracterizou-se pela análise dos dados levantados através dos questionários com o Secretário Municipal de Educação (Apêndices A e B) e das entrevistas com os professores e com o coordenador pedagógico (Apêndices C e D).

Iniciamos a leitura flutuante dos dados levantados nas referidas fontes, realizando várias leituras para atendimento às regras da exaustividade e pertinência. No decorrer da pré-análise, formulamos hipóteses a respeito do universo e *lócus* de pesquisa, a saber:

- O município não possui currículo próprio e segue o currículo do Estado.
- A Secretaria não possui conhecimento a respeito do uso de rubricas e devolutivas no processo de avaliação.
- A escola não utiliza rubricas e devolutivas no processo avaliativo.
- Os professores não possuem conhecimento a respeito do uso de rubricas e devolutivas.

Após a elaboração de hipóteses, os dados foram organizados em temas ou categorias. Esses temas foram analisados e organizados em indicadores referentes ao universo da pesquisa e indicadores referentes ao *lócus* da pesquisa. Como os dados tratam de quantitativos e conhecimentos referentes ao universo e *lócus* de pesquisa, nos limitamos elaborar as hipóteses, temas e indicadores, realizando nessa parte uma análise crítica mas, com menos profundidade que nas etapas seguintes.

Os dados analisados relativos ao universo da pesquisa apresentaram indicadores referentes a quantitativos de escolas, de estudantes e professores, acesso à recursos

tecnológicos, planejamento e avaliação. Entretanto, os dados que dizem respeito ao planejamento e avaliação são os mesmos dados que encontramos durante a análise do questionário sobre o *lócus* de pesquisa e então para evitar repetições desnecessárias, estes dados serão apresentados somente uma vez.

Para organização dos dados sobre o *lócus* de pesquisa, também foram elaborados indicadores, mas quando foram categorizados surgiu a necessidade de serem organizados separadamente, pois eram muitos e sobre assuntos interligados mas que por sua diversidade de informação careciam de uma organização mais detalhada e separada.

Observamos que durante a construção do projeto de pesquisa, tínhamos a intenção de entrevistar o(a) Diretor(a) da escola mas quando conhecemos o *lócus*, entendemos a impossibilidade, pois a gestão da escola é realizada pelo Coordenador Pedagógico.

As respostas dos questionários e das entrevistas foram analisadas exaustivamente, para garantir a apresentação de todas as informações relevantes e todos os dados que necessitavam de alguma ponderação para melhor compreensão, foram detalhados textualmente.

Assim como se divisa na análise a regra da exaustividade, destaca-se também a regra da representatividade quando se percebe que foram ouvidos Secretário, Coordenador e Professores para caracterização do *lócus* por olhares diversos. Os critérios nos quais nos baseamos para categorizar os dados e organizá-los, tiveram como foco a consistência e a pertinência para que todos os dados apresentados tivessem relevância e relação com os objetivos da pesquisa.

A rede municipal de ensino possui trinta e quatro escolas de diferentes tipologias. Essas tipologias se caracterizam pela localização como urbana ou rural, pela organização da seriação, sendo estas regulares ou multisseriadas e possui ainda a rede, as escolas quilombolas. A rede de ensino atende desde a educação infantil até as séries finais do ensino fundamental.

No que se relaciona ao quantitativo de professores, a rede tem quinhentos e dois professores que atendem a quatro mil trezentos e cinquenta e dois estudantes.

De acordo com as informações fornecidas pelo Secretário Municipal de Educação, todas as escolas da rede possuem acesso à internet, dispõem de projetores digitais e notebooks para uso dos professores. Pudemos constatar essa realidade durante a observação no *lócus* da pesquisa.

No que se refere à tipologia escolar, chamou-nos a atenção a multisseriação de turmas do *lócus*, pois tínhamos a concepção de que as turmas multisseriadas tivessem sido extintas, o que nos fez concluir que estávamos equivocados.

O *lócus* da pesquisa, caracteriza-se por uma escola rural, multisseriada, de tempo integral e atende desde a Educação Infantil até as séries finais do Ensino Fundamental, e conta com onze professores que atendem a cento e dez estudantes. Destacamos que deste total de professores e estudantes, selecionamos uma turma de alunos de 4º e 5º anos (multisseriada), com onze estudantes e cinco professores e somente este quantitativo foi envolvido na pesquisa.

Com relação aos dados do SAEB/IDEB, solicitados acerca da Escola em que se realizou a pesquisa, as questões não se aplicam, devido ao quantitativo de estudantes. No tocante aos recursos tecnológicos, a escola se enquadra na realidade da rede de ensino. No que se refere à contratação de profissionais, a escola possui professores concursados e professores contratados, assim como é realizada também a contratação dos demais colaboradores. A distribuição de aulas é realizada de acordo com a formação de cada professor e de acordo com a necessidade da escola.

Quanto aos índices educacionais do *lócus*, tivemos acesso aos dados do ano anterior, 2024, que apontam 100% (cem por cento) de aprovação, 0,0% (zero por cento) de taxa de abandono e uma distorção idade/série de 4,3% (quatro vírgula três por cento).

Para acompanhar os alunos com dificuldades de aprendizagem, os professores organizam atividades extras e reforço no horário após o almoço, dentro do horário integral, sendo este o programa de combate à defasagem. Um dado que coletamos, mas fruto da observação, é que a escola, (pelo fato de estar localizada na zona rural), tem suas atividades comemorativas ou de projetos, com a participação maciça da comunidade, mesmo aqueles que não tem filhos em idade escolar, participam dos eventos da escola, como a formatura da Educação Infantil ou outras culminâncias, ocupando assim, a escola, um espaço relevante na sociedade local.

Dedicamos um espaço específico para conhecimento de como são realizados os planejamentos pedagógicos e observamos que estes são realizados bimestralmente e durante a formação dos professores pelos formadores da rede. Este planejamento tem como campos a serem preenchidos, o conteúdo, a habilidade, a metodologia e a avaliação e estes planejamentos são reportados ao formador e ao coordenador da escola, bimestralmente.

Os planejamentos são construídos em conjunto, por área de formação e avaliados de forma coletiva e neste mesmo momento de planejamento são direcionadas orientações ou sugestões de melhoria pelo formador. Os planejamentos são acompanhados mensalmente pela equipe pedagógica da SME.

Quanto ao conhecimento acerca das rubricas, a rede de ensino desconhece o instrumento.

Convém sublinhar que a rede possui um plano de ação para atender as necessidades de aprendizagem. Esse plano é pautado nas seguintes etapas: Diagnóstico, Planejamento, Ação, Execução, Avaliação e Replanejamento. Destacamos aqui o caráter positivo da avaliação viabilizando o replanejamento de ações para atendimento às necessidades que a Secretaria detecta. Entretanto não recebemos informações mais profundas a respeito desse plano de ação, apenas fomos informados das etapas contempladas.

Assim como o currículo é o mesmo do Estado, a rede também atende às avaliações externas seguindo as orientações do SPAECE e também do CAED. Essas avaliações são elaboradas pelo MEC e pela SEDUC do Estado do Ceará e avaliam os segundos, quintos e nonos anos e são aplicadas conforme calendário do Governo Federal e Estadual. No tocante às avaliações diagnósticas, a SME as prepara, as elabora e aplica bimestralmente. Os dados são analisados e os alunos com defasagem de aprendizagem são atendidos no contraturno em reforço.

No que se refere às formações de professores, a rede realiza formações continuadas bimestralmente e os formadores da rede se mantém ao dispor dos professores para apoiá-los em dúvidas ou preparação de atividades, sendo que no momento da formação os professores realizam, coletivamente e por área, o planejamento do bimestre ficando determinadas neste as habilidades a serem desenvolvidas no período.

Note-se que nos instrumentos de pesquisa dos apêndices A, B e C, há perguntas com mesmo teor, feitas ao Secretário, ao Coordenador e aos Professores, com a finalidade de cruzar as informações e compreender se todos os envolvidos percebiam os aspectos apresentados nas questões da mesma forma. Ocorre que as respostas foram idênticas no tocante ao planejamento e à avaliação, não sendo necessária a repetição das informações.

Assim, no que se relaciona à caracterização do universo e do *lócus* de pesquisa acerca do processo avaliativo em sala de aula, tanto através do questionário aplicado ao Secretário Municipal de Educação, como as entrevistas com o coordenador e com os professores da escola, encontramos como concepções acerca da avaliação educacional a resposta de que 100% (cem por cento) dos entrevistados 100% dos entrevistados comprehendem a avaliação diagnóstica como uma ferramenta para o levantamento de conhecimentos prévios para direcionar o planejamento, a avaliação formativa como aquela que ocorre em sala de aula sem finalidade de nota, mas para apoiar o estudante e a avaliação somativa como meio avaliar e obter nota para classificação.

Sobre o uso de avaliação por pares, somente um dos cinco professores envolvidos na pesquisa utiliza a avaliação por pares, mas todos têm liberdade para utilizar de estratégias avaliativas formativas diversas.

Sobre o uso de rubricas e devolutivas na avaliação, nenhum dos professores tinha conhecimento acerca de rubricas e devolutivas, bem como o Coordenador nunca fez uso das ferramentas para avaliação de planejamentos.

Observa-se ainda que as hipóteses formuladas sobre essa etapa (apresentadas na página 73 desse estudo) no âmbito do cerne da pesquisa no tocante ao conhecimento e uso das rubricas e devolutivas no universo e *lócus* do estudo, se confirmaram, ao passo que as respostas acerca do uso dessas ferramentas são unâimes, não havendo conhecimento ou uso pela rede, coordenação ou professores.

5.2 Etapa 2- Formação de professores para o uso de rubricas e devolutivas.

Antes de entrar propriamente na análise dos dados sobre a formação dos professores, consideramos necessário apresentar em forma de relato, algumas ponderações que apoiam a compreensão da relevância de alguns aspectos que implicam diretamente nos resultados obtidos e que sem a apresentação dessas ponderações poderiam passar desapercebidos.

Ainda no projeto de pesquisa, como já dissemos, apresentamos uma sugestão de percurso formativo, que poderia ser alinhado ao trabalho que se propunha executar, destacando entretanto, que seriam os conhecimentos prévios, levantados nas entrevistas iniciais que determinariam a construção do percurso de acordo com as necessidades dos professores. Este percurso foi construído com base em nossa experiência como formadora de professores. Durante nossa trajetória profissional observamos que a maioria dos professores não conheciam as rubricas e devolutivas como ferramentas avaliativas e observamos também, que se uma atividade não se caracteriza como uma oportunidade de fazer algo significativo, não se caracteriza como uma atividade autêntica, não é possível avaliar o estudante pois não é possível saber se houve ou não aprendizado. Assim, a primeira parte do percurso foi estruturada para atender ao planejamento de atividades autênticas. Como as hipóteses levantadas foram confirmadas evidenciando a necessidade de construir conhecimentos sobre o planejamento de atividades autênticas e sobre as ferramentas avaliativas foco desse estudo, esse percurso não precisou ser adaptado. Mantivemos as ideias principais e incluímos as compreensões que acreditamos, após o estudo dos dados coletados, precisariam ser desenvolvidas de acordo com

as temáticas e objetivos de aprendizagem propostos. Dessa forma, o percurso ficou estruturado de acordo com o quadro 6.

Note-se que as compreensões trazem pontos cruciais acerca de cada temática, de forma interligada aos objetivos de aprendizagem. Essas compreensões apresentam fatores indispensáveis a serem firmados para que garantia de uma capacitação docente eficiente. Tomando como exemplo as compreensões referentes ao planejamento de atividades autênticas, observa-se que os professores teriam que compreender alguns pressupostos indispensáveis, como as características de uma atividade autêntica e o papel do estudante e do professor na atividade planejada.

Quadro 6 – Percurso formativo refinado

Temática	Compreensões	Objetivos de aprendizagem	Evidências de aprendizagem.
Planejando atividades autênticas, experiências de aprendizagem	Uma tarefa autêntica é uma tarefa contextualizada que replica desafios reais, exigindo dos estudantes a aplicação integrada de conhecimentos, habilidades e pensamento crítico e em sua execução o papel do professor é o de mediador e do estudante o de protagonista.	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar uma atividade focada na cobertura de conteúdo de uma atividade focada no desenvolvimento de habilidades. - Reconhecer o aluno como protagonista do processo de aprendizagem e o professor como mediador desse processo. 	<p>Os professores argumentam sobre o que diferencia uma atividade focada em cobrir conteúdo de uma experiência de aprendizagem.</p> <p>Os professores relacionam o papel do professor e do aluno no processo de aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades.</p>

Planejando atividades autênticas.	O planejamento de atividades autênticas parte de um objetivo que atende à progressão cognitiva do estudante.	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar competências, habilidades e objetivos de aprendizagem. - Reconhecer como as habilidades se desdobram em objetivos de aprendizagem. 	Os professores identificam a progressão cognitiva presente nas habilidades da BNCC e relacionam os objetivos de aprendizagem à essa progressão cognitiva.
Objetivos e evidências de aprendizagem	Para saber se o estudante aprendeu e como aprendeu, o objetivo de aprendizagem precisa ser mensurável e a atividade planejada precisa permitir a coleta de evidências de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> -Reconhecer a importância dos objetivos de aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades. - Relacionar a necessidade de determinar um objetivo de aprendizagem coerente e mensurável, seguido da reflexão sobre como coletar evidências de aprendizagem com o planejamento de uma atividade autêntica. 	Os professores discutem acerca de planejamento, alinhando objetivos de aprendizagem e coleta de evidências de aprendizagem, como base para planejar uma atividade autêntica.
O uso de rubricas e devolutivas no processo de avaliação formativa	As rubricas e devolutivas precisam ser bem implementadas para serem utilizadas com	<ul style="list-style-type: none"> -Diferenciar avaliação formativa, diagnóstica e somativa. -Compreender a função da avaliação da aprendizagem. 	Os professores identificam as características de avaliação somativa, formativa e diagnóstica, associando-as às suas finalidades.

	<p>eficácia e essa implementação abrange a compreensão do processo de avaliação formativa, a garantia do protagonismo do estudante e condições de mediação docente bem como aplicação em contextos significativos de avaliação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar os benefícios no uso de rubricas e devolutivas na avaliação dos estudantes. -Associar o uso das rubricas e devolutivas como meio potente para superação de defasagens ou dificuldades de aprendizagem. - Produzir rubricas de avaliação alinhadas a atividades autênticas. - Relacionar as devolutivas à uma oportunidade desafiadora e reflexiva de aprendizagem. 	<p>Os professores discutem e argumentam sobre sua prática pedagógica colocando a avaliação a serviço da aprendizagem.</p> <p>Os professores identificam as vantagens do uso das rubricas na autoavaliação, na avaliação por pares, em grupos ou pelo professor.</p> <p>Os professores compreendem a necessidade de alinhar devolutivas respeitosas e reflexivas às rubricas aplicadas.</p>
--	---	--	--

Fonte: Adaptado de Wiggins (2019) e Black et al (2018).

O percurso formativo orientou a elaboração do planejamento de cada encontro pela pesquisadora. Convém salientar que todas as atividades planejadas para os professores foram atividades autênticas, oportunidades em que os professores discutiam e resolviam problemas ou situações e desafios reais do cotidiano escolar, colocando a “mão na massa”. Utilizamos para o planejamento desse encontro, a metodologia proposta por Wiggins e McThige (2019), denominada planejamento reverso, que tem por estágios 1- Determinar o objetivo de aprendizagem, 2- Pensar em como coletar evidências de aprendizagem, 3- Planejar atividades autênticas, que permitam uma avaliação eficaz acerca dos aprendizados construídos. Todos os encontros formativos foram estruturados para permitir aos professores vivenciarem, experienciarem a aprendizagem. Os conhecimentos prévios foram colocados em xeque para, através da reflexão, viabilizar a construção de novos conhecimentos.

Para a temática referente ao planejamento de atividades autênticas, foram estudados planejamentos que partiam de objetivos de aprendizagem ligados às habilidades da BNCC, sendo explorados nesse âmbito diversos conhecimentos, como escrever objetivos de aprendizagem com uso de verbos mensuráveis (Taxonomia de Bloom) e modificadores para delimitação de alcance do objetivo. Foi estudado também, como diferir uma atividade que visa cobertura de conteúdo de uma atividade que visa desenvolver habilidade e porque somente uma atividade autêntica, significativa pode permitir uma avaliação precisa.

Após a compreensão teórica do que é uma rubrica e do que é uma devolutiva, foi o momento de planejar atividades autênticas. A avaliação dessas atividades construídas pelos professores foi avaliada em pares através de uma rubrica que construímos coletivamente, com base nos estudos que desenvolvemos na formação acerca da temática. O uso dessa rubrica, que apresentamos no quadro 7, foi uma experiência rica, pois proporcionou um momento de reflexão não somente sobre como construir rubricas com critérios analíticos mas também, sobre como ofertar devolutivas.

Escrevemos e refinamos a rubrica com os professores e esta foi aplicada para avaliação das atividades planejadas pelos professores tendo por critérios as características de uma atividade autêntica.

Quadro 7 – Rubrica utilizada para apoiar os professores a avaliarem as atividades autênticas produzidas durante a formação

RUBRICA DE AVALIAÇÃO DE PLANEJAMENTO DE ATIVIDADE AUTÊNTICA				
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	ATENDE PLENAMENTE	ATENDE PARCIALMENTE	NÃO ATENDE	COMENTÁRIOS/ DEVOLUTIVA
A atividade pede que o estudante coloque em prática o objeto de conhecimento relacionado à habilidade desenvolvida				

de forma a atender o objetivo proposto.				
O protagonismo dos estudantes está garantido durante toda a execução da atividade.				
As consignas (orientações para realização) estão bem definidas, explícitas e interpretáveis pelos estudantes, promovendo autonomia durante o desenvolvimento da atividade.				
Durante a atividade os alunos precisam refletir e mobilizar conhecimentos prévios.				
A atividade desafia (de forma atingível) o estudante a resolver problemas do mundo real.				

A atividade permite oportunidades de ensaiar, praticar, consultar recursos e refinar o trabalho para melhorá-lo.				
A atividade permite coletar evidências de aprendizagem.				

Fonte: Adaptado de Wiggins e McTighe (2019) e Black et al (2018).

Esta rubrica apoiou de forma muito significativa o aprendizado dos professores, possibilitando vivenciar como é ser avaliado por esse instrumento. Como resultante, os depoimentos dos professores e do coordenador (que também participou da formação), apontaram para a precisão do instrumento e como seu uso facilita a visualização dos aspectos a serem melhorados e viabilizam a construção da devolutiva. Foi uma experiência rica!

Após essa avaliação realizada por pares, os professores refinaram a atividade e construíram, também em pares, uma rubrica que pudesse ser aplicada aos estudantes para avaliar a tarefa planejada, alinhando os critérios para atender ao objetivo da aula que se enquadrou em uma determinada habilidade da BNCC.

Para analisar, para observar e mesmo para orientar os registros coletados, entende-se que o uso de parâmetros facilita o processo, assim, a rubrica presente no quadro 7, também foi usada pela pesquisadora para avaliar o resultado da formação, pois o uso desta rubrica pelos professores, permitiu a análise de dois pontos importantes; primeiro o alcance do trabalho realizado quanto à capacitação dos docentes para planejarem atividades autênticas e segundo, como o uso das rubricas para avaliação do trabalho impactou os professores.

Durante a formação, ocorreram momentos que permitiram aos professores refletirem sobre a prática pedagógica, em oportunidades de estudo de caso, discussões e análises de atividades e situações que colocaram em xeque as crenças até ali estruturadas, fazendo cair aquelas que eram infundadas e muitas foram as propostas de reflexão sobre as necessidades que se evidenciam para que as rubricas e devolutivas sejam bem implementadas.

Todos os professores dos quartos e quintos anos foram preparados para usar as rubricas e devolutivas e planejaram o uso para as aulas definindo quais habilidades seriam avaliadas e através de quais atividades autênticas se daria a avaliação. Essa definição orientou a construção do plano de aplicação das rubricas.

As ações desenvolvidas na formação foram cruciais para a construção do plano que atende a um dos objetivos da pesquisa que é o de construir e aplicar um plano de avaliação formativa com uso de rubricas e devolutivas com professores das séries iniciais de uma escola pública da rede de ensino do município de Tamboril. Esse plano ficou definido conforme apresentado na figura 5.

Para a construção, os professores selecionaram as habilidades desenvolvidas no bimestre e que precisavam ser avaliadas, definiram o objetivo da aula e planejaram as atividades autênticas que deram lugar à avaliação por rubricas.

Note-se que os objetivos das atividades planejadas referem-se ao nível cognitivo mais complexo apresentado na Taxonomia de Bloom que é definido pelo verbo criar. Todas as habilidades definidas pelos professores tinham sido desenvolvidas e precisavam ser avaliadas (o que seria feito através das provas bimestrais), provendo também uma oportunidade de comparação entre o modelo de avaliação tradicional da escola e a avaliação por rubricas e devolutivas. Assim, todas as tarefas elaboradas pelos professores tiveram como proposta a realização de algo significativo e relevante. Para tanto, os objetivos partiram de verbos como produzir e elaborar.

As propostas de atividades foram discutidas coletivamente para garantir que as características de uma atividade autêntica fossem garantidas.

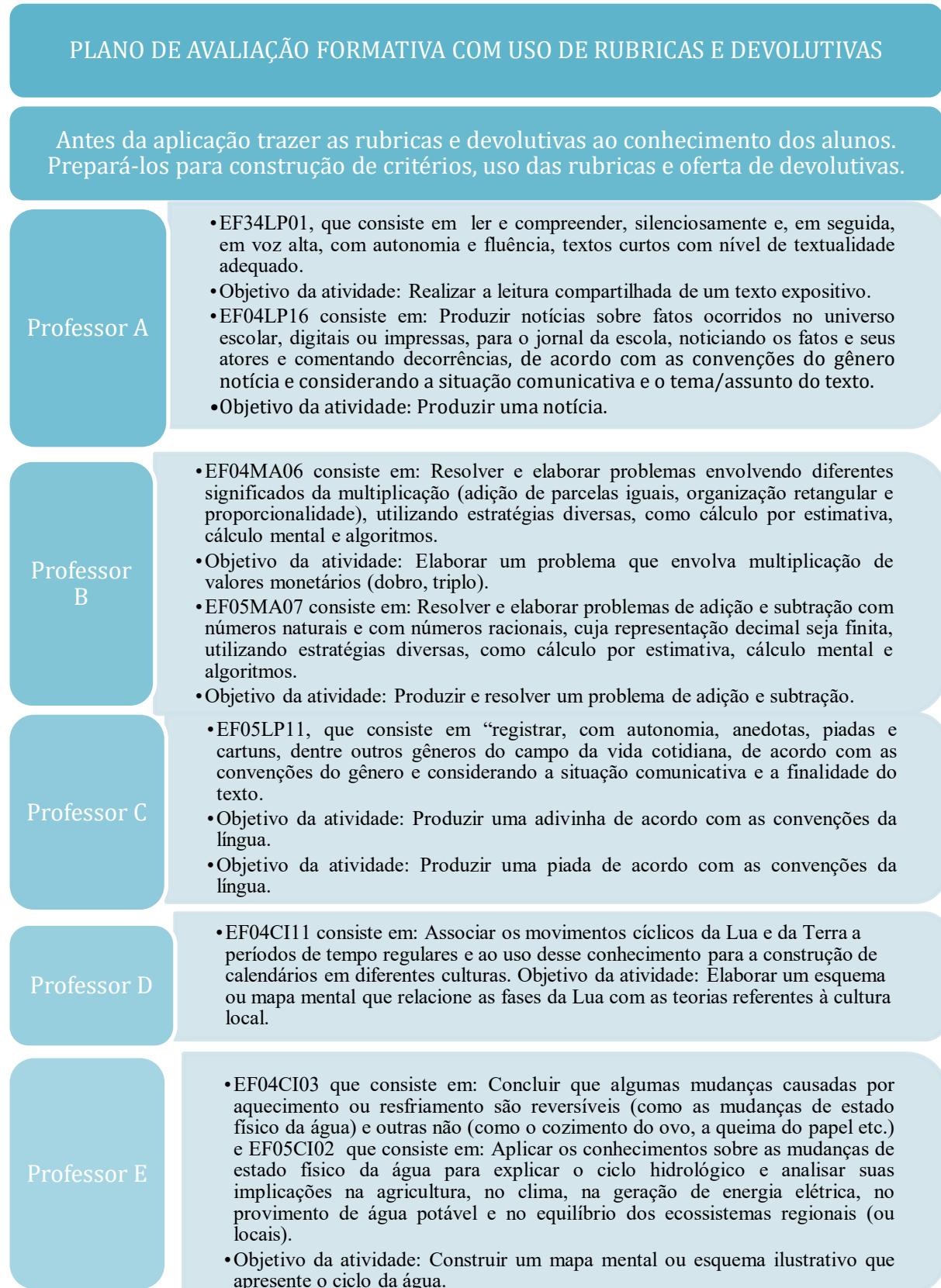
No plano foram definidas também, as datas em que seriam realizadas a construção coletiva das rubricas e a avaliação das atividades de forma que a pesquisadora pudesse observar e intervir. Entretanto, essa informação sofreu algumas alterações em função do calendário escolar e compromissos dos professores. Como essas alterações e as datas não são informações que interferem na análise dos dados, optamos por omiti-las para otimizar a qualidade da imagem da figura.

O plano de aplicação foi pensado para atender a pelo menos três situações de uso de cada professor. Entretanto, observamos que seria inviável a observação de todas as situações pelo tempo que tínhamos. Assim, o plano foi repensado e estruturados para apresentar os resultados da observação de duas situações de uso (no máximo) por cada professor. Assim, apresentamos na figura 5, o plano refinado no qual encontram-se somente descritas as habilidades e atividades selecionadas com até duas situações por professor.

É importante destacar que embora tenhamos realizado as observações (e intervenções) de acordo com o plano construído, quando realizamos a pré-análise percebemos que os resultados coletados se repetiam em situações diferentes. Então, no tratamento dos dados, organizamos as informações com as repetições já exclusas, objetivando otimizar a análise e estruturar os resultados de forma mais organizada.

O plano de aplicação ficou estruturado com as habilidades e a atividades autênticas definidas por cada professor. Entretanto, deve-se considerar que foi realizada uma observação anterior à aplicação das rubricas nas aulas de cada professor, com a finalidade de compreender aspectos referentes à didática e à forma de agrupamento utilizada e que não serão mencionados nos dados analisados por não apresentarem informações relevantes para o estudo. Nessa observação, buscamos verificar a forma de organização da turma, a didática de ensino, o uso de materiais dentre outros que se caracterizam por maneiras individuais de trabalho. O foco de observação foi o uso das rubricas e devolutivas de acordo com a formação realizada.

Figura 5 - Plano de aplicação das rubricas e devolutivas na avaliação formativa



Fonte: Da pesquisa (2025).

Após a formação dos professores, partimos para a observação e intervenção em sala de aula para acompanhamento e avaliação do uso da avaliação formativa, bem como para auxílio em redirecionamento de ações pedagógicas quando necessário.

Feitos estes esclarecimentos, passemos à análise dos dados coletados à respeito da formação docente. Demos início à leitura flutuante dos relatórios de observação de campo. Na pré-análise importa ainda, destacar dois conceitos fundamentais: a unidade de contexto e a unidade de registro. A análise de dados, segundo Bardin (2010) é complexa, e exige do pesquisador delicada atenção e esforço para realizá-la com precisão. A unidade de registro é o elemento mínimo a ser categorizado, constituindo-se, portanto, como uma unidade básica de análise. Bardin (2010) cita, a termo de ilustração, as unidades de registro mais usadas: a palavra, o tema, o objeto ou referente, o autor, o documento.

A unidade de contexto difere da unidade de registro, sendo portanto, mais ampla. É a unidade de contexto que fornece o cenário para nos ajudar a compreender a unidade de registro. Em suma, a unidade de registro pode ser definida como elemento que está sendo analisado e a unidade de contexto define porquê e como este elemento está sendo analisado. Essa análise precisa ocorrer na ordem semântica de significações garantindo a relação entre os significados, bem como a hierarquia de sentidos, a contextualização, a coerência e coesão e a interpretação.

A pré-análise foi realizada com base nas anotações realizadas durante a observação no período da formação e nos materiais produzidos ou atividades realizadas pelos professores. A leitura flutuante permitiu que fossem identificados os temas: expectativas dos professores, dificuldades relatadas, aprendizados consolidados, temas estes que foram ampliados e refinados. Durante a exploração do material foram identificadas as unidades de registro e de contexto.

Os temas e as unidades de registro e de contexto, foram sintetizadas em na tabela 1, juntamente com a frequência. Para a realização da enumeração, Bardin, (2010, p.134), destaca que o que se conta é a unidade de registro e que a enumeração é forma como se conta, e para essa forma de contagem, Bardin (2010) estabelece as seguintes regras, que foram devidamente observadas:

- A presença ou ausência de elementos de significação;
- A frequência: com base no postulado que a importância do registro aumenta com a frequência da aparição;
- A frequência ponderada: Pode ser utilizada na identificação de um elemento é mais importante que outro. A ponderação pode corresponder a uma decisão tomada anteriormente, pode também, traduzir a intensidade de um elemento;

- A intensidade: A medida de intensidade com que cada elemento aparece é indispensável na análise dos valores (ideológicos, tendências) e das atitudes. Bardin (2010, p. 137) orienta que para avaliar o grau de intensidade a codificar pode se basear em critérios precisos: intensidade (semântica) do verbo, tempo do verbo (condicional, futuro, imperativo, etc.), advérbios de modo, adjetivos e atributos qualitativos [...].
- A direção: A ponderação da frequência traduz um caráter quantitativo (ponderação) ou qualitativo: a direção. A direção pode ser favorável, desfavorável ou neutra. Para tanto atribui-se aos elementos do texto um sinal (índice qualitativo) ou uma nota. Deve-se graficamente realizar uma escala de perfis para demonstrar a representação dos resultados.
- A ordem: A ordem de aparição das unidades pode indicar relevância do tema em um quadro de inferência.
- A coocorrência: A coocorrência é a presença simultânea de duas ou mais unidades de registro numa unidade de contexto. A medida de coocorrência (análise de contingência) dá conta da distribuição dos elementos e da sua associação (Bardin, 2010, p. 134-140).

No aspecto referente à presença ou ausência de significação, as unidades foram selecionadas sob a inferência de que a seleção das unidades deve ocorrer através da identificação de elementos carregados de significado e que a exclusão ou omissão de um elemento, indica a ausência de significação para a sua classificação. A frequência, por sua vez, indica um tema dominante, pois elementos que aparecem muitas vezes são mais relevantes. Entretanto, a frequência ponderada atribui aos elementos valores diferentes, de acordo com sua intensidade ou importância relativa e dessa forma, um elemento pode se sobrepor ao outro por sua intensidade, ainda que sua frequência seja inferior. A intensidade determina a força ou impacto do elemento, podendo ser avaliada através dos seguintes critérios: a intensidade semântica do verbo, o tempo no futuro ou no imperativo aponta maior intensidade, assim como advérbios de modo ou adjetivos e atributos qualitativos.

Bardin (2010), aponta ainda o posicionamento em relação a um tema, denominando-o Direção. Esta pode ser favorável (+), desfavorável (-), ou neutra (0) e pode ser graficamente representada em uma escala de perfis. Já a ordem em que as unidades aparecem são determinadas pela relevância do tema. Quando ocorre uma relação temática ou conceitual, pode-se perceber a coocorrência e nesse caso, é necessário a realização de uma análise de contingência para mensurar a associação entre os elementos. Vejamos os temas, unidades de contexto, unidades de registro e frequência na Tabela 1 que trata dos dados levantados nas anotações resultantes da observação da pesquisadora na formação docente.

Tabela 1 - Da Categorização, Codificação e Enumeração dos dados sobre a formação docente.

Temas	Unidades de contexto	Unidades de registro	Frequência
ENCONTRO 1 Planejamento com foco no desenvolvimento de habilidades	- Foco em aprendizagem significativa.	-Analisar criticamente uma atividade.	12
	-Dificuldades enfrentadas.	-Relacionar os desafios do cotidiano com as dificuldades em analisar a atividade autêntica.	12
	- Diferenciação entre lúdico e significativo	-Identificar lacunas no planejamento de atividades autênticas.	8
ENCONTROS 2 E 3 Planejamento de atividades autênticas	- Comparaçao entre planejamentos com foco no desenvolvimento de habilidades e planejamentos com foco na abordagem tradicional de ensino.	- Identificar lacunas no planejamento de atividades autênticas.	18
	- Planejamento de atividades autênticas.	- Elaborar estratégias para garantir protagonismo do estudante .	10
		-Planejar uma atividade com relevância no mundo real.	9
		-Descrever características de atividades complexas e multifacetadas com foco na compreensão profunda.	5
ENCONTRO 4 Objetivos e evidências de aprendizagem	-Estrutura do objetivo na habilidade e do objetivo de aprendizagem da aula: Verbo, objeto de conhecimento na aprendizagem progressiva.	-Relacionar o objetivo de aprendizagem com a ação do estudante sobre o objeto de conhecimento.	17
		- Diferenciar objetivo de aprendizagem de objetivo de ensino.	17
		-Delimitar o contexto em que aprendizagem ocorre.	16

	- Alinhamento dos objetivos com as evidências de aprendizagem	- Definir o que o estudante aprende na aula para avaliar o que foi construído.	14
ENCONTROS 5 E 6 Avaliação da aprendizagem: Rubricas e devolutivas na avaliação formativa	- Rubricas e devolutivas	-Identificar como as rubricas e devolutivas contribuem significativamente para a melhoria do processo de avaliação formativa.	48
		-Produzir rubricas de avaliação e aplicar com devolutivas.	39
		- Definir critérios analíticos alinhados à tarefa.	28
		- Elaborar devolutivas que engajem e auxiliem os estudantes a avançarem no processo de aprendizagem.	28
	Avaliação da aprendizagem: Avaliação formativa, avaliação somativa e avaliação diagnóstica.	-Identificar a função da avaliação da aprendizagem	16
		- Diferenciar a função de cada tipo de avaliação.	16

Fonte: Da pesquisa (2025).

Para otimizar a visualização a tabela acima apresenta de forma organizada as unidades de contexto, as unidades de registro e as ocorrências das unidades de registro por encontro. Consideramos como melhor opção enumerar separadamente cada encontro, pelos conhecimentos diversos apresentados, embora que em temáticas interligadas. No primeiro encontro o objetivo era diferenciar uma atividade autêntica de uma atividade que tivesse foco no ensino tradicional, na cobertura de conteúdo. Foram apresentadas duas atividades lúdicas a respeito de sequência numérica para os professores analisarem em grupo e escolherem aquela cuja execução permitia saber se realmente o estudante havia aprendido, com a finalidade de fazer com que os professores percebessem desde o início que para avaliar o estudante é necessário que se saiba exatamente o que se espera que seja feito.

Nessa primeira parte do encontro, os professores apontaram dificuldades analisar criticamente as atividades, sendo estas dificuldades atreladas aos desafios do cotidiano, como um planejamento construído coletivamente no início do bimestre, com atividades pré-definidas e a confusão que percebemos entre objetivo da aula e objetivo proposto na habilidade da BNCC (o que já era previsto).

O resultado expressivo de que os docentes atingiram o objetivo esperado, se revelou em frases que disseram, como: “Precisamos rever o que temos planejado para nossas crianças”,, “De fato, muita atividade que eu uso em sala, eu preciso rever para melhorar”. “Nem tudo que é lúdico promove aprendizado, não basta ser só lúdico”.

Percebe-se pois, a coocorrência entre a análise crítica de uma atividade e os desafios do ensino tradicional cotidiano, aparecendo, ambos doze vezes, o que indica forte associação entre eles. Considera-se ainda a frequência ponderada em ambas as unidades de registro, visto que o peso dos verbos é o mesmo, enquadrando-se as duas na categoria de análise proposta por Bloom (1956). A Direção é favorável (+), embora se relatem desafios, quando se relacionam estes desafios com as dificuldades para analisar a atividade, a Direção aponta para a ruptura de barreiras que impedem a construção de atividades autênticas. Assim, podemos considerar, ainda, que a Intensidade é idêntica entre ambas as unidades. Ressalta-se que as unidades de registro não transcrevem *ipsis litteris* as falas dos professores, mas sim a essência destas falas.

A frequência em que aparece a unidade “identificar as lacunas no planejamento de atividades autênticas”, tanto é menor, quanto sua frequência ponderada também recebe menor valor, uma vez que neste primeiro encontro esse conhecimento estava principiando a ser construído e exigia dos professores um grau maior de complexidade de conhecimentos, que ainda seria desenvolvida nos encontros seguintes, ocupando também menor relevância no momento. No segundo e terceiro encontros, a frequência dessa mesma unidade assume maior relevância e assim, essa identificação de lacunas aparece em primeiro lugar.

Observa-se ainda, que os objetivos determinados nas demais unidades de registro, a saber: Elaborar estratégias para garantir protagonismo do estudante, com frequência (10) - Planejar uma atividade com relevância no mundo real, com frequência (9) e Descrever características de atividades complexas e multifacetadas com foco na compreensão profunda, com frequência (5) trazem os critérios que definem uma atividade autêntica. Foram assim divididos porque alguns aspectos apresentaram-se como muito novos aos professores, até desconhecidos, como atividades complexas e multifacetadas, fato que não se caracteriza pelo termo, mas pela essência.

Todas as unidades de registro, resultantes das unidades de contexto: Comparação entre planejamentos com foco no desenvolvimento de habilidades e planejamentos com foco na abordagem tradicional de ensino e Planejamento de atividades autênticas, possuem Direção favorável (+) e igual intensidade, pois convergem para o mesmo fim que é apropriação das características de uma atividade autêntica e embora não haja coocorrência, há forte associação entre todas.

O quarto encontro formativo, foi dedicado ao estudo do objetivo de aprendizagem, a fim de estudar a importância de partir de um objetivo que se refira à ação do aluno sobre o objeto de conhecimento, diferenciando objetivo de aprendizagem de objetivo de ensino para saber o que é esperado que o estudante aprenda, considerando que o verbo presente no objetivo de aprendizagem refere-se à ação do aluno sobre o objeto de conhecimento. Neste encontro foi analisada a função do modificador no objetivo de aprendizagem cuja função é delimitar o contexto em que a aprendizagem ocorre.

Neste mesmo encontro, desenvolveu-se a compreensão de que o objetivo de aprendizagem deve obrigatoriamente, estar alinhado à habilidade em desenvolvimento, sendo estruturado em sequência progressiva. O foco desse encontro foi também desenvolver a compreensão de que as evidências de aprendizagem só se revelam quando sabe-se o que é esperado que o estudante aprenda e só assim é possível realizar a avaliação.

O planejamento reverso proposto por Wiggins e McTighe (2019) foi também tema da formação deste encontro, mas sem a proposição de obrigatoriedade de uso do referido modelo.

No que se refere às unidades de registro com maior ocorrência, foram dezessete (17) vezes para a unidade “relacionar o objetivo de aprendizagem com a ação do estudante sobre o objeto de conhecimento” e “diferenciar objetivo de aprendizagem de objetivo de ensino”, ambas coocorrem, pelo fato da complementação entre elas. Quando o professor consegue relacionar que o verbo do objetivo de aprendizagem se refere à ação do estudante e não do professor sobre o objeto de conhecimento, imediatamente comprehende que há ações que são do professor e não do aluno e portanto, se caracterizam como objetivos de ensino e não de aprendizagem. Embora a unidade que se refere a definir o que se espera que o estudante aprenda na aula para avaliar o que foi construído, tenha menor ocorrência (14), nela se determina o clímax do objetivo do encontro e sua menor ocorrência não revela menor relevância, mas sim caracteriza o entendimento de que as unidades anteriores concorrem para o alcance do que revela essa unidade de registro, havendo portanto, uma frequência ponderada que concorre para a visualização de sua maior intensidade.

A unidade referente ao modificador no objetivo, para contextualizar o ambiente em que a aprendizagem ocorre, tem ocorrência de (16) vezes e revela um fato importante nessa amplitude de ocorrências, que se refere à reflexão pelos professores, sobre a estrutura do objetivo de aprendizagem, que nos pareceu pouco explorada ou conhecida. Todas as unidades de registro tem Direção (+).

E por fim, apresentamos o tratamento dos dados sobre o ponto central da formação, que são as rubricas e devolutivas. Nos dois últimos encontros, foram elaboradas atividades como *quizzes* e estudos de caso, análise de modelos avaliativos e análise de atividades para que os professores pudessem discutir sobre os tipos de avaliação e firmar o conhecimento de que a avaliação formativa atende ao desenvolvimento integral do estudante e ocorre durante todo o processo de aprendizagem. As unidades de identificação e função de cada tipo de avaliação são as unidades com menor número de ocorrência e coocorrem (16), dezesseis vezes, tendo Direção (+) por apoiar o desenvolvimento de conhecimento acerca das rubricas e devolutivas e de igual Intensidade por se complementarem.

A unidade de registro de identificação de como as rubricas e devolutivas contribuem significativamente para a melhoria do processo de avaliação formativa tem ocorrência de (48) quarenta e oito vezes. A alta frequência se justifica em função dos pontos abordados sobre essas vantagens em mais de um encontro. Essa unidade de registro tem direção (+) e sua Intensidade é marcada pelo advérbio significativamente.

As unidades referentes à produção de rubricas englobam as unidades de definição de critérios analíticos alinhados à tarefa e também de elaborar devolutivas que engajem e auxiliem os estudantes a avançarem no processo de aprendizagem. Entretanto, é importante salientar que essas duas unidades coocorrem pela complexidade da construção dos critérios e de elaboração de uma devolutiva eficaz, tendo portanto Direção (+) e igual Intensidade.

A identificação da função da avaliação da aprendizagem e dos tipos de avaliação foram abordagens realizadas antes do estudo de rubricas e devolutivas com frequências de 16 e 12, respectivamente.

A formação dos professores teve por escopo capacitar os professores para uso de rubricas e devolutivas no processo de avaliação formativa, tendo como base para aplicação das ferramentas, o planejamento de atividades autênticas, em momentos de problematização, aprofundamento de conhecimentos, resolução de problemas em estudos de caso, enfim, em oportunidades diversas de vivenciar a aprendizagem.

Organizando as informações por unidades temáticas, observamos que sobre a aplicação prática das rubricas e devolutivas, os professores não tiveram dificuldades em

implementar o uso das rubricas e devolutivas. O apoio e intervenção foram somente na primeira vez que foram usadas. No que diz respeito ao planejamento alinhado às habilidades e pautados em atividades autênticas a formação garantiu que o uso das ferramentas estivesse sempre alinhado às habilidades da BNCC e pautados em nas referidas atividades. No que se refere à autonomia dos professores, estes utilizaram as ferramentas de forma autônoma e sem dificuldades. Por fim sobre a valorização da formação continuada concluímos que seria muito importante que esta formação continuasse capacitando os professores sobre o uso de rubricas e devolutivas, pois, através das formações as discussões são ampliadas, as dificuldades sanadas e consequentemente, há um ganho de melhoria no uso dos instrumentos.

Contextualizando para agrupar os sintagmas (unidade linguística formada por uma ou mais palavras que exercem uma função gramatical específica dentro de uma frase) por analogia, de acordo com (Bardin, 2010, p. 145) que destaca os campos: semântico, léxico e sintático, (sendo que o campo semântico descreve os sintagmas ou organiza-os em categorias temáticas, o campo sintático analisa os verbos e os adjetivos e o campo léxico classifica as palavras de acordo com o seu sentido com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos e expressivos que classificam as diversas perturbações da linguagem), chegamos à conclusão de que a formação alcançou seu objetivo ao instrumentalizar os professores a promoverem melhorias no processo de avaliação formativa através do uso de rubricas e devolutivas com foco em atividades autênticas.

Realizando a categorização da frase na análise semântica, encontramos como temas principais: 1. Formação de professores: instrumentalização ou capacitação para o uso de rubricas e devolutivas, 2. Avaliação formativa: Avaliação processual e contínua que visa o desenvolvimento educacional do estudante, 3. Rubricas e devolutivas: Instrumentos ou ferramentas avaliativas, 4. Atividades autênticas: tarefas contextualizadas, multifacetadas e complexas, relevantes para o mundo real. Nesses temas encontramos as seguintes unidades categorias temáticas: Formação docente, Avaliação formativa, Rubricas e devolutivas e Atividades autênticas.

Analizando sintaticamente os verbos, “alcançou” indica que um objetivo foi conquistado, o verbo “instrumentalizou” representa a ação de preparação ou capacitação já executada e o verbo “promoverem” aponta para uma contribuição, um resultado positivo. Analisando os adjetivos, “autênticas” se refere ao tipo das atividades.

Continuando, passemos à classificação das palavras e sinônimos, a análise lexical: Formação corresponde à capacitação, treinamento, preparação, Rubricas podem ser descritas como critérios de avaliação ou matrizes avaliativas, Devolutivas podem ser também definidas

como *feedbacks*, retornos ou orientação em processo de retroalimentação. A Avaliação formativa é sinônimo de avaliação contínua ou avaliação processual. As atividades autênticas podem ser também chamadas de tarefas contextualizadas ou desafios reais. Quanto aos verbos, “instrumentalizar” é sinônimo de capacitar, o verbo “promover” é sinônimo de impulsionar ou estimular e “alcançar” é sinônimo de atingir.

Quanto à análise expressiva, que diz respeito às perturbações da linguagem, que se referem às marcas de subjetividade, o uso do verbo “alcançou” aponta para uma conquista, o verbo “promoverem” indica um impacto intencional e positivo e o termo “com foco em” indica uma prioridade, um direcionamento.

Por fim, o tom geral é positivo, assertivo e reflete satisfação com o alcance do objetivo no que toca à construir e aplicar um plano de avaliação formativa com o uso de rubricas e devolutivas com professores das séries iniciais de uma escola pública da rede de ensino do município de Tamboril, pois os professores foram instrumentalizados com precisão para tal fim.

A discussão dos resultados à luz das referências bibliográficas, será realizada ao final da análise de todas as etapas.

5.3 Etapa 3- Aplicação das rubricas em sala de aula: observação e intervenção

A turma na qual se desenvolveu a pesquisa, conforme já explicitado, é uma turma multisseriada, de tempo integral, localizada na zona rural de Tamboril e composta por onze estudantes de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Cinco professores de diferentes componentes curriculares participaram da pesquisa, juntamente com os onze estudantes. Ainda na formação, os professores decidiram que as rubricas seriam construídas em conjunto com os alunos, contexto no qual há mais vantagens para o uso, uma vez que os alunos participam de todo o processo, passando a compreender com mais profundidade a função da ferramenta. Como a pesquisa contempla a parte intervencionista, antes do uso das ferramentas, a pesquisadora observou uma aula de cada professor para conhecimento do campo didático, para conhecimento dos saberes dos estudantes acerca da leitura e escrita, com a finalidade de apoiar a organização em grupos quando do uso de rubricas e devolutivas em grupos ou em pares. Observamos, nesse âmbito, que todos os alunos eram leitores, ainda que nem todos fossem leitores fluentes. Esse dado apontou para a conclusão de que todos poderiam ler os critérios das rubricas sem dificuldades de interpretação mas que os estudantes que não são leitores fluentes precisariam ser acompanhados mais de perto para garantir o entendimento de todos os critérios. Todo o processo de implantação foi acompanhado pelo coordenador pedagógico.

Quanto à organização do período integral, observamos que o horário das 07:00 h até às 11:00 h, contempla os componentes curriculares de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências da Natureza, História, Geografia , Artes e Ensino Religioso. Após o almoço entra a parte diversificada, voltada para a educação no semiárido, como Empreendedorismo, por exemplo, mas observamos, também que os professores se revezam em aulas que reforçam a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática.

Destacamos ainda, que as rubricas foram construídas em conjunto com os estudantes, mas antes dessa construção foi reservado um espaço para apresentação das ferramentas e preparação dos estudantes para o uso. Os critérios da rubrica, durante a construção, iam sendo registrados no quadro e depois eram refinados. Para facilitar a compreensão, a maioria das rubricas construídas foram transcritas em quadros e depois impressas. Entretanto, quando utilizadas na autoavaliação, em uma das vezes ficou apenas no quadro.

Com relação às devolutivas, os estudantes foram orientados à construí-las através da empatia, pensando em apresentar os pontos de melhoria aos colegas com o mesmo cuidado que gostariam de receber a crítica sobre suas produções. Os professores, na formação, foram instrumentalizados a ofertar devolutivas que problematizassem, que engajassem e motivassem os estudantes a elevar o nível de qualidade de suas produções.

Uma observação importante diz respeito à quantidade de rubricas e devolutivas que serão apresentadas neste estudo. Muitas foram as oportunidades em sala de aula, e os dados coletados se repetiram em diversas situações, mas ficaria muito extensa a apresentação de todas as oportunidades, conforme já apresentamos. Consideramos necessários esses esclarecimentos para facilitar o entendimento do contexto da coleta de dados e porque somente algumas das oportunidades estão sendo retratadas na análise dos dados.

Durante a leitura flutuante, captamos as unidades de contexto e formulamos algumas hipóteses e durante a escolha dos documentos utilizamos como regra a representatividade e relevância. Essa observância garantiu que não se repetissem informações e que os dados aqui apresentados contemplassem todos os aspectos necessários para uma análise eficaz.

Na fase da pré-análise, foram formuladas as seguintes hipóteses:

- As rubricas e devolutivas constituem um mecanismo potente no processo de avaliação da aprendizagem, mas precisam ser desenvolvidas com base em atividades autênticas,

- As rubricas e devolutivas impactam positivamente o processo de avaliação da aprendizagem desenvolvendo a autonomia dos estudantes e permitem a autorregulação da aprendizagem através do processo de autoavaliação,
- A avaliação com uso de rubricas e devolutivas permite o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais equitativas,
- Os critérios estabelecidos pelas rubricas permitem uma elevação do nível de qualidade da produção realizada pelo estudante,
- As rubricas e devolutivas impactam a prática do professor ao permitir uma avaliação criteriosa em tempo real para redirecionar o planejamento e atender a todos e a cada um, não permitindo que nenhum estudante seja deixado para trás,
- As rubricas e devolutivas na avaliação por pares e em grupos permitem a integração dos estudantes e concorrem para a efetivação de práticas pedagógicas cooperativas.

Durante a escolha dos materiais, foram selecionadas as rubricas utilizadas para avaliação de escrita de piadas, de entrevista de adivinhas, para avaliação de um esquema para demonstrar o ciclo da água, para avaliar a escrita de problemas matemáticos, para apoiar técnicas de leitura eficiente, para avaliar um mapa mental. Essa escolha teve por base os critérios de Bardin (2010) sendo as mesmas selecionadas por Representatividade: as rubricas selecionadas representam a abrangência do fenômeno estudado, Homogeneidade: as rubricas selecionadas apresentam coerência em tipo, formato e contexto, todas são adequadas ao método de pesquisa, obedecendo a regra da pertinência e para garantir que o material selecionado atendesse a todas as necessidades da pesquisa, foi utilizada a regra da Exaustividade.

Antes de apresentar os dados referentes à Exploração do material, é viável apresentar em forma de relato, uma parte da experiência em sala, tanto na observação, quando no acompanhamento e intervenção para dar visibilidade à forma como o trabalho de observação e intervenção foi realizado.

A pesquisadora procurou garantir o acompanhamento nas aulas de todos os professores dos 4º e 5º anos várias vezes, sendo que as intervenções foram necessárias somente na primeira vez, na maioria delas. A pesquisadora interferiu somente quando necessário, pois os professores mostraram-se seguros para usar as ferramentas. Mesmo na primeira vez de uso, as intervenções foram necessárias poucas vezes. Essa intervenção ocorria tanto em forma de orientação ao professor, ou saneamento de dúvidas, tanto quanto no apoio aos estudantes. A

intervenção contemplou também a formulação de devolutivas que promoveram reflexão, orientando aos professores que estas devolutivas podem vir em forma de perguntas, nunca levando uma resposta ao problema, mas instigando o estudante a buscar a solução.

Uma das experiências refere-se ao uso de rubricas e devolutivas para escrita de piadas. O professor desenvolveu com os estudantes a habilidade EF05LP11, que consiste em “registrar, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto”. Para avaliar o desempenho dos estudantes, foi proposta a construção da rubrica, conforme quadro 7. O professor retomou o que foi estudado e propôs aos estudantes que registrassem o que não poderia faltar em uma piada. A lista de requisitos foi refinada e transformada em critérios. Os estudantes, ao compreenderem a finalidade da rubrica, solicitaram que fosse incluso o zelo com a produção e definiram como níveis: atende, atende parcialmente e não atende, conforme vê-se no quadro 7.

Apoiamos o professor neste primeiro momento, ajudando no refinamento de critérios e na definição dos objetivos do instrumento com os estudantes, destacando que a ferramenta pode ser usada para avaliação em pares, para autoavaliação e para avaliação pelo professor e explicando para os alunos que quando usada pelo professor, a rubrica tem um campo a mais, que é o campo para registro da devolutiva escrita.

Apoiamos o professor também, no momento em que foram desenvolvidos conhecimentos acerca da elaboração de devolutivas, destacando a importância da empatia e a reflexão sobre a finalidade da ferramenta que é a de apoiar o aprendizado, ajudar o colega a avançar no processo de aprendizagem da mesma forma que gostaria de ser ajudado. Ressaltamos ainda, que essa devolutiva deve ser realizada com base nos critérios estabelecidos na rubrica.

Quadro 8 – Rubrica de avaliação de escrita de piada

 Rubrica de avaliação de piada		4º e 5º anos.	
Critérios	Atende	Atende parcialmente	Não atende
Conta uma história breve.			
Usa linguagem simples.			
É engraçada.			
Tem personagens.			
A linguagem está comprehensível.			
Foi escrita com capricho.			

Fonte: Da pesquisa (2025).

Na aula seguinte, o professor explicou que os alunos iriam produzir uma piada e recordou o que foi realizado na aula anterior. Após as produções, os alunos receberam a rubrica já impressa para em pares, se avaliarem. Os estudantes avaliaram os trabalhos dos colegas e ofertaram devolutivas respeitosas e animadoras como: “Eu gostei muito dessa piada, mas eu acho que se você escrevesse essa palavra de novo, com mais cuidado na letra, ficaria mais legal. O que você acha?”

Ao final, os estudantes socializaram suas impressões sobre a avaliação com rubricas dizendo: “O que a gente escreveu na rubrica é um combinado, então a gente sabe que se faltou alguma coisa, a gente sabe que não cumpriu o combinado”.. “O que a (aluna x) me falou, me ajudou a melhorar minha piada, porque eu esqueci uma parte e daí ela não entendeu e me falou”. (Trechos transcritos de acordo com os registros realizados, apresentando as falas exatamente como foram ditas pelos estudantes).

Em outra aula, do mesmo professor, na avaliação do desenvolvimento da mesma habilidade, foi realizada a construção de rubrica para avaliação da escrita de adivinhas. Da mesma forma, coletivamente, os critérios foram construídos e depois refinados, conforme rubrica no quadro 9, que foi disponibilizada na aula seguinte para avaliação em pares.

Quadro 9- Rubrica de avaliação de adivinhas

Rubrica de avaliação de adivinhas		4º e 5º anos.	
Critérios	Atende	Atende parcialmente	Não atende
Tem “o que é, o que é”			
É uma pergunta.			
Serve para divertir ou como passatempo.			
Tem um mistério a ser descoberto.			
Foi escrita com capricho.			

Fonte: Da pesquisa (2025).

Nessa oportunidade em que os estudantes construíram a rubrica para avaliar adivinhas, já notamos uma familiaridade com as ferramentas, fato que nos chamou bastante a atenção, pois percebemos que a adaptação dos estudantes ao uso das rubricas e devolutivas ocorreu rapidamente.

Após a avaliação das adivinhas, os estudantes refinaram seus trabalhos e o professor propôs que cada aluno apresentasse sua adivinha para a turma e explicasse o que havia sido refinado e como as rubricas e devolutivas o ajudaram para melhorar o trabalho realizado.

Registraramos e transcrevemos algumas falas dos alunos a respeito de suas impressões: “A rubrica ajudou a não faltar nada”, “Ajudou a fazermos com mais capricho. Ficou melhor o trabalho. Eu prestei bem atenção porque o meu colega “Y” ia olhar o que eu fiz”.. “A gente seguiu por aqui (pela rubrica) e não faltou nada”. “A gente fala a mesma língua, então quando ele (aluno J) falou o que eu tinha que fazer para melhorar, ele me mostrou o que estava escrito lá (na rubrica) e que estava faltando e eu entendi na hora”. “Às vezes o professor fala, mas eu não entendo igual quando ele falou para mim”.

Apresentamos a seguir uma montagem digital com fotos das produções dos estudantes a título de ilustração.

Figura 6- Montagem digital das produções dos estudantes



Fonte: Da pesquisa (2025).

Observe-se que no plano formativo, o Professor A propôs a escrita de uma notícia, os dados da observação dessa aula foram analisados e categorizados, mas como foram apresentados dois trabalhos acerca de produção textual, optamos por não trazer a todo o relato para o trabalho a fim de evitar a repetição das informações levantadas.

Na aula do professor de ciências a rubrica foi usada para avaliar os aprendizados dos estudantes acerca da habilidade EF04CI03 que consiste em: Concluir que algumas mudanças causadas por aquecimento ou resfriamento são reversíveis (como as mudanças de estado físico da água) e outras não (como o cozimento do ovo, a queima do papel etc.) e da

habilidade EF05CI02 que consiste em: Aplicar os conhecimentos sobre as mudanças de estado físico da água para explicar o ciclo hidrológico e analisar suas implicações na agricultura, no clima, na geração de energia elétrica, no provimento de água potável e no equilíbrio dos ecossistemas regionais (ou locais).

Para avaliar os conhecimentos construídos, o professor propôs a construção de um mapa mental que explicasse de forma esquematizada o ciclo da água. Os critérios foram construídos em conjunto e tiveram que ser refinados.

Apoiamos o professor nesse primeiro momento mas os estudantes já tinham o conhecimento acerca da oferta de devolutivas construído através da experiência realizada na avaliação de piadas e adivinhas. Os estudantes construíram o esquema ilustrativo e receberam a rubrica impressa para uso na autoavaliação, conforme quadro 10.

Quadro 10 – Rubrica de avaliação de esquema ilustrativo

RUBRICA DE AVALIAÇÃO DO MAPA MENTAL DO CICLO DA ÁGUA			
CRITÉRIOS	EXCELENTE	QUASE LÁ	CADÊ?
O ciclo apresenta o sol (calor) ou ventos.			
O ciclo apresenta água (lagos, rios, mares, açudes, seres vivos...)			
Os estados da água (sólido, líquido e gasoso) estão descritos no lugar correto.			
As etapas do processo (evaporação, condensação, precipitação e infiltração) estão colocadas no lugar certo.			
O processo do ciclo está organizado por setas.			
O ciclo apresenta nuvens.			
As chuvas e o solo estão presentes.			
Os lençóis freáticos estão presentes.			
O ciclo foi feito com capricho e letra legível.			

Fonte: Da pesquisa (2025).

Observamos nas experiências citadas acima, tanto no uso de rubricas para avaliar a escrita de piadas, quanto de construção esquema ilustrativo, que os resultados das produções dos estudantes trouxeram satisfação aos professores. Conversando com os docentes a respeito do que observaram, recebemos uma importante informação; o professor de Ciências disse que

o conteúdo abordado era relativamente novo e que as crianças estavam ainda precisando aprofundar mais os conhecimentos, mas que o uso da rubrica, desde a construção dos critérios, não serviu apenas para avaliar, mas para ajudar a aprender.

As falas das crianças confirmaram o que o professor disse, pois alguns disseram que estavam com dúvidas e quando começaram a fazer a rubrica e pensar em como fazer o esquema ilustrativo (fluxograma) ajudou a realizar a tarefa. Seguiram afirmando que o que fica determinado como critério permite não somente fazer melhor, mas não esquecer nada. Com o apoio das rubricas os estudantes conseguiram relacionar termos mais complexos para eles (como condensação, evaporação...) com o seu significado, representando os termos no esquema, sem apresentar dificuldades de compreensão durante a revisão e o refinamento do trabalho. Em todas as situações a tarefa era avaliada através das rubricas e com as devolutivas firmadas nos critérios, a tarefa era revisada e refinada, elevando o nível de desempenho dos alunos.

Assim como apresentamos anteriormente, a respeito da observação acerca do uso das rubricas e devolutivas na produção de notícias que se constituíram como exemplo de produção textual já apresentado através das produções de piadas e adivinhas, da mesma forma optamos por omitir o relato descrevendo a observação sobre o uso das rubricas e devolutivas para avaliar um esquema sobre as fases da lua, mas alertamos que assim como analisamos e categorizamos os dados referentes à experiência de uso das rubricas na produção de notícias, também analisamos e categorizamos os dados referentes ao uso das rubricas e devolutivas para a construção de um esquema sobre as fases da lua.

Citaremos aqui mais uma aula que observamos. Nesta oportunidade que agora citamos, o Professor de Matemática estava desenvolvendo conhecimentos acerca de metade, dobro e triplo em situações do cotidiano em que os estudantes precisassem aplicar os conhecimentos em problemas que utilizasse o sistema monetário. Os critérios da rubrica, apresentada no quadro 11, foram construídos coletivamente com os estudantes com a finalidade de avaliar um problema elaborado pelos alunos. Novamente foi utilizada a rubrica na avaliação por pares.

Quadro 11 - Rubrica para avaliar produção de problema de matemática

Rubrica de avaliação de escrita de problema matemático			
CRITÉRIOS	ATENDE	ATENDE PARCIALMENTE	NÃO ATENDE
O problema tem uma “história” comprehensível			
Há um problema a ser resolvido.			
O problema envolve dinheiro			
É preciso fazer mais de uma conta para resolver o problema			
O problema tem dobro ou metade ou triplo			
Está escrito com capricho.			

Fonte: Da pesquisa (2025).

Das falas dos alunos a respeito do uso das rubricas na elaboração de problemas, destacamos: “Quando a gente tem os combinados (critérios) a gente sabe o que é para ser feito. Então ninguém podia deixar de fazer tudo que foi combinado”. “Quando o colega colocou só uma conta com troco foi fácil dizer para ele o que faltou (o dobro) porque estava lá, então eu sabia o que estava faltando”. O professor relatou que ajudou muito na aprendizagem também, porque os estudantes tinham dificuldades em resolver problemas com mais de uma operação e com a rubrica a impressão que tinha era a de que houve um apoio para os discentes garantirem as operações na elaboração. Nessa oportunidade foi avaliado somente a escrita do problema.

Em outra aula, a elaboração foi avaliada pelo professor que optou por fazer a devolutiva verbalmente e de forma imediata e por isso não consta na rubrica o campo para registro da devolutiva escrita. Dessa vez a elaboração foi acompanhada da resolução juntamente com a resposta, através da rubrica apresentada no quadro 11.

A intervenção nessa aula foi realizada somente para apoiar o professor na elaboração das devolutivas. Essa produção evidenciou um aspecto importante de progressão do uso da rubrica de acordo com a complexidade de situações envolvidas na tarefa. Na primeira, os estudantes apenas elaboraram o problema e na segunda tiveram que elaborar e resolver.

As devolutivas ofertadas pelo professor foram engajadoras e concorreram para que os estudantes, munidos das rubricas, observassem os critérios como apoio para o refinamento do trabalho.

Quadro 12 - Rubrica para avaliar produção de problema de matemática

Rubrica de avaliação de escrita de problema matemático			
CRITÉRIOS	ATENDE	ATENDE PARCIALMENTE	NÃO ATENDE
O problema tem uma história compreensível.			
Há um problema a ser resolvido.			
O problema envolve dinheiro.			
É preciso fazer mais de uma conta para resolver o problema.			
O problema tem dobro ou metade ou triplo.			
Está escrito com capricho.			
As contas solicitadas foram realizadas corretamente e de forma organizada.			
A resposta foi apresentada corretamente e de forma compreensível.			

Fonte: Da pesquisa (2025).

Segue-se o relato de outra experiência de observação do uso dos instrumentos avaliativos. Essa experiência chamou-nos muito a atenção, pois foi a primeira vez que vimos o uso da rubrica e da devolutiva no contexto utilizado. O professor A, estava desenvolvendo a habilidade EF34LP0, que consiste em ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado. O Professor A desenvolveu pela primeira vez sem apoio ou intervenção da pesquisadora a construção e uso das rubricas acompanhadas das devolutivas.

O professor A propôs a avaliação coletiva da leitura, de um pequeno texto, com autonomia. Da mesma forma os critérios foram elaborados em conjunto e a rubrica foi refinada e ficou disposta na lousa para toda a turma, conforme vemos no quadro 12.

Em seguida o professor organizou a turma em um círculo e entregou um pequeno texto impresso, para que todos fizessem a leitura, um a um em voz alta. Um aluno fazia a leitura e junto com o professor a turma realizava a avaliação coletiva com base nos critérios da rubrica e em seguida o professor perguntava qual estudante queria ofertar a devolutiva. Se a devolutiva fosse eficaz, seguia-se a leitura pelo próximo estudante e se precisasse ser complementada o

professor instigava os estudantes a fazerem essa complementação. Aqui cabe um destaque especial ao refinamento e melhoria da leitura pois após as devolutivas, o estudante era convidado a ler novamente e parabenizado pelo avanço conquistado.

Quadro 13 – Rubrica de avaliação de leitura

RUBRICA DE AVALIAÇÃO DE LEITURA	NÍVEIS		
	Excelente	Bom	Em desenvolvimento
CRITÉRIOS			
A leitura foi feita em voz alta.			
Durante a leitura todas as pontuações foram respeitadas.			
Foi usada a entonação correta na interrogação.			
A voz permaneceu na altura adequada sem diminuir ao final da frase.			

Fonte: Da pesquisa (2025).

Apenas observamos e vimos que o resultado foi positivo. Todos se esforçaram para ler de acordo com os critérios e quando ocorria alguma falha, algum colega apoiava indicando a pontuação ou recordando manter o volume da voz, por exemplo. O professor também complementou as devolutivas quando necessário.

Feitas as considerações que consideramos imprescindíveis para conhecimento do contexto em que os dados foram coletados, iniciamos a leitura flutuante e foram definidas as seguintes unidades temáticas na pré-análise: Rubricas e devolutivas, Intervenção, Avaliação por pares, Autoavaliação, Autonomia, Professor mediador, Protagonismo do estudante, Avaliação pelo professor, Melhoria da aprendizagem. Organizamos as unidades temáticas junto aos indicadores construídos, acompanhados de suas respectivas direções e frequência em uma tabela para facilitar a visualização no momento de analisar os dados (Vide tabela 2).

Tabela 2 – Da categorização, codificação e enumeração dos dados da observação em sala

Análise dos dados da observação em sala.			
Unidades temáticas	Indicadores	Direção	Frequência
Rubricas e devolutivas	Impactos das devolutivas	(+)	28
	Qualidade das rubricas	(+)	28
Avaliação por pares	Participação dos estudantes	(+)	27
	Consistência nas avaliações	(+)	26
	Reflexão crítica	(+)	26
Autoavaliação	Regularidade	(+)	25
	Metacognição	(+)	25
	Autopercepção	(+)	25
Avaliação pelo professor	Alinhamento com os objetivos	(+)	24
	Devolutiva formativa	(+)	24
	Segurança no uso das ferramentas	(+)	24
Autonomia	Iniciativa do aluno	(+)	23
	Tomada de decisão	(+)	23
	Autorregulação	(+)	23
Protagonismo do estudante.	Engajamento ativo	(+)	22
	Construção e refinamento da tarefa	(+)	22
	Responsabilidade	(+)	22
Professor mediador	Intervenções facilitadoras	(+)	22
	Estímulo à reflexão	(+)	22
	Personalização	(+)	22
Melhoria da aprendizagem	Atividades realizadas e refinadas	(+)	21
	Feedback dos alunos	(+)	21
	Superação de dificuldades	(+)	21
Intervenção	Eficácia	(+)	9
	Tipos de intervenção	(+)	8

Fonte: Da pesquisa (2025).

Observa-se que há alta coocorrência entre os indicadores de cada unidade temática. Essa coocorrência se dá pela relação entre esses indicadores. Usando como exemplo os indicadores: “Impactos das devolutivas” e “Qualidade das rubricas”, nota-se que há uma interdependência. Não há possibilidade de uma devolutiva impactar positivamente se não houver uma base de critérios de qualidade para amparar a construção dessa devolutiva. No que diz respeito à avaliação por pares, os indicadores “Participação dos estudantes” (27), “Consistência nas avaliações” (26) e “Reflexão crítica” (26), mostram que a participação foi sempre relevante em grande número, mas a consistência dessa avaliação que coocorre com a reflexão crítica aparece em menor número porque é um processo a ser construído. Notamos que os alunos participaram ativamente mas que num primeiro momento, essa avaliação não era consistente, necessitando de apoio ou intervenção para que os critérios da rubrica fossem melhormente observados e servissem de base para que a participação fosse crítica e eficaz. Note-se que a Intervenção aparece com baixa frequência (9 e 8) para “Eficácia” e “Tipos”, respectivamente e comprehende-se dentre esses tipos, a intervenção como forma preventiva ou como forma remediativa. O tipo de todas as intervenções realizadas foi remediativo, pois nunca interferimos sem a solicitação do professor ou sem pedir licença para complementar alguma necessidade. Ainda que em menor número, porque não foi necessário interferir senão nos primeiros dias de uso das ferramentas, é importante a compreensão de que essa intervenção pode relacionar-se com todas as temáticas, ocorrendo em diferentes momentos.

A autonomia do estudante apresenta indicadores que coocorrem devido à associação entre esses indicadores, pois quando o estudante toma a decisão com anterior iniciativa, a autorregulação da sua aprendizagem acontece.

Chama a atenção a coocorrência entre todos os indicadores de duas unidades temáticas: “Protagonismo do estudante” e “Professor mediador”, sendo que essa coocorrência revela que uma unidade não existe sem a outra, são interdependentes, ou seja, para que o estudante possa ser protagonista do processo de avaliação, a postura do professor precisa mudar para uma postura mediadora.

A temática “Melhoria da aprendizagem” embora estabeleça indicadores que apareçam em menor número, a Intensidade se sobrepõe aos demais pela relevância que ocupa e que deriva do resultado de todos os demais enumeradores. Enquanto a preocupação nos registros era pormenorizar, detalhar para conseguir melhor abrangência e eficácia, a preocupação final era a constatação da melhoria da aprendizagem através da avaliação formativa com o uso das ferramentas.

O uso das rubricas e devolutivas na autoavaliação, na avaliação pelo professor e na avaliação por pares articulam-se como categorias que delimitam contextos eficazes para o uso das ferramentas.

Todas as unidades temáticas são interligadas como um sistema de significados, desvelando relações entre avaliação formativa e autonomia, classificando estratégias de mediação docente e interpretando o impacto dessa intervenção na construção do conhecimento.

A análise do material revela uma Direção favorável (+) que concorre para a efetivação de práticas pedagógicas de melhoria da avaliação formativa e consequentemente, de melhoria da aprendizagem do estudante, refletindo um processo educativo reflexivo e transformador.

A última etapa da pesquisa consiste nas entrevistas com professores e estudantes. A ideia inicial era categorizar o material da terceira etapa e analisá-lo para depois iniciar o trabalho com o material das entrevistas, mas observamos, ao estabelecer os indicadores na pré-análise da terceira etapa, que na quarta etapa poderíamos ter (e tivemos) indicadores semelhantes ou análogos entre si, pois muitos correspondem às informações coletadas na observação, assim optamos por redirecionar os planos e realizar a pré-análise dos documentos da quarta etapa e explorar e analisar estes materiais juntamente com os materiais da terceira etapa mais adiante.

5.4 Etapa 4 – Entrevistas com professores e estudantes

As entrevistas foram gravadas e conforme descrito na metodologia, foram ouvidos professores, coordenador da escola e estudantes. Na pré-análise, essas entrevistas foram ouvidas exaustivamente, com os principais trechos transcritos e nesse período de estudo, tanto os registros das observações e intervenções realizadas em sala, como os registros das entrevistas foram pré-analisados conjuntamente por possuírem dados que refletem conhecimentos análogos ou complementares.

Os materiais foram selecionados de acordo com a relevância, por estarem relacionados diretamente com o problema da pesquisa. Os registros de observação em sala permitiram uma reflexão crítica tanto sobre o impacto da formação para instrumentalização dos professores para o uso de rubricas e devolutivas, quanto sobre o impacto dessas ferramentas na prática.

Buscamos garantir a representatividade ao selecionar as respostas das entrevistas e os registros da observação, garantindo o registro de falas de todos os envolvidos em diferentes

situações de uso das ferramentas para que a realidade fosse devidamente representada. Pela semelhança de características entre os temas abordados, buscamos garantir a homogeneidade. A regra da exaustividade permitiu que ao selecionar o material não ficassem lacunas, mas que todo o problema estudado fosse coberto, sendo todos os materiais escolhidos pertinentes ao problema da pesquisa.

Em seguida organizamos os registros e as falas transcritas em quadros organizados por temas, para construção de indicadores, destacando que nas falas dos professores (nas quais inclui-se também a do Coordenador) as contribuições que expressavam repetições de ideias foram suprimidas. Procuramos garantir que todos os envolvidos tivessem suas falas representadas no quadro pelo menos uma vez, priorizando, nas falas com mesmo conteúdo aquelas que apresentavam as opiniões de forma mais completa. Os trechos escolhidos revelam a totalidade das opiniões e das abordagens feitas pelos professores.

O quadro 14 apresenta a transcrição dos trechos selecionados das entrevistas (gravadas) orientadas pelo roteiro disposto no Apêndice E, e realizadas com os professores e com o coordenador.

Quadro 14 – Transcrição das entrevistas referentes ao impacto do uso das rubricas e devolutivas na prática pedagógica e na aprendizagem dos estudantes

Impacto na prática pedagógica	
Benefícios do uso das rubricas e devolutivas na avaliação formativa com uso pelo professor, na autoavaliação e na avaliação por pares.	<p>(PROFESSOR A): “O principal aspecto foi o da interação com o aluno. Eles passam a interagir melhor na aula e minha interação com eles melhorou muito”.</p> <p>(PROFESSOR B): “Eles aprendem enquanto são avaliados e se interessam mais”.</p> <p>(PROFESSOR C): É uma forma dos alunos aprenderem durante a avaliação.</p> <p>(COORDENADOR): “As rubricas são interessantes porque o professor e o aluno constroem juntos o instrumento de avaliação fazendo parte do processo de aprendizagem. Ela (a devolutiva) é importante porque faz o reparo do que foi aprendido com oportunidade de retomar, fazendo com que a construção do conhecimento seja contínua”.</p>

	<p>(PROFESSOR D): Um novo conceito de avaliar. Ferramentas de melhoria do processo de avaliação e consequentemente de aprendizagem. Um avanço na área de avaliação.</p>
Impactos/ mudanças na prática pedagógica	<p>(PROFESSOR A): Eu revejo o que eu preciso melhorar em minha prática para melhor entender o interesse do aluno. Quando eu olho a rubrica estou avaliando, eu sei em que o aluno precisa melhorar e eles mesmos veem e quando eu dou a devolutiva eu vou ao ponto onde eles precisam de ajuda.</p> <p>(PROFESSOR D): “Os impactos são positivos. Na hora que o aluno avalia e é avaliado nós nos avaliamos, sabemos em que melhorar. Com a devolutiva, ofertamos oportunidade de os alunos aprenderem através da avaliação do próprio aprendizado. Avaliando só ao final do processo eu tiro dele a oportunidade de pensar, sem pressão sobre o que ele errou. O erro passa a assumir papel de contribuição para aprender”.</p> <p>(PROFESSOR B): Com as rubricas e devolutivas eu consigo aprofundar meus conhecimentos sobre cada aluno.</p> <p>(COORDENADOR): Sim, eu achei muito interessante que passou a fazer parte até dos estudos dos professores, notei que houve uma mudança de pensamento sobre como avaliar o aluno. O pensamento só de notas, passou a ter preocupação com a aprendizagem do aluno, para que o processo de avaliação seja para atender a aprendizagem. E os professores continuam usando, inclusive essa semana vi uma professora fazendo.</p>
Protagonismo e engajamento dos estudantes	<p>(PROFESSOR A): Despertou o interesse de querer aprender mais. Quando é feito o questionamento para fazer os critérios, eles mesmos criam o que precisa, aprendem, relembram e estabelecem um combinado. Quando eu uso, eu pergunto para eles: O que é preciso para uma produção de texto? Então faz com que eles tenham outro alcance: o de fazer sozinho.</p> <p>(PROFESSOR E): Quando os alunos não têm a rubrica e a devolutiva às vezes ficam receosos mas com as rubricas eles desenvolvem sozinhos.</p>

	(COORDENADOR): Destaco dois pontos: a construção coletiva entre professor e alunos do instrumento de avaliação e a oportunidade de reviver o que foi aprendido de forma aprofundada.
Autonomia do estudante	<p>(PROFESSOR A): Quando vamos construir a rubrica, os alunos retomam o aprendizado e sabem o que não pode faltar.</p> <p>Como eles sabem o que tem que ser feito, já fica determinado nos critérios, então eles fazem sozinhos.</p> <p>(PROFESSOR E): Ajuda muito porque faz com que ele se sinta capaz instrumentalizado para fazer só.</p> <p>(COORDENADOR): As rubricas e devolutivas permitem que eles construam com autonomia e isso gera independência.</p> <p>(PROFESSOR C): Ajuda muito.</p>
Superação de dificuldades de aprendizagem	<p>(PROFESSOR A): Contribui porque questiona o que o aluno sabe. Faz ele pensar. Mesmo alunos com maior dificuldade vão melhorar.</p> <p>(PROFESSOR B): As rubricas são trabalhos em equipe, um ajuda o outro, constroem os critérios e para avaliar fazemos o grupo com saberes diferentes em que um possa ajudar o outro e eles fazem sem medo, é a mesma linguagem.</p> <p>(COORDENADOR): Há ajuda coletiva isso ajuda superar as dificuldades de aprendizagem, e se preciso, o professor pode adaptar os critérios para atender às necessidades individuais.</p> <p>(PROFESSOR D): No trabalho com estudantes com maior dificuldade, os critérios permitem que os alunos olhem com atenção sobre sua aprendizagem.</p>
Pontos de melhoria	<p>(PROFESSOR A): Sair dessa nossa acomodação para fazer a rubrica. A escola não põe como prática porque tem tantas outras coisas... então fica difícil para nós. Se fosse uma coisa da escola, da Secretaria, não tomaria nem tempo, porque seria um hábito, mas nosso planejamento é unificado, feito com todas as escolas, nas formações... então seria uma mudança que precisaria partir da secretaria.</p> <p>(PROFESSOR B): As dificuldades de implantação ocorre pelo modelo padrão da secretaria.</p>

	<p>(PROFESSOR C): Não conseguimos usar de forma constante porque temos muitas coisas que vem para ser feito.</p> <p>(COORDENADOR): Precisaria continuar a formação docente sobre a temática. Seria importante também ser implantado como política pública do município.</p> <p>(PROFESSOR D): Por conta dos muitos afazeres na escola, às vezes nos falta o tempo, as aulas são curtas, fico pouco tempo com os alunos e tem muita coisa já no planejamento.</p> <p>(PROFESSOR E): Se fosse um hábito até com critérios construídos gradualmente a cada aula e depois juntado seria mais fácil caber no tempo.</p>
Contribuições para o estabelecimento de condições equitativas de educação	<p>(PROFESSOR A): Quando eu penso em equidade, lembro que os alunos com mais dificuldades precisam sempre do professor do lado. Quando eles constroem a rubrica fica adaptada à sua realidade e a rubrica e a devolutiva permite que ele produza no tempo dele, os critérios discutidos coletivamente permitem que ele entenda o que é para ser feito com facilidade.</p> <p>(PROFESSOR C): Retoma os conceitos para construir os critérios, aplica de acordo com sua necessidade</p> <p>(COORDENADOR): As crianças usam a mesma linguagem, na aprendizagem coletiva e colaborativa os que tem mais dificuldades aprendem com os colegas em coisas que às vezes o professor não consegue chegar com a metodologia dele; com o colega facilita a construção.</p> <p>(PROFESSOR D): Os critérios ajudam a entender. Então, quem tem mais dificuldades pode superá-las.</p>
Do legado da pesquisa	<p>(PROFESSOR A): Ficou para mim um conhecimento que permite o aluno ser protagonista da sua aprendizagem. Hoje, quando eu falo: -Vamos criar uma rubrica!, eles já sabem o que tem que fazer, que tem de ser minuciosos na elaboração dos critérios. As rubricas são instrumentos de avaliação mas também de apoio à aprendizagem. Ela me ajudou muito nesse sentido: eles criaram , protagonizaram foram os autores da sua aprendizagem. Ela traz um olhar sobre o</p>

	<p>planejamento, a gente observa a dificuldade que o aluno tem, e com autonomia eles fazem o que gostam e dão ideias.... Com a elaboração das rubricas eles tem prazer em mostrar o que sabem para elaborar os critérios e para ajudar os colegas.</p> <p>(PROFESSOR B): É um método novo que não conhecíamos, quando conhecemos abriu novos caminhos.</p> <p>(COORDENADOR): Somos protagonistas da construção do conhecimento. Somos agentes transformadores e passamos a reconhecer os alunos como esses agentes também. Aprendemos com eles e sobre eles no uso de rubricas e devolutivas.</p> <p>(PROFESSORES C e E): No começo ficamos com medo, parecia tudo muito novo, mas foram momentos ricos de aprendizagem.</p> <p>(PROFESSOR D): A pesquisa só veio colaborar, veio ajudar com conhecimento.</p>
--	--

Fonte: Da pesquisa (2025).

Foram ouvidos o coordenador e cinco professores sendo que os professores D e E, atuam com menor carga horária, nas disciplinas com parte diversificada, no horário integral, tendo estes portanto, menor tempo com os estudantes.

Realizamos em seguida a transcrição das entrevistas realizadas com os estudantes e que foram orientadas pelo roteiro disposto no Apêndice F (Vide quadro 14). Destacamos que as entrevistas com os professores foram realizadas e gravadas uma a uma, com um professor de cada vez. Com os estudantes gravamos a entrevista em duas vezes, agrupando os estudantes do 4º ano e depois, os estudantes do 5º ano. A princípio pensávamos em dividir apresentar as respostas em dois quadros separados (uma para o 4º e outra para o 5º ano), mas ao transcrever observamos ser esse aspecto completamente desnecessário, uma vez que as respostas revelaram os mesmos achados, em ambas as turmas pois por serem multisseriadas, realizaram juntas a experiência.

As ideias que se repetiam nas falas foram contempladas uma só vez para evitar repetição desnecessária, assim como fizemos na transcrição das entrevistas com os professores. As frases transcritas apresentam a totalidade de ideias e opiniões apresentadas pelos estudantes.

Quadro 15 – Da entrevista com os estudantes

Impactos do uso de rubricas e devolutivas na aprendizagem dos estudantes.	
Rubricas e devolutivas no apoio à avaliação de tarefas.	<p>-Na rubrica tinha tudo que eu tinha que fazer ...dava para eu saber o que estava certo ou errado e eu ficava seguro.</p> <p>- E eu uso a rubrica para explicar para o colega o que precisa melhorar e uso para eu saber onde errei ou o que esqueci.</p> <p>- Está tudo escritinho ali. Ajuda a gente aprender e até ler e escrever melhor.</p> <p>- É muito melhor porque a gente tinha uma base para se avaliar melhor. Como a gente sabia o que fazer era mais fácil. Avaliei as palavras, a escrita. Eu aprendi até para escrever a rubrica.</p> <p>-A gente faz com mais capricho. Eu creio que pode ajudar bastante, porque quando a gente pensa que é uma prova a gente fica apavorado, mas com as rubricas não.</p> <p>- Sem os critérios a gente não saberia ajudar o colega porque se o nosso estivesse errado a gente ia ensinar errado também.</p> <p>-Quando o colega erra eu falo com carinho porque eu queria também que assim falasse comigo.</p> <p>-Eu acho que a gente fica confortável porque já tem no critério e se o colega que é da nossa idade fala é muito mais fácil da gente entender também.</p> <p>A gente consegue ajudar o colega porque tem os critérios.</p>
Cuidados ao construir e ofertar devolutivas ao colega na avaliação por pares.	<p>- Eu ensaio para falar, não falo para ele: Tá errado, não é pra fazer assim!!! Se eu falar tá tudo errado ele fica magoado eu falo com jeitinho e ajudo ele.</p> <p>- Senti tranquilo, bem... não tive dificuldade porque estamos juntos e entre amigos.</p> <p>-Tive que ter cuidado. Eu tive cuidado. Eu achei legal porque eu quero ser professora e já fui praticando, já consegui corrigir a atividade.</p> <p>Eu avaliava ele, mas quanto eu avaliava ele, eu sabia que ele estava me avaliando.</p>

	<p>-Cada um enxergou o erro de cada e isso ajudou muito no nosso desenvolvimento.</p> <p>-Quando eu via o dele eu pensava no dele e já sabia que eu tinha errado outra coisa.</p> <p>-Antes eu tinha medo de errar uma coisa e agora não, porque eu falei para a colega: você errou aqui e ela disse: você também.</p> <p>- Eu errei uma coisa, e a fulana outra e a gente pode melhorar.</p>
Contribuições das rubricas e devolutivas na aprendizagem	<p>Mesmo sozinhos a gente consegue fazer se tiver a rubrica. Ajuda a gente a ficar seguro.</p> <p>-Ela é muito importante para eu fazer bem minha tarefa.</p> <p>-As rubricas ajudam a gente entender o que está estudando. Quanto é só o professor passando, a gente só anotando a gente não consegue. -Como tem os critérios a gente segue eles para fazer a tarefa porque fica tudo mais claro, a gente se baseia neles.</p> <p>-Assim, eu não sou tão boa em fazer divisão só que aí, quando coloca as rubricas eu consigo arrumar o que eu fiz. Como não tem nota, não tenho medo de errar.</p>
Mudança na prática de avaliação tradicional para avaliação com rubricas e devolutivas.	<p>-A rubrica ensina mais a gente do que a prova. Poderia ser sempre assim.</p> <p>-Gente, quanto tem prova eu fico até com enxaqueca, fico sob pressão. Eu só penso na nota. Tem gente que tem até depressão na prova.</p> <p>- Na prova só a nota importa, as vezes a pessoa não está nem bem ...e aí quando eu tirei uma nota baixa eu fiquei muito triste.</p> <p>-Por favor, suspendam as provas.</p> <p>-Com as rubricas eu não tenho preocupação com a nota mas com aprender.</p>

Fonte: Da pesquisa (2025). Observação: As falas foram transcritas de acordo com a gravação, sem correção de vícios de linguagem ou outras marcas.

Convém salientar que durante a pré-análise dos relatórios de observação e intervenção em sala, bem como sobre a formação dos professores e estudantes, foram formuladas hipóteses, a saber:

- Que a formação dos professores é essencial para uso eficaz das rubricas e devolutivas,

- Que uma forma inovadora de avaliar pode trazer receios ou resistências,

- Que as rubricas e devolutivas constituem um mecanismo potente no processo de avaliação da aprendizagem, mas que precisam ser desenvolvidas com base em atividades autênticas,

-Que as rubricas e devolutivas impactam o processo de avaliação da aprendizagem positivamente desenvolvendo a autonomia dos estudantes e permitem a autorregulação da aprendizagem através do processo de autoavaliação,

-Que a avaliação com uso de rubricas e devolutivas permitem o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais equitativas

- Que os critérios estabelecidos pelas rubricas permitem uma elevação do nível de qualidade da produção realizada pelo estudante.

-Que para o uso eficaz das ferramentas o aluno precisa protagonizar e o professor mediar o processo avaliativo.

-Que as rubricas e devolutivas impactam a prática do professor ao permitir uma avaliação criteriosa em tempo real para redirecionar o planejamento e atender a todos e a cada um, não permitindo que nenhum estudante seja deixado para trás.

-Que as rubricas e devolutivas na avaliação por pares e em grupos permitem a integração dos estudantes e concorrem para a efetivação de práticas pedagógicas cooperativas.

O próximo passo da análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2010), é a de construção de indicadores. Para isso, organizamos os trechos relevantes dos temas de cada quadro e realizamos a análise do trecho para ordenar os indicadores.

Anteriormente, na etapa 2 (página 80 em diante) apresentamos os dados coletados durante a formação dos professores. Os dados apresentados na etapa 2 foram analisados e categorizados para que pudéssemos compreender como a formação atendeu aos objetivos de aprendizagem propostos no percurso formativo. Entretanto, foi necessário observar o trabalho realizado em sala para mensuração qualitativa do alcance da formação, pois embora a análise realizada na etapa 2 tenha indicado uma capacitação eficiente (o que revela o domínio do que foi desenvolvido na formação), era preciso observar e analisar a prática pedagógica dos professores, como os docentes implementaram o uso das rubricas e devolutivas. Assim, a tabela 3 trata dos indicadores dos impactos da formação na prática pedagógica dos professores. Esses indicadores foram construídos com base nos registros das observações e intervenções em sala.

Tabela 3 - Indicadores referentes aos impactos da formação docente, com base nos registros de observação da pesquisadora

Temas	Trechos relevantes	Indicadores	Observação / Análise	Frequência
Aplicação prática das rubricas e devolutivas.	Necessidade de intervenção e ajuda apenas no primeiro uso.	Professores capacitados.	Os professores foram capazes de realizar o uso das rubricas e devolutivas sem dificuldades.	17
Planejamento alinhado às habilidades e pautados em atividades autênticas	As atividades autênticas, foram planejadas de acordo com as habilidades em da BNCC.	Base para uso das rubricas e devolutivas.	As atividades autênticas exigem que o estudante coloque a mão na massa. Estas atividades permitem a avaliação por rubricas e devolutivas.	16
Autonomia dos professores sobre o processo de avaliação.	As ferramentas foram utilizadas sem dificuldades, transpondo o uso para diversos contextos.	Autonomia dos professores.	Aplicação com autonomia indica que os conhecimentos foram consolidados.	16
Valorização da formação	Solicitação da continuidade de estudo sobre o assunto.	Relevância do tema, conteúdo bem recebido.	Sugere que os professores consideram o tema relevante e que aprovaram a metodologia utilizada na formação.	15
		Metodologia aprovada.		

Fonte: Da pesquisa (2025).

Os indicadores, podem ser organizados de acordo com as seguintes categorias: Capacitação e formação dos professores: Professores capacitados (17), Relevância do tema e recepção do conteúdo (15), Metodologia aprovada (15), e Uso e aplicação das rubricas e devolutivas (Base para uso das rubricas e devolutivas (16), Autonomia dos professores (15).

Todos os indicadores têm Direção (+), pois indicam que os professores internalizaram o uso das ferramentas. A frequência (17) indica que Professores capacitados é o indicador mais representativo. Sua Direção (+) mostra que a capacitação foi eficaz. Sua Intensidade é forte, refletindo um fator crucial para o sucesso da implementação de rubricas e devolutivas. Apresenta ainda, Representatividade alta, aparecendo com maior frequência.

O indicador Conteúdo bem recebido (15), coocorre com a Metodologia aprovada (15) por estarem associados, apresentando também Direção (+), indicando que os professores valorizaram a formação, aprovando a metodologia utilizada e reconhecendo a importância do conteúdo.

Na categoria uso e aplicação das rubricas e devolutivas, a Base para o uso das rubricas e devolutivas é um dos indicadores mais expressivos. Com Direção (+), reflete um aspecto positivo, mostrando que as rubricas e devolutivas são fundamentais no processo de avaliação. É também de forte Representatividade e por aparecer com grande frequência, tem também forte Intensidade, apontando que o domínio do planejamento das atividades autênticas (base para implementação das rubricas e devolutivas) foi internalizado. Aparece, ainda, em coocorrência por associação, com a Autonomia dos professores, indicador de Direção (+), que reflete a consolidação dos conhecimentos, sendo este indicador bastante significativo.

A análise dos dados revela que a capacitação dos professores é fator determinante para que as rubricas e devolutivas sejam implementadas com sucesso. Essa afirmação reflete-se na intensidade do indicador Professores capacitados.

Não menos importante e que constitui também um dos indicadores mais expressivos, o indicador “atividades autênticas” (base de aplicação das rubricas e devolutivas), também é considerado fundamental e reforça a tese de que as rubricas e devolutivas precisam ser aplicadas em contexto de aprendizagem significativa. A Autonomia dos professores aparece como aspecto complementar que reforça a implementação e aprovação da confirmado que a abordagem utilizada foi bem sucedida.

Os impactos da formação docente foram positivos, revelando que a capacitação dos professores é crucial para a implementação eficaz das rubricas e devolutivas no processo de avaliação formativa.

Analizando os sintagmas no campo dos significados encontramos na análise semântica: “Formação docente” relacionando-se com a capacitação profissional, desenvolvimento pedagógico e preparação para práticas inovadoras. O termo “Impactos positivos” sugerem que as mudanças são benéficas, efetivas e transformadoras da prática educativa. O termo “Capacitação dos professores” enfatiza a qualificação, o domínio do uso

das ferramentas e o termo “Implementação eficaz” remonta à aplicação bem sucedida das rubricas e devolutivas, com integração no cotidiano escolar. A “Avaliação formativa” é associada a processo avaliativo contínuo e dialógico com foco na aprendizagem.

As relações sintáticas se manifestam na causalidade, reforçando que a formação docente que garante o sucesso da implementação das rubricas e devolutivas de forma eficaz, sendo que o adjetivo “crucial” sugere a indispensabilidade da formação, sendo portanto, um lexema de alta intensidade.

Após tratarmos dos indicadores referentes aos impactos da formação docente passaremos aos indicadores referentes aos impactos das rubricas e devolutivas na prática docente. Para tanto, selecionamos os trechos relevantes das entrevistas realizadas com os docentes e a partir desses trechos consolidamos os indicadores, conforme apresenta-se na Tabela 4.

Tabela 4 - Indicadores referentes ao impacto das rubricas e devolutivas na prática pedagógica dos professores

Temas	Trechos relevantes	Indicadores	Análise/ Observação	Frequênc cia
Benefícios do uso das rubricas e devolutivas	“melhoria no processo de avaliação e consequentemente de aprendizagem”. “um avanço na área de avaliação”. “... interação com o aluno”. “...eles aprendem enquanto são avaliados”. “...se interessam mais”.	Melhoria do processo de avaliação formativa. (+) Processo de retroalimentação.(+)	As rubricas e devolutivas tiram o foco das notas e transferem para a aprendizagem, trazendo uma melhoria significativa desse processo. O professor recebe informações precisas acerca do processo de avaliação e oferta devolutivas engajadoras e pontuais.	5 1 1
		Avaliação formativa(+)	Avaliação a serviço da aprendizagem, sem foco	1

			em notas.	
	“...constroem juntos o instrumento de avaliação”,	Engajamento. (+)	Preocupação do estudante com a aprendizagem.	1
	“...fazendo parte do processo de aprendizagem”.	Construção coletiva do instrumento de avaliação. (+)	Participação no processo de avaliação, compreensão de como, por que e para quê está sendo avaliado.	1
	“...reparo do que foi aprendido, ...retomar... fazendo com que a aprendizagem seja contínua...”	Protagonismo e pertencimento estudantil. (+)	O aluno protagoniza todos o processo de aprendizagem, colocando a “mão na massa” em atividades autênticas e construindo coletivamente um instrumento de avaliação e autoavaliação.	1
	“... novo conceito de avaliar”.	Intervenção pontual e tempestiva (+)	Com as rubricas e devolutivas o professor intervém em tempo oportunizando a aprendizagem.	1
Mudança/ impacto na prática pedagógica	“... entender o interesse do aluno”. “...a rubrica.... eu sei em que o aluno precisa melhorar”.	Prática inovadora. (+)	Uma forma, para muitos ainda nova de avaliar e que inspira.	5

	“.. avaliação seja para atender a aprendizagem”.			
	.. aprofundar meus conhecimentos sobre cada aluno.	Aprendizagem individualizada (+)	Atendimento às necessidades individuais. Nenhum estudante é deixado para trás.	4
	“... e eles mesmos veem”	Auto avaliação do estudante.(+)	Os estudantes se avaliam.	2
	“ devolutiva ... vou ao ponto onde eles precisam”.	Devolutiva pontual e assertiva.(+)	Através da devolutiva, apoia o processo de aprendizagem.	2
	“...o aluno avalia e é avaliado, nós nos avaliamos... ofertamos oportunidade de os alunos aprenderem através da avaliação do próprio aprendizado”	Avaliação mútua.(+)	A avaliação ocorre tanto no campo do ensino quanto da aprendizagem, concorrendo para o mesmo fim.	1
	“Eu revejo... minha prática”.	Autorreflexão de prática.(+)	Quando o professor revê sua prática, redireciona suas ações.	1

	<p>“ ... oportunidade de pensar, sem pressão sobre o que ele errou”.</p> <p>“ O erro passa a assumir papel de contribuição para aprender”.</p> <p>.</p> <p>“... passou a fazer parte até dos estudos dos professores, notei que houve uma mudança de pensamento sobre como avaliar o aluno”. “E os professores continuam usando,”</p> <p>...de notas, passou a ter preocupação com a aprendizagem do aluno”.</p>	<p>Aprendizagem prazerosa.(+)</p> <p>Erro como aprendizado. (+)</p> <p>Mudança de comportamento e continuidade de prática. (+)</p> <p>Evolução do pensamento docente. (+)</p>	<p>Desaparece a pressão, para aparecer o prazer em ser avaliado.</p> <p>O erro assume papel importante, oportunizando uma reflexão aprofundada do que está sendo aprendido.</p> <p>Indicação de eficácia das ferramentas.</p> <p>Houve uma continuidade do uso após a pesquisa.</p> <p>Com a evolução do pensamento, a nota passou a ter menor importância que a aprendizagem.</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>
--	--	---	--	----------------------------

			Avaliar para ensinar e aprender.	
Protagonis- mo e engajamen- to dos estudantes	<p>“... interesse de querer aprender mais”.</p> <p>“Quando é feito o questionamento para fazer os critérios, eles mesmos criam o que precisa, aprendem, relembram e estabelecem um combinado”.</p> <p>“Então faz com que eles tenham outro alcance: o de fazer sozinho”. “...não tem a rubrica e a devolutiva às vezes ficam receosos mas com as rubricas eles desenvolvem sozinhos”.</p>	<p>Motivação para aprender.</p> <p>(+)</p> <p>Importância dos critérios analíticos da rubrica.</p> <p>(+)</p> <p>Autonomia do estudante.</p> <p>(+)</p>	<p>O protagonismo, o engajamento, saber o que se espera que seja aprendido, promove interesse em aprender.</p> <p>Os critérios detalhados, permitem aos estudantes saberem o que precisa ser feito e servem como um “combinado” do que não pode faltar na tarefa.</p> <p>As rubricas e devolutivas garantem autoconfiança, um campo seguro para testar e errar sem receios.</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>

	“... oportunidade de reviver o que foi aprendido de forma aprofundada”.	Aprofundamento dos conhecimentos . (+)	O processo de compreensão vai muito além de decorar conteúdos. Ele exige um aprofundamento de reflexão, uma ação aprofundada sobre o conhecimento.	1 1
Autonomia dos estudantes.	“... retomam o aprendizado e sabem o que não pode faltar”.	Retomada e reflexão sobre conhecimentos construídos.(+)	A aprendizagem exige reflexão sobre o que já se sabe para construção de um novo conhecimento.	1
	“...já fica determinado nos critérios, então eles fazem sozinhos”.	Importância dos critérios para autonomia. (+)	Os critérios descrevem de forma analítica o que precisa ser feito.	1
	“... faz com que ele se sinta capaz instrumentalizado para fazer só”.	Autoconfiança. (+)	Sentir-se capaz de fazer gera satisfação em aprender.	1
	“...permitem que eles construam com autonomia e isso gera independência”.	Independência (+)	É função da escola preparar indivíduos autônomos e capazes.	1
Superação de	“... questiona o que o aluno sabe. Faz	Autoconsciência da	Como os critérios são analíticos, há um	2

dificuldades de aprendizagem	<p>ele pensar. Mesmo alunos com maior dificuldade vão melhorar”. “... critérios permitem que os alunos olhem com atenção sobre sua aprendizagem”.</p> <p>“...As rubricas são trabalhos em equipe, um ajuda o outro, constroem os critérios e para avaliar”.</p> <p>“... fazemos o grupo com saberes diferentes em que um possa ajudar o outro”.</p> <p>“...e eles fazem sem medo, é a mesma linguagem”.</p> <p>“... Há ajuda coletiva isso ajuda superar as dificuldades de aprendizagem”</p>	<p>aprendizagem (+)</p> <p>Aprendizagem colaborativa. (+)</p> <p>Grupos heterogêneos. (+)</p> <p>Linguagem comum. (+)</p> <p>Apoio coletivo. (+)</p>	<p>detalhamento pormenorizado do que se precisa fazer. Ao olhar para este detalhamento, o estudante olha com atenção e de forma aprofundada para sua aprendizagem.</p> <p>Quando trabalha-se e equipe, a aprendizagem passa a ser colaborativa.</p> <p>O agrupamento por saberes heterogêneos permite uma troca rica de conhecimentos.</p> <p>Os estudantes se ajudam mutuamente, usando a mesma linguagem.</p> <p>A ajuda mútua favorece a aprendizagem e promove a organização de um ambiente acolhedor.</p>	<p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>1</p>
------------------------------	---	--	--	--

	<p>“...se preciso, o professor pode adaptar os critérios para atender às necessidades individuais”.</p>	<p>Flexibilidade das rubricas e devolutivas.</p> <p>(+)</p>	<p>As rubricas e devolutivas podem e devem ser adaptadas para atender às necessidades individuais.</p>	1
Desafios para implantação do uso de rubricas e devolutivas	“... Sair dessa nossa acomodação”.	Superação da acomodação	As mudanças exigem sair da zona de conforto.	2
	“... A escola não põe como prática porque tem tantas outras coisas...”	Priorização de práticas escolares.	Há muitas tarefas já determinadas no planejamento integrado da rede, inclusive as habilidades a serem desenvolvidas.	2
	“... Se fosse uma coisa da escola, da Secretaria, não tomaria nem tempo...”	Implementação institucional	Quando a implementação de um novo modelo de avaliação é institucional, existe a possibilidade de uso com maior frequência.	2
	“...porque seria um hábito...” “... então seria uma mudança que precisaria partir da secretaria”.	Mudança estrutural.	As mudanças no processo de avaliação não podem significar uma pedagogia de evento.	2

	<p>“... mas nosso planejamento é unificado, feito com todas as escolas, nas formações”.</p> <p>“... temos muitas coisas que vem para serem feitas”.</p> <p>“... Precisaria continuar a formação docente sobre a temática”.</p> <p>“Seria importante também ser implantado como política pública do município”.</p> <p>“...as aulas são curtas, fico pouco tempo com os alunos e tem muita</p>	<p>Planejamento unificado (-)</p> <p>Demandas de trabalho (-)</p> <p>Formação continuada de professores (-)</p> <p>Política Educacional (-)</p> <p>Limitação de tempo (-)</p>	<p>Há vantagens em planejar coletivamente pela riqueza de ideias que se somam, mas há prejuízo se não permitir flexibilização.</p> <p>Melhorar a avaliação formativa, colocando a avaliação a serviço da aprendizagem não pode ser um trabalho a mais. Tem que ser a própria forma de avaliar.</p> <p>A pesquisa contemplou a formação docente por compreender essa importância.</p> <p>As mudanças consolidadas como políticas públicas de avaliação, facilitam a adoção do uso das ferramentas.</p> <p>Usar as rubricas, como já dito não pode significar um trabalho a mais.</p>	<p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p>
--	---	---	---	--

	coisa já no planejamento”.			
Condições equitativas de aprendizagem.	“... a rubrica e a devolutiva permitem que ele produza no tempo dele”.	Respeito ao ritmo de cada estudante. (+)	Uma das características da equidade em educação é o respeito e adaptação do planejamento ao ritmo de cada estudante.	1
	“As crianças usam a mesma linguagem”	Linguagem comum.(+)	Em grupos ou pares, os estudantes aprendem na troca, usando a mesma linguagem.	1
	“.. na aprendizagem coletiva e colaborativa os que tem mais dificuldades aprendem com os colegas”	Aprendizagem colaborativa. (+)	Uma educação cooperativa traz um olhar cuidadoso sobre as necessidades individuais, mobilizando os estudantes a se ajudarem.	1
	“os critérios ajudam a entender. Então, quem tem mais dificuldades pode superá-las”.	Definição do que se espera alcançar.(+)	Os critérios explicitam o que se espera do estudante.	1
Legado da pesquisa	“...conhecimento que permite o aluno ser	Protagonismo do estudante. (+)	Característica crucial de um ensino que visa atender ao que o	1

	<p>protagonista da sua aprendizagem”.</p> <p>“...já sabem o que tem que fazer, que tem de ser minuciosos na elaboração dos critérios”.</p> <p>“As rubricas são instrumentos de avaliação mas também de apoio à aprendizagem”.</p> <p>“... traz um olhar sobre o planejamento”,</p> <p>“... a gente observa a dificuldade que o aluno tem”</p> <p>“... e com autonomia eles fazem o que</p>	<p>Domínio do uso da ferramenta.(+)</p> <p>Avaliar para aprender. (+)</p> <p>Alinhamento do planejamento ao processo de avaliação. (+)</p> <p>Atenção às necessidades dos estudantes. (+)</p> <p>Aprendizagem significativa e prazerosa. (+)</p>	<p>estudante precisa.</p> <p>Conscientização de que os critérios precisam descrever com precisão o que precisa ser feito.</p> <p>Ferramenta que atende ao objetivo da avaliação que é o de apoiar o processo de aprendizagem.</p> <p>Integração do processo de avaliação ao processo de aprendizagem.</p> <p>Olhar individualizado sobre cada estudante para que todos e cada um avance no processo de aprendizagem.</p> <p>Quando a aprendizagem é significativa, há prazer em aprender.</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>
--	--	--	---	-------------------------------------

	<p>gostam e dão ideias”</p> <p>... para ajudar os colegas”.</p> <p>“... um método novo , abriu novos caminhos”.</p> <p>“ Somos agentes transformadores e passamos a reconhecer os alunos como esses agentes também”.</p> <p>“Aprendemos com eles e sobre eles no uso de rubricas e devolutivas”.</p> <p>“...foram momentos ricos de aprendizagem”.</p>	<p>Aprendizagem colaborativa. (+)</p> <p>Inovação (+)</p> <p>Papel do professor e do estudante. (+)</p> <p>Processo de retroalimentação. Aprendizagem (+)</p>	<p>Desenvolvimento de práticas cooperativas de aprendizagem.</p> <p>Ferramentas ainda novas para muitos professores.</p> <p>Mudança e avanço de concepções. Antes uma educação centrada no professor, agora, compreendendo que o estudante é protagonista do ato de aprender.</p> <p>Aprendo enquanto ensino.</p> <p>Aprendizagem significativa.</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>
--	--	---	--	-------------------------------------

Fonte: Da pesquisa (2025).

A enumeração dos indicadores, foi realizada com base em cada tema separadamente. Os dados foram relacionados após a análise dos indicadores por tema. No tema referente ao uso de rubricas e devolutivas, o indicador que se refere à melhoria do processo de avaliação formativa, aparece cinco vezes. Retomando as transcrições observamos que mesmo nos trechos que se referem aos demais temas, esse indicador está presente. A Representatividade deste indicador, se revela na sua abrangência, pois que engloba todos os

demais, refletindo de forma significativa o fenômeno estudado. As Direções de cada indicador foram apontadas na tabela e todos os indicadores com Direção (+), apontam para o apoio ao uso das rubricas e devolutivas em sala, seja por suas vantagens, inovação, gratuidade ou facilidade de uso. Os demais indicadores do referido tema, coocorrem por se complementarem entre si.

No tema referente às mudanças na prática pedagógica, todos os indicadores também têm Direção (+), por apontarem para mudanças positivas na prática dos professores. Entretanto, o indicador referente à Avaliação voltada para a aprendizagem ocupa maior relevância, tanto na quantidade de vezes que aparece como na Representatividade. Este indicador determina a finalidade do uso das rubricas e devolutivas.

Na sequência, a individualização do ensino, se conecta com as condições de equidade em educação, já ligada a outro tema, mas que se integra ao primeiro indicador, pois que o processo de aprendizagem exige o olhar cuidadoso às necessidades individuais. Os demais indicadores coocorrem pela quantidade de vezes que aparecem, mas chamamos a atenção para a Representatividade do “Erro como aprendizado”. Este indicador tem maior Intensidade, tanto por se contrapor à tradição de um ensino que apresenta horror ao erro, quanto pelo que o olhar para o erro como aprendizado e oportunidade de inferência sobre os conhecimentos dos estudantes representa. Todos os indicadores têm Direção favorável (+).

Os indicadores do tema referente ao Protagonismo e Autonomia dos estudantes, coocorrem, pois conversam perfeitamente entre si. Os critérios descritos na rubrica permitem com que os estudantes se apoiem para consolidar sua autonomia, sabendo de forma detalhada o que devem fazer, aprofundando os conhecimentos de forma envolvente e engajadora, o que promove motivação para aprender. Todos os indicadores deste tema apresentam Direção favorável. No que diz respeito à Autonomia dos estudantes, há coocorrência entre os indicadores, expressando mesma Intensidade e Representatividade, tendo todos direção favorável.

No que diz respeito ao uso das rubricas e devolutivas no apoio à superação de dificuldades de aprendizagem, alguns indicadores coocorrem. Entretanto, há diferenças entre os atores das ações. O indicador Autoconsciência da aprendizagem, refere-se à uma ação do estudante, bem como a Aprendizagem colaborativa. Já o indicador Grupos heterogêneos, denota uma ação organizacional realizada pelo professor. No que se trata da Linguagem comum, o indicador permeia o trabalho individual, em grupos ou pares, bem como o Apoio Coletivo. Na conexão estabelecida pela coocorrência, observa-se que são ações que não somente se interligam mas que dependem umas das outras.

Todos os indicadores do tema tem Direção (+), ocupando igual Representatividade e Intensidade para demonstrar a eficácia das rubricas e devolutivas em contextos de trabalho em grupos ou individual. O indicador que trata da Flexibilidade das rubricas para adaptação às necessidades dos estudantes, embora não coocorra com os demais do mesmo tema, este indicador tem igual Representatividade, demonstrando uma vantagem do uso das rubricas e devolutivas.

No que diz respeito aos desafios para implantação das rubricas, os trechos selecionados conduziram aos seguintes indicadores e Direções: Superação da acomodação (-), Priorização de ações escolares (-), Implementação Institucional (-), Planejamento unificado(-), Mudança estrutural(-), Demanda de trabalho (-), Formação continuada de professores (-), Política Educacional (-), Limitação de tempo (-), que apresentam Direção (-), por se anteporem como desafios à consolidação do uso de rubricas e devolutivas. Todos coocorrem e se interligam. Observa-se que a acomodação é um reflexo da limitação de tempo e da demanda de trabalho. Os professores consideram que a implantação do uso das ferramentas e consequentemente, da melhoria da avaliação formativa como política educacional, traria uma possível solução à superação destes desafios. Entretanto, os indicadores: Formação continuada e Política Educacional no contexto apontado pelos professores, se apresentam como uma necessidade ainda não consolidada e por isso tem Direção (-). A representatividade de todos os indicadores se manifesta na amplitude do desafio que cada um deles representa.

Quanto à contribuição das rubricas e devolutivas para Condições equitativas de aprendizagem, os indicadores todos têm Direção (+) e se relacionam com indicadores da temática referente aos benefícios de uso das rubricas e devolutivas na aprendizagem e nos impactos do uso dessas ferramentas. São temas complementares. Se interligam e se complementam, pois promovem a equidade no contexto da aprendizagem, fato que deriva dos benefícios do uso das ferramentas em estudo e esses benefícios impactam a prática docente.

Todos os indicadores coocorrem, apresentando igual Intensidade e Representatividade para demonstrar a importância de cada aspecto benéfico das ferramentas na promoção da equidade.

Analizando os temas, podemos concluir sobre o uso de rubricas e devolutivas que o uso das ferramentas tornam o processo de avaliação mais transparente, objetivo e com foco no aprendizado, melhorando, assim o processo de avaliação formativa. A viabilidade da adoção das ferramentas é reforçada pelas vantagens que as rubricas e devolutivas apresentam, como gratuidade, facilidade de uso e inovação. O indicador mais representativo, reflete a importância dessas ferramentas na promoção de um processo avaliativo mais justo e mais significativo.

O tema referente às Mudanças na prática pedagógica, permite a conclusão de que o uso das rubricas e devolutivas fomenta uma transformação de paradigmas na avaliação tirando o foco do processo da nota, para centralizá-lo na aprendizagem. Essas mudanças contribuem para uma cultura de valorização do processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral do ser humano, sendo que a individualização do erro como aprendizado são indicadores-chave que refletem uma prática pedagógica mais inclusiva e reflexiva.

Os indicadores do tema que se refere à autonomia dos estudantes, refletem que essa autonomia é fortalecida pelas rubricas e devolutivas que permitem aos estudantes compreenderem os critérios de avaliação e se engajarem no processo de aprendizagem. Reflete ainda, que esse engajamento e a motivação para aprender resultam diretamente dessa autonomia que promove um ambiente de aprendizagem mais participativo, dialógico e significativo.

O tema que se refere ao apoio para superação de dificuldades de aprendizagem, revela através de seus indicadores que as rubricas e devolutivas são ferramentas eficazes para apoiar estudantes com dificuldades, por desenvolverem a autoconsciência da aprendizagem e a colaboração em grupos heterogêneos e por serem ferramentas flexíveis e adaptáveis às necessidades individuais, viabilizam um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e equitativo.

Quanto às condições equitativas de aprendizagem, podemos concluir que as rubricas e devolutivas promovem condições equitativas de aprendizagem, pois adaptam-se às necessidades individuais, criando um ambiente de apoio coletivo. A promoção da equidade é um resultado dos benefícios dessas ferramentas, assim como o foco na aprendizagem, a individualização do processo de aprendizagem e a transparência dos critérios.

Os indicadores referentes aos Desafios para implantação das rubricas mostram que a implementação dessas ferramentas enfrenta desafios práticos como necessidade de formação continuada de professores e limitação de tempo em função da alta demanda de trabalho docente. Para superação desses desafios, que se interligam por associação, os indicadores refletem a necessidade de mudanças estruturais na forma como o processo de avaliação é interpretado atualmente, bem como sugerem a necessidade de implantação de políticas educacionais para apoiar a adoção dessas ferramentas. Superar esses desafios exige um planejamento institucional integrado e investimento em formação docente.

Em suma, o uso das rubricas e devolutivas representa uma mudança significativa na avaliação educacional, que impacta a prática pedagógica melhorando o processo de avaliação formativa, garantindo a autonomia dos estudantes, ajudando na superação de déficits de aprendizado e promovendo condições equitativas de aprendizagem. Entretanto, a implementação efetiva dessas ferramentas requer a superação de desafios práticos e estruturais.

Quando bem implementadas, as rubricas e devolutivas se constituem como ferramentas potentes para transformação da avaliação em um processo mais justo, transparente e focado na aprendizagem, no desenvolvimento integral dos estudantes. Torna-se, pois essencial, que as instituições educacionais invistam na formação docente, no planejamento institucional para valorização da avaliação formativa, viabilizando a criação de políticas públicas que apoiem a adoção dessas práticas avaliativas inovadoras.

Categorizados e analisados os dados referentes aos impactos das rubricas e devolutivas na prática pedagógica dos professores, realizamos o mesmo trabalho para analisar os impactos das rubricas e devolutivas na aprendizagem dos estudantes. A tabela 5 apresenta a categorização e codificação dos trechos relevantes extraídos das entrevistas com os estudantes.

Tabela 5 – Indicadores dos impactos do uso das rubricas na aprendizagem dos estudantes

Impactos do uso de rubricas e devolutivas na aprendizagem dos estudantes.				
Temas	Trechos relevantes	Indicadores	Análise/ Observações	Frequê- cia
Rubricas e devoluti- vas no apoio à avaliação de tarefas.	-Na rubrica ...dava para eu saber o que estava certo ou errado e eu ficava seguro”. “tinha uma base para se avaliar melhor”. “... e uso para eu saber onde errei ou o que esqueci”.	Segurança na auto-avaliação (+)	Os critérios explicitam de forma minuciosa o que se espera alcançar.	3
	“...uso a rubrica para explicar para o colega o que precisa melhorar”. “A gente consegue ajudar o colega porque tem os critérios”. “...sem os	Devolutiva orientada (+)	Os critérios explicitam o que deve ser feito para formulação de uma devolutiva precisa.	3

	<p>critérios eu não saberia como ajudar”.</p> <p>“... Ajuda a gente aprender e até ler e escrever melhor”.</p> <p>“...A gente faz com mais capricho”.</p> <p>“...quando a gente pensa que é uma prova a gente fica apavorado, mas com as rubricas não”.</p> <p>“Quando o colega erra eu falo com carinho porque eu queria</p>	<p>Melhoria da aprendizagem (+)</p> <p>Elevação do nível de qualidade da tarefa. (+)</p> <p>Redução da ansiedade. (-)</p> <p>Empatia (+)</p>	<p>Objetivos, clareza de informações, protagonismo do estudante são contribuições para a aprendizagem .</p> <p>Os critérios permitem uma análise para refinamento.</p> <p>Provas = foco na nota, no fim do processo. Rubricas e devolutivas = foco na aprendizagem durante o processo.</p> <p>Desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa.</p>	<p>2</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>1</p>
--	---	--	---	-------------------------------------

	<p>também que assim falasse comigo”.</p> <p>-Eu acho que a gente fica confortável porque já tem no critério”.</p> <p>“... se o colega que é da nossa idade fala, é muito mais fácil para a gente entender”</p>	<p>Campo seguro para refletir e errar.</p> <p>(+)</p> <p>Linguagem comum. (+)</p>	<p>Tranquilidade durante o processo de avaliação.</p> <p>Estudantes se comunicam de igual para igual.</p>	1
Cuidados ao construir e ofertar devolutivas ao colega na avaliação por pares	<p>“Eu ensaio para falar...Se eu falar tá tudo errado ele fica magoado eu falo com jeitinho e ajudo ele”.</p> <p>“-Cada um enxergou o erro de cada e isso ajudou muito no nosso desenvolvimento.</p> <p>“Antes eu tinha medo de errar uma coisa e agora não...eu errei uma coisa e ela outra, e a gente pode melhorar”.</p> <p>“Senti tranquilo, bem... não tive</p>	<p>Comunicação empática</p> <p>(+)</p> <p>Erro como parte do processo de aprendizagem</p> <p>(+)</p>	<p>Ações para a construção de uma educação colaborativa.</p> <p>Campo seguro para errar.</p> <p>Compreensão de que o erro integra o processo de aprendizagem.</p>	3
		Ajuda mútua	Aprendizagem colaborativa.	1

	<p>dificuldade porque estamos juntos e entre amigos”.</p> <p>...Euachei legal porque eu quero ser professora e já fui praticando, já consegui corrigir a atividade”.</p> <p>“...Eu avaliava ele mas enquanto eu avaliava ele eu sabia que ele estava me avaliando”.</p>	(+)		
		<p>Inspiração para a carreira docente (+)</p> <p>Avaliação em pares. (+)</p>	<p>Ambiente tranquilo, seguro, inspirador, baseado no diálogo.</p> <p>Apoio mútuo na avaliação em linguagem comum.</p>	<p>1</p> <p>1</p>
Contribuições das rubricas e devolutivas na aprendizagem	<p>“Mesmo sozinhos a gente consegue fazer se tiver a rubrica. Ajuda a gente a ficar seguro.</p> <p>-Ela é muito importante para eu fazer bem minha tarefa”.</p>	<p>Autonomia (+)</p>	<p>Com os critérios construídos em conjunto, os estudantes se apropriam do que deve ser feito ou de como melhorar o que foi feito.</p>	<p>2</p> <p>1</p>

	<p>“As rubricas ajudam a gente entender o que está estudando. Quanto é só o professor passando, a gente só anotando a gente não consegue”.</p>	Compreensão (+)	A avaliação da tarefa com base nos critérios, elucida o objeto de conhecimento.	1
	<p>“Como tem os critérios a gente segue eles para fazer a tarefa porque fica tudo mais claro, a gente se baseia neles”.</p>	Apoio à aprendizagem (+)	Pode ser usada na avaliação ou para apoiar a realização da tarefa a ser posteriormente avaliada.	1
	<p>“...eu não sou tão boa em fazer divisão só que aí, quando coloca as rubricas eu consigo arrumar o que eu fiz”.</p>	Superação de dificuldades (+)	As rubricas e devolutiva apoiam o desenvolvimento do estudante.	1
	<p>“ Como não tem nota, não tenho medo de errar.</p>	Avaliação com foco na aprendizagem (+)	O foco da avaliação está na aprendizagem	1

			em e não em notas ao final do processo.	
Mudan- ça na prática de avaliação tradicio- nal para avaliação com rúbricas e devolutiv as.	“A rubrica ensina mais a gente do que a prova”.	Avaliar para aprender (+)	A avaliação deve estar a serviço da aprendizagem.	1
	“Poderia ser sempre assim”. “Por favor, suspendam as provas”.	Preferência por avaliação contínua. (-)	Se trata também de um modelo de avaliação que faça sentido para os estudantes.	1
	“Gente, quanto tem prova eu fico até com enxaqueca, fico sob pressão. Eu só penso na nota. Tem gente que tem até depressão na prova”.	Impacto emocional das provas (-)	A pressão exercida pelo foco nas notas tem peso emocional negativo na vida do estudante.	1
	“Na prova só a nota importa, as vezes a pessoa não está nem	Foco excessivo na nota	A pressão que se exerce sobre o	1

	bem ...e aí quando eu tirei uma nota baixa eu fiquei muito triste. ” “Com as rubricas eu não tenho preocupação com a nota mas com aprender”.	(-) Foco na aprendizag em (+)	estudante faz com ele sofra se não alcança o que se espera em termos de nota. A avaliação precisa servir ao propósito da aprendizage m.	1
--	---	--------------------------------------	--	---

Fonte: Da pesquisa (2025).

A análise dos indicadores referentes aos impactos do uso de rubricas e devolutivas sobre a aprendizagem dos estudantes também foi organizada em temas. No tema referente às devolutivas e rubricas como apoio à avaliação de tarefas, todos os indicadores apresentam Direção (+), à exceção do indicador referente à redução da ansiedade que, embora positivo, se refere ao trecho que relata o estresse causado pelas provas, tendo Direção (-), os demais concorrem com a finalidade do fenômeno estudado.

Os indicadores de Segurança na autoavaliação e devolutiva orientada coocorrem devido à associação existente, assim como os termos expressam a relevância das rubricas e devolutivas na Representatividade e Intensidade. Em coocorrência, os indicadores referentes à Melhoria da Aprendizagem e Elevação do nível de qualidade das produções dos estudantes, se complementam. Os indicadores Empatia, Campo seguro para erros e Linguagem comum, também coocorrem por serem parte derivante do processo de uso das rubricas e devolutivas, apresentando Representatividade e Intensidade idênticas.

No tema que se refere aos cuidados com a oferta de devolutivas aos colegas, os indicadores Comunicação empática e reconhecimento do erro como parte do processo de aprendizagem coocorrem pela associação existente entre estes, pois que o estudante precisa entender o erro como uma parte fundamental do processo de cognição para aprender, a fim de lidar de forma empática com seu colega. Os indicadores da avaliação em pares e ajuda mútua também coocorrem, pois são complementares.

Abrimos um parêntesis para apontar uma situação emergente, inesperada pela pesquisadora, e que trata-se do indicador referente à inspiração para a carreira docente. Hesitamos em colocá-lo entre os indicadores entretanto, percebemos que aponta para uma mudança de paradigmas, representando o processo de ensino focado em uma avaliação para a aprendizagem como significativo, bem como representa a repulsa ao modelo de avaliação tradicional.

Quanto ao tema Mudança na forma tradicional de avaliar, os indicadores referentes à preferência por avaliação contínua, impacto emocional das provas e foco excessivo na nota, coocorrem pela associação que apresentam entre si, uma vez que os estudantes preferem uma avaliação contínua pelos impactos negativos da avaliação com foco na nota, sendo que estes indicadores apresentam Direção (-) e se antepõem aos indicadores de Avaliar para aprender e Avaliação com foco na aprendizagem que são sinônimos e expressam contraposição aos demais indicadores. Embora sinônimos, estes indicadores foram destacados por tratarem, separadamente, nos trechos relevantes sobre retirar o foco da nota e colocar no aprender enquanto se avalia.

A análise dos indicadores revela que o uso das rubricas e devolutivas impacta positivamente a aprendizagem dos estudantes, promovendo autonomia, colocando os estudantes como protagonistas do processo de aprendizagem, elevando o nível da qualidade das produções e criando um ambiente acolhedor que reforça a empatia e colaboração entre os colegas, aspectos estes, todos essenciais para uma avaliação formativa eficaz. A análise revela ainda, que as rubricas e devolutivas criam um campo seguro para que o aluno possa errar, testar e refutar suas hipóteses sem medo.

Desse modo, concluímos que o uso das rubricas e devolutivas no processo de avaliação formativa tornam o processo avaliativo transparente e impactam positivamente o processo de aprendizagem ao promover a autonomia dos estudantes, colocando-os como protagonistas do processo de avaliação ao mesmo tempo em que promovem a elevação da qualidade de desempenho e a estruturação de um ambiente de aprendizagem colaborativo e seguro para testar hipóteses.

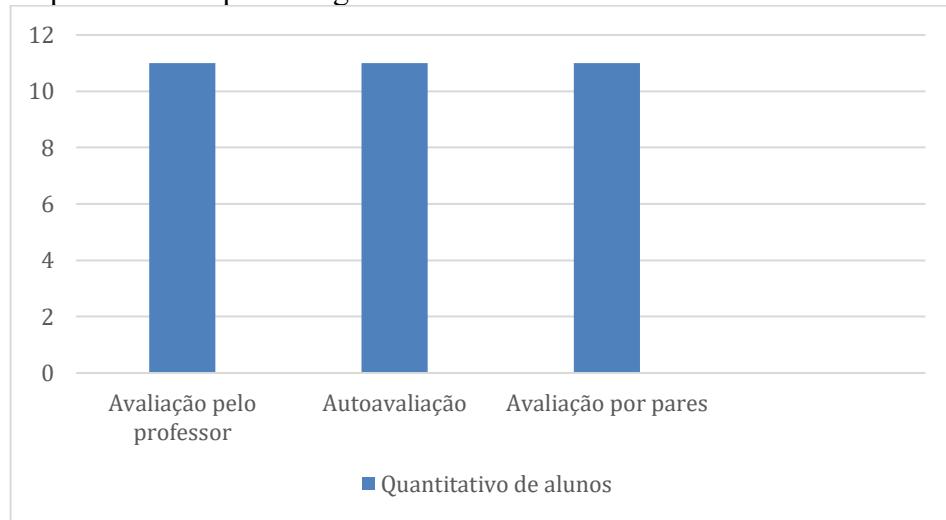
Estabelecendo relações semânticas, de acordo com Bardin (2010), observamos que há uma relação causal entre o uso das ferramentas e os impactos positivos, bem como observamos uma relação de finalidade entre o ambiente seguro que permite testar hipóteses e errar sem receios e da mesma forma encontramos uma relação de simultaneidade entre o protagonismo do estudante e a elevação dos níveis de desempenho.

Ao realizar a análise quantitativa para mensuração da quantidade de estudantes que

ganharam autonomia no processo avaliativo, relacionamos os dados com aspectos qualitativos e observamos que essa autonomia interliga-se fortemente com a postura mediadora do professor, mas principalmente chegamos à conclusão de que as rubricas e devolutivas devidamente implementadas, (na avaliação de atividades autênticas, através da autoavaliação ou avaliação em pares, com a devolutiva formulada pelo professor ou pelo colega) ofertam condições para garantir a autonomia do estudante. Tanto na observação em sala, quanto nas entrevistas com os professores e com os estudantes, observamos que os critérios da rubrica são determinantes para que a autonomia do estudante seja construída e garantida, uma vez que com os critérios estabelecidos os alunos sabem o que devem fazer e como devem fazer e qual nível de desempenho necessitam alcançar. Note-se que mesmo os estudantes com déficit de aprendizagem foram capazes de realizar o refinamento da tarefa, compreendendo de forma autorregulada seus acertos e pontos de melhoria.

Da quantidade de estudantes que desempenharam de forma autônoma sua autoavaliação, ou avaliação em pares ou a avaliação realizada pelo professor e que refinaram seus trabalhos de forma eficiente, amparados pelos critérios das rubricas e orientados pelas devolutivas, tanto do professor, quanto dos colegas, resultou o seguinte gráfico:

Gráfico 2 - Da análise quantitativa de estudantes que ganharam autonomia no processo de aprendizagem com uso de rubricas e devolutivas



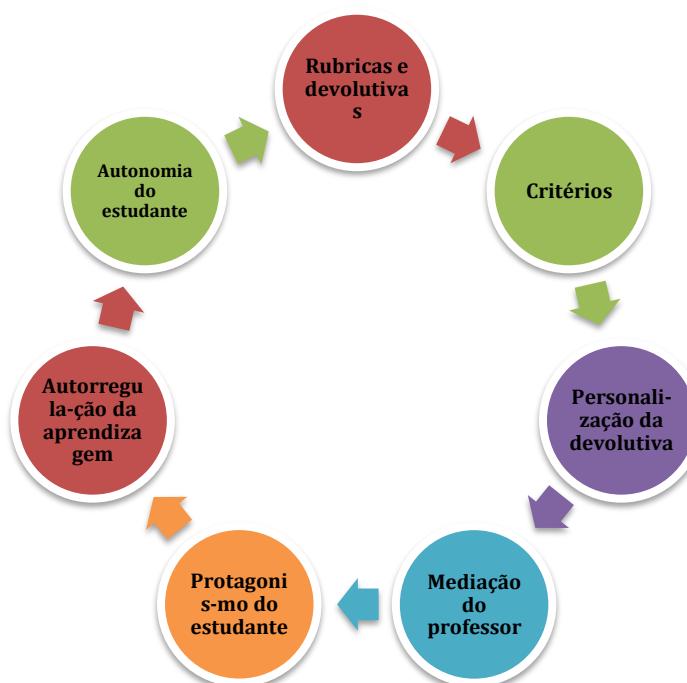
Fonte: Da pesquisa (2025).

Dos onze estudantes envolvidos na pesquisa, todos realizaram o processo de forma autônoma. A comprovação da eficácia nesse aspecto é deveras importante e está diretamente vinculada a fatores que se relacionam de forma interdependente. A rubrica é construída em conjunto com o estudante e oferta critérios explícitos de avaliação tornando compreensível o que se espera que seja alcançado e as devolutivas engajam o estudante para esse alcance.

Entretanto, para que a devolutiva possibilite esse engajamento e alcance, precisa ser individualizada e isso só é possível quando o professor assume o papel de mediador e coloca o estudante como protagonista. Como resultante o estudante encontra uma base sólida para autorregular sua aprendizagem de forma autônoma.

Para demonstrar o efeito da associação ou relação entre os aspectos que se referem à construção da autonomia do estudante, organizamos um fluxograma em forma de ciclo, conforme apresenta-se na figura 7.

Figura 7 – Da relação entre os aspectos referentes à autonomia dos estudantes no uso de rubricas e devolutivas.



Fonte: Da pesquisa (2025).

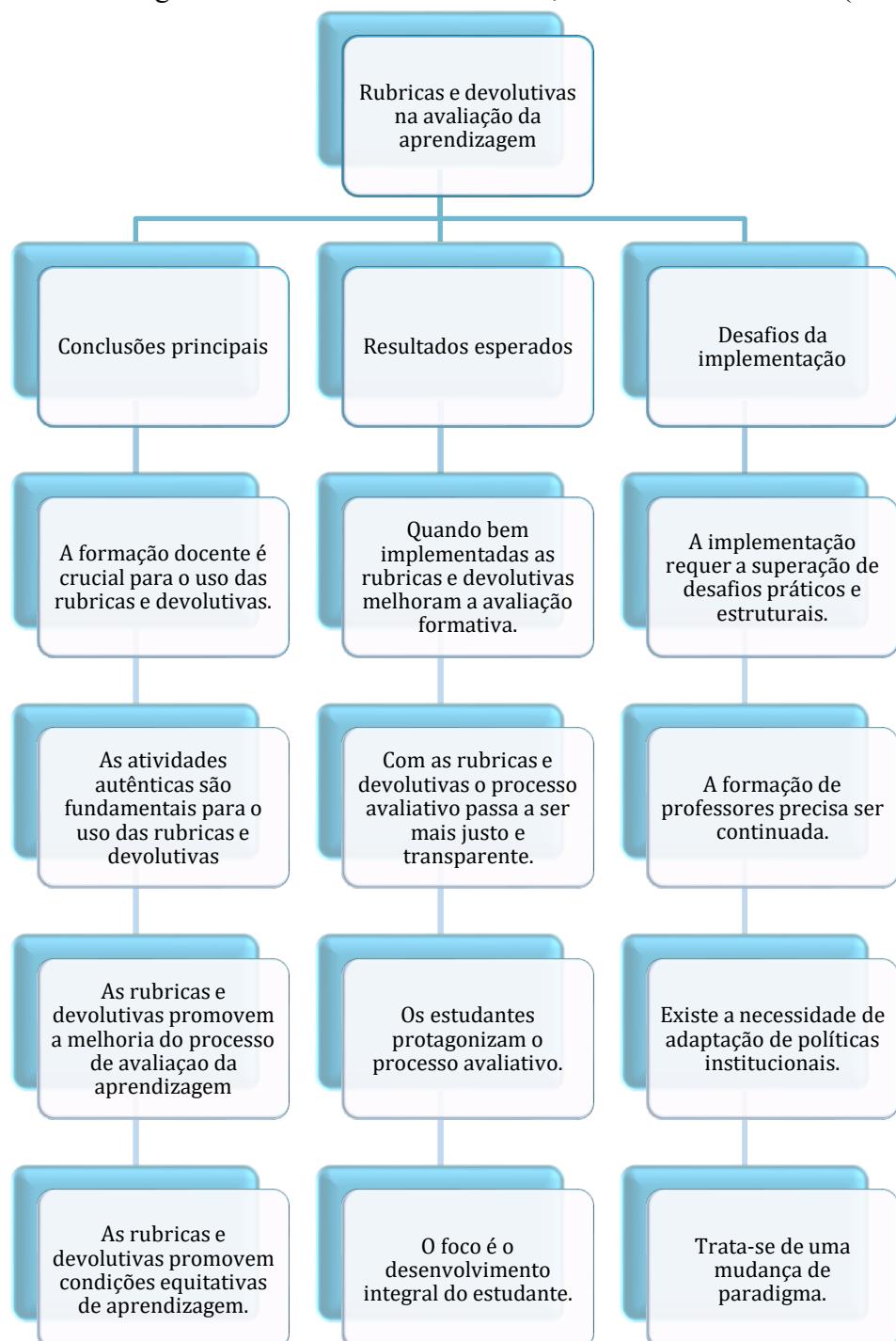
Dessa forma, observamos que as rubricas e devolutivas estabelecem fatores que se interrelacionam e promovem a autonomia do estudante. Os critérios detalhados (preferencialmente construídos em conjunto com os estudantes) e a personalização da devolutiva concorrem para que o professor assuma uma postura mediadora e consequentemente o estudante passa a ser o protagonista do processo de avaliação da aprendizagem, podendo autorregular sua aprendizagem. Portanto, há uma interdependência entre esses fatores para que a autonomia do estudante se consolide no processo avaliativo.

A análise das respostas dos estudantes revelou também uma tensão entre os dois modelos de avaliação: o modelo tradicional, que tem foco em notas e que gera impactos negativos e o modelo inovador das rubricas e devolutivas centrado na aprendizagem contínua e no desenvolvimento do estudante. Essa tensão reflete a necessidade de mudanças no sistema

avaliativo educacional que valorizem a avaliação formativa.

As conclusões foram sintetizadas em um fluxograma com a finalidade de facilitar a visualização. Neste fluxograma, os blocos organizados resultam das conclusões referentes aos dados analisados resultantes dos registros de observação em sala, das entrevistas com os professores e com os estudantes. Além de facilitar a visualização, este fluxograma serviu, também para apoiar a organização da discussão das conclusões à luz do referencial teórico.

Figura 8 - Fluxograma da análise dos indicadores, de acordo com Bardin (2010)



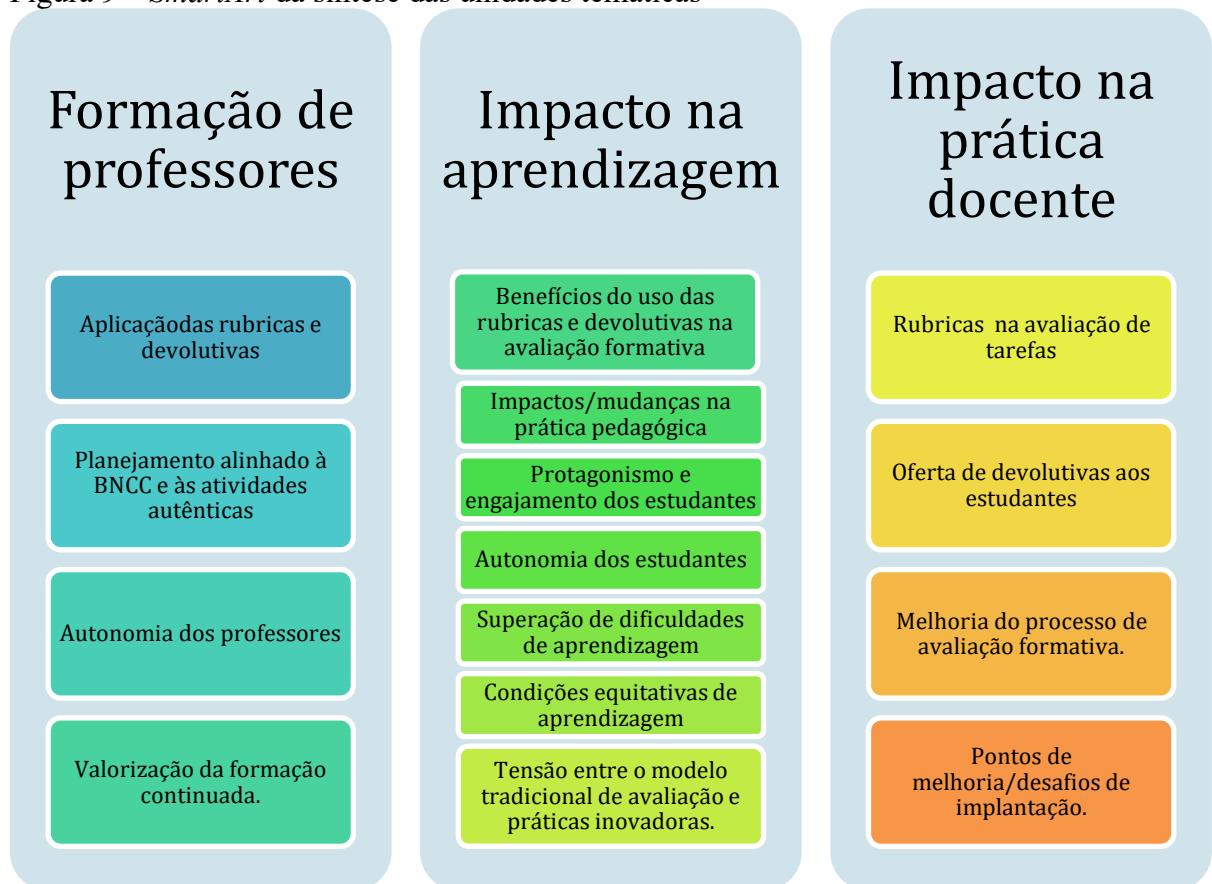
Fonte: Da pesquisa (2025).

A partir do fluxograma apresentado na figura 8, organizamos três principais unidades temáticas para realizar a análise dos dados de acordo com o referencial teórico da pesquisa.

5.5 Análise das conclusões à luz do referencial teórico

Nessa parte da análise, retomaremos proposições já apresentadas no referencial deste estudo, bem como apresentaremos proposições de outros autores. Retomando as unidades prévias que deram origem aos indicadores, optamos por melhorá-las, considerando a abrangência de cada uma verificada através dos dados analisados. Para isso organizamos um *SmartArt* com uma síntese dessas unidades para apoiar nossa discussão à luz do referencial teórico, conforme vemos na Figura 9.

Figura 9 – *SmartArt* da síntese das unidades temáticas



Fonte: Da pesquisa (2025).

A análise dos indicadores referentes à formação docente, indicaram que esta é fator determinante para implantação das rubricas e devolutivas que precisam ser aplicadas em atividades autênticas. É importante salientar porque as atividades autênticas foram inseridas

nesse estudo. As atividades autênticas, assim chamadas por Wiggins e McThige (2019) nada mais são do que oportunidades significativas de aprendizagem, alinhadas ao desenvolvimento de habilidades e voltadas para a compreensão, sendo oportunidades para o estudante fazer algo importante, colocar a “mão-na-massa” e não somente receber conteúdos. Nessa conjuntura em que o professor transmite o conteúdo considerando o estudante como uma caixa vazia, realiza-se a educação bancária descrita por Freire (1970).

Com as atividades autênticas, o desenvolvimento das habilidades se consolida através oportunidades significativas de aprendizagem em contraposição expressa à cobertura de conteúdos. Essa “cobertura” é definida por Wiggins e McThige (2019) da seguinte forma:

Cobertura é um termo negativo (enquanto introdução ou investigação não são) porque quando o conteúdo é “coberto” o aluno é conduzido em meio a infundáveis fatos, ideias e leituras com pouca ou nenhuma noção das ideias fundamentais, questões e objetivos de aprendizagem que podem informar o estudo (Wiggins e McThige, 2019, 221).

Ninguém pode construir a aprendizagem pelo outro. Para aprendermos, precisamos agir sobre o objeto de conhecimento. Quando sobre o conteúdo, não há essa oportunidade. Dewey (1959), explica como as ideias se diferenciam de fatos contados. E na cobertura de conteúdos os fatos são contados. Por isso, muitas vezes após as avaliações somativas nada mais é lembrado pelo estudante, nem mesmo o aluno saberá qual a finalidade de uso do que respondeu na prova em sua vida fora da escola. Para a construção da aprendizagem é preciso haver reflexão, conforme explica Dewey (1959):

Nenhum pensamento, nenhuma ideia, poderá ser transmitido como uma ideia de uma pessoa para outra. Quando é contada, ela é, para aquele a quem é contada, mais um fato assumido, não uma ideia [...] Ideias [...] são testadas pelo ato de agir sobre elas. Elas devem guiar e organizar outras observações, lembranças e experimentos (Dewey, 1959, p. 159-160).

Usando como exemplo uma aula sobre um fato histórico ocorrido, em se tratando da cobertura de conteúdos, a perspectiva do aprendiz se coloca em detalhes superficiais assim como apresenta Wiggins e McThige (2019, p. 221) “Pela perspectiva do aprendiz, tudo parece de igual valor – uma série de fatos a serem lembrados, sem hierarquia, importância marcante ou significados conectados”, pois não há transferência do aprendizado para outros contextos e uso de grandes ideias. Para o uso de grandes ideias é preciso que o estudante faça coisas importantes de forma apropriada.

Mas o que as atividades autênticas têm a ver com avaliação? Por que vinculá-las ao uso das rubricas e devolutivas? Em nossa prática como professora e como formadora de professores observamos o quanto o foco de ensino voltado para a cobertura de conteúdos prejudica a avaliação. Se uma atividade não permite uma reflexão profunda por parte do estudante, se uma atividade não permite a conexão com conhecimentos prévios, se uma atividade não permite ao estudante a oportunidade de fazer, como o professor poderá saber se o aluno realmente aprendeu?

Assim, propusemos que esse estudo considerasse desde o início o uso das ferramentas avaliativas alinhadas ao planejamento de atividades autênticas. Ressaltamos que essas atividades autênticas devem ser as atividades diárias nas quais os estudantes se envolverão para aprender. Essas atividades não são algo isolado e de uso pouco frequente, ao contrário, são frutos de um planejamento cuidadoso alinhado à avaliação para a promoção da aprendizagem, conforme apresenta Wiggins e McThige (2019):

Os alunos não serão capazes de dar respostas satisfatórias quando o planejamento não fornecer objetivos claros e metas de desempenho explícitas realçadas durante seu trabalho. Igualmente, os professores com uma orientação para a atividade ou cobertura têm menos probabilidade de obter respostas aceitáveis às perguntas principais do planejamento: o que os alunos devem compreender como resultado das atividades ou do conteúdo coberto? O que as experiências de aprendizagem ou aulas expositivas devem equipá-los para fazer? Como, então, as atividades ou discussões em classe devem ser moldadas e processadas para que sejam atingidos os resultados desejados? Quais seriam as evidências de que os alunos estão caminhando para alcançar as habilidades e descobertas desejadas? Como, então, todas as atividades e recursos devem ser escolhidos e usados para garantir que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados e as evidências mais apropriadas sejam produzidas? Como, em outras palavras, os alunos serão ajudados pelo planejamento a ver o propósito da atividade ou do recurso e sua utilidade para alcançar os objetivos específicos de desempenho? (Wiggins e McThige 2019, p. 17).

Dessa forma, as atividades autênticas partem de um objetivo possível de ser alcançado e esse objetivo deve ser conhecido não somente do professor, mas também dos estudantes. Pela clareza de objetivos e pela oportunidade significativa de aprendizagem, a tarefa autêntica permite a coleta de evidências de aprendizagem para avaliação. Assim, a formação que realizamos preparou os professores para o planejamento de atividades autênticas, de atividades que são caracterizadas por permitirem aos estudantes colocarem “a mão na massa”, experienciarem, refinarem seu trabalho, testarem hipóteses para construir e consolidar o conhecimento. Estas atividades estavam sempre alinhadas às habilidades da BNCC em desenvolvimento e tinham a meta a ser alcançada delimitada através de objetivos de

aprendizagem possíveis de mensurar para viabilizar a coleta de evidências com a finalidade saber se de fato o estudante aprendeu, como e quanto aprendeu.

Na análise dos dados sobre a formação dos professores, realizada de acordo com Bardin (2010), apresentam-se as dificuldades que os professores apresentaram para identificar as características de uma atividade autêntica. Apresentamos aos professores duas atividades lúdicas. Nas duas atividades os estudantes tinham que fazer alguma coisa, engajando-se para realizar o que se pedia. Entretanto, somente uma delas apresentava as características de uma atividade autêntica, permitindo uma avaliação precisa do aprendizado do estudante. A figura 10 apresenta as atividades que levamos para a formação para que, em grupos os professores analissem as duas e escolhessem aquela que ofertava condições de afirmar que o estudante aprendeu. As duas atividades foram propostas como forma de atender a uma aula referente à habilidade EF01MA04: Representação da quantidade de elementos de uma coleção (leitura, escrita simbólica e comparação de números até pelo menos 100).

Trazemos este exemplo com a finalidade de demonstrar que embora pareça simples determinar a atividade que será usada para garantir a aprendizagem e a avaliação dos estudantes, a construção ou escolha da atividade é uma tarefa complexa.

Percebe-se que muitas vezes a intencionalidade pedagógica está presente, mas não é suficiente para garantir a aprendizagem e não garantindo a aprendizagem, ou ainda, permitindo uma interpretação dúbia das evidências de aprendizagem, não é possível avaliar o estudante. Passemos aos exemplos utilizados na formação.

Figura 10 – Atividades apresentadas na formação para serem analisadas em grupo com a finalidade de determinar qual delas permite a avaliação do estudante.

ANÁLISE DE ATIVIDADES

Em grupo, avaliem a atividade 1 e a atividade 2. Ambas foram propostas para atender a uma aula para o desenvolvimento da habilidade EF01MA04: Representação da quantidade de elementos de uma coleção (leitura, escrita simbólica e comparação de números até pelo menos 100), com o seguinte objetivo de aprendizagem: Identificar os números de um a trinta, em sequência, utilizando conhecimentos sobre o sistema numérico decimal.

ATIVIDADE 1 – Monte o quebra-cabeças de acordo com a sequência numérica e cole em uma folha em branco. (Observação: o quebra-cabeças foi entregue recortado nas linhas pontilhadas, com as peças em um envelope).



Fonte: IA Canva.

Atividade 2- Jogo do detetive

A professora pensou em um número secreto de 1 a 30 e toda a turma terá que adivinhar. Mas o jogo tem regras. A professora só pode responder SIM ou NÃO e os alunos só podem falar um número de cada vez. É preciso prestar atenção para não falar números repetidos.

O jogo terminou! Consegiu acertar o número? Agora vamos analisar as perguntas que nos ajudaram a descobrir esse número!



Fonte da imagem: Canva, Jogo do detetive: Adaptado do vídeo disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=5Mgnp0HJEmg>

As consignas dessa atividade traziam também as orientações para a discussão em grupo através de perguntas como: Qual a intencionalidade pedagógica presente nas duas atividades? Como as atividades garantem o engajamento dos estudantes? Como as atividades

atendem ao objetivo de aprendizagem proposto? Qual das atividades é a melhor opção para avaliar se de fato os estudantes aprenderam sequência numérica de um a trinta?

Os professores apontaram que as duas atividades garantem engajamento dos estudantes, que as duas atendem à intencionalidade pedagógica de ensinar sequência numérica, dando conta do objetivo de aprendizagem e que a atividade 1 seria a melhor opção de trabalho para avaliar se os estudantes aprenderam. Perguntamos como os professores chegaram à essa conclusão e quais fatores apresentados na atividade garantem a avaliação precisa dos estudantes. Os professores responderam que os estudantes da faixa etária a qual se propõe a atividade gostam de brincar com quebra-cabeças, sendo um jogo do cotidiano e que a montagem do quebra-cabeças, com os números na sequência correta permitiam ao professor identificar se de fato os estudantes aprenderam. Perguntamos sobre a outra atividade e as respostas apontaram para o fato apenas terem que adivinhar, poderia não trazer tanto aprendizado.

Retomando a discussão sobre a primeira atividade, perguntamos aos professores: E se tirarmos os números, os estudantes continuam conseguindo montar o quebra-cabeças? As repostas foram unânimes em afirmar que sim. Colocamos outra pergunta: Como podemos afirmar que os estudantes realmente aprenderam sequência numérica através da montagem do quebra-cabeças se podem tê-la realizado somente pela figura?

Os professores então, concluíram que tanto poderiam montar o quebra-cabeças por saber números ou simplesmente pela figura e dessa forma não seria possível avaliar o aprendizado.

Realizamos então o jogo da atividade 2 com os professores. E durante o processo de adivinhação ouvimos perguntas como: É par? É maior que 20? Está antes do 5?

Ao retomar a discussão sobre a atividade 2, os professores apontaram que durante a realização, os estudantes teriam oportunidade de colocar em jogo muitos conhecimentos indispensáveis à compreensão da sequência numérica como sucessor e antecessor, maior e menor, par e ímpar.

Note-se que na primeira atividade não seria possível avaliar se os estudantes realmente aprenderam, enquanto na segunda, os números apresentados pelos estudantes seriam baseados em informações importantes contidas em conhecimentos prévios. Se um estudante perguntasse à professora se o número era par, e a docente respondesse que sim, todos os demais números apresentados pelos estudantes seriam ou deveriam ser ímpares. Se os estudantes descobrissem que era maior que 20, todos trariam perguntas envolvendo números de 20 a 30.

Acreditamos que ao trazer esses exemplos, tenhamos demonstrado a importância do planejamento de uma atividade que permita a avaliação dos estudantes para que as rubricas

e devolutivas possam ser aplicadas em um contexto significativo em que concorram para a aprendizagem discente e melhoria das práticas pedagógicas do professor.

Nessa perspectiva, como vemos a resultante dos dados analisados, a formação (fator crucial para a implementação eficaz das ferramentas avaliativas propostas nesse estudo) alcançou êxito por preparar os professores para uso das rubricas e devolutivas em contextos possíveis de realizar uma avaliação sobre a aprendizagem dos estudantes. A maneira como a formação foi estruturada atende ao que propõe Nóvoa (2009, p.19-20), ao advogar um sistema de formação de professores que esteja pautado em:

- (i) estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; (ii) análise colectiva das práticas pedagógicas; (iii) obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; (iv) compromisso social e vontade de mudança.

Todos estes aspectos foram contemplados na formação, que oportunizou o aprendizado baseado no alinhamento e na coerência entre o discurso e a prática. Os professores vivenciaram situações reais, com problemas sobre o insucesso escolar a serem resolvidos para atender às necessidades dos estudantes, com compromisso social e vontade de mudança.

Nóvoa (2009, p. 45) propõe ainda que a formação combine de forma complexa “contributos científicos, pedagógicos e técnicos”. Nesse âmbito, os referenciais teóricos, especialmente Bloom (1956), Black et al. (2018) e Wiggins e McTighe (2019) ofertaram aos professores uma base para consolidação das ações técnicas e pedagógicas de planejamento e uso das rubricas e devolutivas em atividades autênticas, que diferem completamente de situações em que os estudantes recebem saberes transferidos.

A formação preparou os professores para o uso das rubricas e devolutivas em situações em que os estudantes pudessem aplicá-las em situações de verdadeira aprendizagem, como preceituado por Freire (1996):

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinando, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (Freire, 1996, p.14).

Essa colocação de Freire (1996) conecta-se perfeitamente com o que propõe Wiggins e McTighe (2019) ao apresentar a necessidade de um planejamento voltado para a compreensão no qual os professores precisam considerar o planejamento realizado para responder as seguintes perguntas sobre os estudantes:

Saberão para onde estão indo (os objetivos de aprendizagem), por que o material é importante (razão para aprender o conteúdo) e o que é exigido deles (objetivo da unidade, exigências de desempenho e critérios avaliativos)?

- Estão envolvidos – engajados na investigação mais profunda das grandes ideias (p. ex., investigação completa, pesquisa, solução de problemas e experimentação)?
- Têm oportunidades adequadas de explorar e experimentar grandes ideias e recebem instrução para equipá-los para os desempenhos requeridos?
- Têm oportunidades suficientes para repensar, ensaiar, revisar e refinar o trabalho com base em devolutivas oportunas?
- Têm a oportunidade de avaliar seu trabalho, refletir sobre sua aprendizagem e estabelecer objetivos? (Wiggins e McTighe, 2019, p. 25).

Para que os estudantes sejam reais sujeitos da aprendizagem, protagonistas desse processo, precisam estar engajados sabendo para onde caminham e as oportunidades de aprendizagem precisam permitir a avaliação do seu trabalho para que este possa ser melhorado. Por isso, segundo Wiggins e McTighe (2019, p. 25) o plano de aprendizagem precisa ser “adequado e flexível para tratar dos interesses e estilos de aprendizagem de todos os alunos” e deve ser também “organizado e sequenciado para maximizar o engajamento e eficácia”.

Assim, levamos para a formação de professores uma oportunidade dialética e crítica, não um treinamento, mas uma oportunidade reflexiva de análise das necessidades dos estudantes, como propõe Gatti et al. orgs (2011, p 43,44):

[...] o processo da formação continuada aponta para a necessidade de associar o conceito de formação dos profissionais em educação à ideia de inovação, mudança, atualização e crescimento profissional. Essa concepção difere, substancialmente, da compreensão e do modelo de formação por treinamento, receituário de técnicas, de normas prescritivas em pressupostos tecnicistas. O que se busca é a formação em uma perspectiva dialética, reflexiva, crítica, investigativa, a partir da análise das necessidades da formação dos sujeitos a quem se destina a ação [...]

Após a consolidação dos conhecimentos acerca do planejamento de atividades autênticas, os professores foram capacitados para avaliar os estudantes com uso de rubricas e devolutivas. Depois de capacitados, através de situações-problema ofertadas durante a formação os professores foram capazes de transpor o uso das rubricas e devolutivas para diferentes contextos, elaborando critérios para que estas ferramentas fossem aplicadas de forma condizente com a realidade da turma. A observação dessa transposição, dessa transferência de saberes para contextos diversos, foi o que permitiu à pesquisadora avaliar com precisão a eficácia da formação, pois, segundo Wiggins e McTighe (2019, p.153) “a transferibilidade é a aprendizagem revelada”.

Sobre a formação, cabe ressaltar que é um elemento indispensável para a implantação das rubricas e devolutivas e precisa ser continuada para que os desafios emergentes possam ser discutidos, problematizados, analisados em busca coletiva de melhoria e adaptação

do universo escolar para que as ferramentas sejam habitualmente utilizadas. Durante a formação os professores puderam construir autonomia para uso das ferramentas em sala de aula e revelaram a necessidade de continuar a formação sobre a temática.

Convém ainda salientar que a formação de professores deve permitir aos docentes experienciar, vivenciar a aprendizagem. Assim como é desejado que os estudantes aprendam através de experiências significativas de aprendizagem, assim também os docentes precisam ser formados para proporcionar oportunidades que possam ser experiências relevantes, em que os estudantes façam coisas importantes. É preciso um alinhamento perfeito entre o que se ensina e o que se espera seja aprendido, o que vale para o formador de professores também. A prática pedagógica do formador precisa corresponder ao que se espera seja realizado nas escolas pelos professores formados.

Passemos à discussão acerca da observação em sala durante o uso das rubricas e devolutivas pelos estudantes e professores. As rubricas foram construídas coletivamente com os alunos e foram usadas de tanto na avaliação pelo professor, quanto na auto avaliação e na avaliação entre pares. Os critérios foram sempre construídos em conjunto com os alunos e dessa forma todos estavam cientes desses critérios mesmo antes da execução da tarefa. Nesse caso, aplica-se o que aponta Wiggins e McTighe (2019, p. 25): “Quando apresentada aos alunos antes de iniciarem seu trabalho, a rubrica fornece a eles uma meta de desempenho identificando as qualidades importantes em direção às quais eles devem se empenhar”.. Dessa forma, se as rubricas forem construídas e ofertadas antes da realização da tarefa servem também como um “combinado” entre professor e estudantes, sobre o que deve ser executado com elevado nível de qualidade.

As rubricas foram construídas em conjunto e ofertadas aos estudantes para avaliação da tarefa pelo professor e para avaliação tanto em pares, quanto na autoavaliação. O uso da ferramenta garantiu a autonomia dos estudantes, tornando o processo de avaliação mais justo e transparente. Além disso, as rubricas aliadas às devolutivas, garantiram aos estudantes elevar o nível de qualidade de suas produções, utilizando a avaliação para melhorar, para refinar o que tinham feito orientados pelas devolutivas baseadas nos critérios das rubricas. Os estudantes sabiam o que era esperado que fosse feito e qual o nível de desempenho exigido. Em resumo, a avaliação não era uma “surpresa” ou uma “caixa preta”, mas um processo contínuo, transparente, do qual o estudante é o protagonista. Nesse processo contínuo, com base nos critérios, os estudantes sabem o que se espera que façam e em que nível se espera e as devolutivas orientam a revisão para elevação e alcance do nível de desempenho determinado, maximizando a aprendizagem, assim como apresentam Wiggins e McTighe (2019):

[...]a aprendizagem é maximizada quando os ciclos de desempenho-devolutiva-revisão-desempenho guiam a elaboração de produtos reconhecidos como de alta qualidade, julgados a partir de critérios públicos de desempenho. Não há espaço para “teste surpresa” se quisermos que os alunos demonstrem sua compreensão usando informações, habilidades e recursos relevantes para desempenho contextualizado. (Wiggins e McTighe, 2019, p. 151).

As rubricas foram ofertadas após o desenvolvimento de habilidades para avaliação de uma tarefa que exigisse o nível máximo cognitivo esperado para aquela habilidade. Observando os indicadores e analisando os dados à luz do referencial teórico, concluímos que tanto ofertadas antes como meio de orientar a realização da tarefa para depois serem usada para avaliação, ou sendo ofertada somente para avaliação, as rubricas mostraram a mesma eficácia e contribuição na melhoria da avaliação formativa.

Os desafios práticos a serem superados para a implantação das rubricas consistem nas dificuldades inerentes ao sistema tradicional de ensino. A superação desses desafios implica em mudanças paradigmáticas, exige uma mudança de ambiente, de concepções acerca do processo de avaliação e implica na necessidade de mudança também em políticas públicas de avaliação. Segundo Black et al., (2018, p. 176), “o ambiente de aprendizagem deve ser “arquitetado” para envolver os estudantes ativamente em suas aprendizagens. A ênfase deve estar no pensamento dos estudantes e em como torná-lo evidente”, o que implica no abandono de uma concepção de avaliação centrada em notas, em ranqueamento e exclusão, com horror ao erro que é parte do aprendizado.

Black et al. (2018), sugerem ações que devem ser tomadas para organizar um ambiente de aprendizagem efetiva e estas consistem em:

- 1 Planejar atividades de sala de aula que ofereçam aos estudantes oportunidades para expressar seus pensamentos de forma que as devolutivas possam ajudá-los a se desenvolver.
- 2 Formular devolutivas que orientem a melhoria das aprendizagens.
- 3 Utilizar atividades que demandem colaboração de modo que todos estejam incluídos e sejam desafiados, treinando os estudantes para ouvir e respeitar as ideias de todos.
- 4 Assegurar que todos os estudantes sejam participantes ativos das aulas e enfatizar que a aprendizagem depende menos da capacidade que eles têm de dar uma resposta correta e mais da prontidão que possuem para expressar e discutir seus entendimentos (Black et al., 2018, p. 177).

A organização deste ambiente exige o repensar de muitas atitudes e a exemplo, citamos o respeito ao tempo de cada estudante, pois ao utilizar a rubrica o aluno precisa compreender os critérios, verificar sua tarefa para saber se o critério foi atendido e em que nível de desempenho este critério foi atendido. Portanto, é preciso saber esperar, dar tempo para o

estudante refletir e nunca antecipar uma resposta, mas sim problematizar, através das devolutivas, para que o estudante consiga chegar a esta resposta.

Segundo Black et al. (2080, p. 160), “aumentar o tempo de espera pode ajudar mais os estudantes a se engajarem nas discussões e aumentar a profundidade de suas respostas”. Assim, o foco do professor nas respostas deve ser a qualidade, bem como deve dispensar atenção especial “às diferentes funções que perguntas possuem para a aprendizagem”. Modifica-se, pois, nesse ambiente o papel do professor, que de apresentador de conteúdo, passa a ser um líder que explora o desenvolvimento das ideias nas quais os estudantes estão engajados (Black et al., 2018, p.165).

O uso das rubricas e devolutivas nesse ambiente de aprendizagem significativa, também exige que o professor permita aos estudantes oportunidades de compreenderem como as rubricas funcionam e como as devolutivas precisam ser construídas na avaliação por pares. Note-se na análise das respostas dos estudantes, que há um cuidado manifesto quando se oferta a devolutiva ao colega. Esse cuidado é fruto do tempo que os professores reservaram para prepará-los para o uso das ferramentas, tempo esse necessário para que os estudantes se apropriem desses instrumentos, como preceitua Black et al.(2018):

[...] também é bastante útil investir algum tempo para ajudar os alunos a compreender as rubricas de avaliação. Eles podem receber versões simplificadas das rubricas utilizadas pelos professores, ou podem ser encorajados a reescrever essas rubricas ou fazer as suas próprias. Novamente, a autoavaliação e a avaliação entre pares estão intimamente ligadas (Black et al., 2018, p.166).

Conforme apresentado, as rubricas e devolutivas foram utilizadas na avaliação por pares e na autoavaliação, ambas oportunidades valiosas, mas há que se ressaltar as vantagens da avaliação por pares em sua conexão com a autoavaliação, conexão relatada nos trechos transcritos das entrevistas com os estudantes. Black et al. (2018) apresentam uma importante inferência sobre estes contextos avaliativos colocando a avaliação por pares como um complemento da autoavaliação, dizendo:

Na prática, a avaliação pelos pares se mostra um importante complemento da autoavaliação. A avaliação por pares é excepcionalmente valiosa porque os alunos podem aceitar melhor as críticas sobre seus trabalhos quando vindas de seus colegas do que aceitariam as vindas do professor. O trabalho com os pares também é valioso porque a troca ocorre em uma linguagem que os estudantes utilizam entre si naturalmente e porque os estudantes aprendem ao adotar a postura de professores e examinar os trabalhos de outros colegas (Black et al., 2018, p. 164).

Não obstante, comprehende-se a necessidade de o professor desenvolver nos estudantes a habilidade de se avaliarem por pares. A relevância dessa forma de avaliação se manifesta na interação social, pois coloca os estudantes “em situações de confronto, de troca, de interação, de decisão, que os forcem a explicar, a justificar, a argumentar, expor ideias, dar ou receber informações para tomar decisões, planejar ou dividir o trabalho, obter recursos” (Perrenoud, 1999, p. 99).

A autoavaliação se faz num processo de metacognição em que o estudante toma consciência de sua atividade cognitiva, sendo portanto, “a atividade de autocontrole refletido das ações e comportamentos do sujeito que aprende” (Hadji, 2001, p. 95). Podemos considerar que as rubricas e devolutivas abrangem a dimensão cognitiva por permitir a autorregulação da aprendizagem, a dimensão metacognitiva pela consciência dos critérios de avaliação e a dimensão motivacional pelo engajamento em devolutivas personalizadas.

As contribuições da autoavaliação e da avaliação por pares são inegáveis, pois do uso dessas formas de avaliar “proveem contribuições únicas para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. De fato, elas asseguram o alcance de objetivos que não podem ser atingidos com outros recursos”(Black et al., 2018, p.166).

A utilização da avaliação por pares e a autoavaliação tornam explícito o que muitas vezes está implícito no processo avaliativo, indo muito além da checagem de erros ou acertos, por exigirem que os estudantes participem de forma ativa do processo avaliativo e consequentemente de aprendizagem.

As rubricas e devolutivas podem ser usadas tanto para avaliar atividades em contextos limitados quanto em contextos abertos. Na pesquisa, tanto foram utilizadas em contextos limitados como problemas de matemática, como em contextos mais abertos como a exploração de conceitos para avaliação da construção dos fluxogramas que tinham por função demonstrar o ciclo da água e (o outro) as fases da Lua. Observa-se que havia plena liberdade para construção desse fluxograma, mas os critérios garantiam o que não poderia ser esquecido, a forma em que esse fluxograma foi estruturado, era, entretanto, livre. Avaliar em contexto aberto exige maior preparação, tanto do professor, para oferta de rubrica, quanto para os estudantes na avaliação por pares, conforme explica Black et al. (2018):

As dificuldades podem surgir quando os estudantes aprendem estratégias que se aplicam apenas a contextos limitados e não percebem que elas são inadequadas em outras situações. As questões de debate devem então ser elaboradas para trazer essas estratégias para a discussão e para explorar problemas na compreensão dos conceitos de forma que os estudantes possam captar a necessidade de mudar a forma de pensar. Nesse tipo de aprendizagem, normalmente há um resultado correto bem definido. Em

exercícios mais abertos, como uma investigação da aplicação de ideias matemáticas em problemas cotidianos, pode haver uma variedade de boas soluções. Nesse sentido, a compreensão dos critérios de qualidade é mais difícil de alcançar e talvez requeira uma discussão conjunta de exemplos e dos critérios abstratos que eles exemplificam (Black et al., 2018, p. 170).

As devolutivas orientam os estudantes sobre o que deve ser feito, mas sua função não é levar a resposta. Sua função é levar o estudante à reflexão para, relacionando conhecimentos já construídos, construir um novo conhecimento e assim como o professor oferta uma devolutiva, recebe devolutivas dos estudantes, quando estes refletem sobre suas compreensões. Essas devolutivas recebidas, podem indicar as áreas em que o professor precisa ocupar mais tempo, podendo ainda indicar a necessidade de um redirecionamento das ações pedagógicas. Desse modo analisar contextos abertos exige acolher novas ideias. Mas tanto em contextos abertos quanto limitados, o efeito da devolutiva é encorajador e promove independência, como ressalta Black et al. (2018):

A devolutiva que foca aquilo que precisa ser feito encoraja os alunos a acreditar que eles podem melhorar. Esse tipo de devolutiva pode melhorar a aprendizagem, tanto diretamente, por meio do esforço que ela estimula, quanto indiretamente, ao apoiar a motivação para investir nesse esforço.

Os estudantes devem ser encorajados a manter o foco nos objetivos do trabalho e a avaliar o seu progresso à medida que vão ao encontro desses objetivos. Com isso eles serão capazes de orientar sua própria produção e se tornar aprendizes independentes (Black et al., 2018, p. 167 e 175).

Assim como citamos no início deste trabalho, a aprendizagem envolve a pessoa como um todo e é preciso motivar os estudantes para aprender, mas isso não se faz através de notas ou estrelas douradas. São esforços e ações que consideram a pessoa em sua integralidade que conseguem motivar e engajar. Nesse estudo as devolutivas mostraram-se potencialmente eficazes para motivar os estudantes.

Quanto às contribuições das rubricas e devolutivas para ajudar estudantes com déficit de aprendizagem, observamos que a superação das dificuldades ocorre pelos seguintes motivos: a transparência dos critérios estabelecidos na rubrica apoia os estudantes na compreensão da tarefa e a construção de um ambiente colaborativo com linguagem comum contribui para que os estudantes com dificuldades possam desenvolver-se com mais facilidade. Quando o estudante se autoavalia com base nos critérios, tem a oportunidade repensar a sua ação sobre o objeto de conhecimento e refinar o seu trabalho de forma autorregulada. Quando o estudante é avaliado por um colega, a linguagem comum presente na devolutiva o ajuda a melhorar e quando é avaliado pelo professor, a devolutiva leva à reflexão e ao engajamento.

De acordo com Black et al. (2018, p. 176): “A colaboração entre os professores e os estudantes, bem como entre os estudantes e seus pares pode produzir um ambiente de apoio no qual os alunos podem explorar suas próprias ideias, ouvir ideias alternativas na linguagem de seus pares e avaliá-las”.

A análise dos dados revelou que as rubricas e devolutivas melhoram o processo de avaliação formativa, impactando significativamente a prática pedagógica do professor e a aprendizagem do estudante. Para o professor, as ferramentas permitem uma coleta precisa de evidências de aprendizagem, e estas quando efetivamente utilizadas, servem para adaptar o trabalho docente para atender às necessidades individuais dos alunos. Para os estudantes, a melhoria do processo de aprendizagem se manifesta na oportunidade de atuar como protagonista do processo de aprendizagem e de avaliação, ao estruturar um ambiente seguro para que o estudante possa errar sem medo e testar suas hipóteses para refutar o que não tem fundamento, ao elevar o nível da qualidade das produções, ao construir um ambiente acolhedor que reforça a empatia e colaboração entre os colegas, ao oportunizar a revisão e refinamento da tarefa, ao oferecer critérios transparentes para direcionar a autoavaliação e a avaliação por pares, ao valorizar a linguagem das crianças e permitir a autorregulação do aprendizado.

Mas a análise mostrou também, uma tensão entre os dois modelos de avaliação: o modelo tradicional e o modelo inovador das rubricas e devolutivas, tensão essa que reflete a necessidade de mudanças. Estas mudanças incluem a quebra de paradigmas a respeito do foco em notas mas também a respeito da forma de planejar, de interagir com os estudantes. Nesse processo, o professor deve passar a ser o mediador e o estudante o protagonista. Essa mudança de postura se relaciona muito bem com as tarefas do professor na aprendizagem crítica de Freire (1996):

Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se "aproximar" dos abjetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso "bancário" meramente transferido do perfil do abjeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (Freire 1996, p. 16).

Compreende-se pois, que a mudança exigida é profunda e abrange a organização de um ambiente de aprendizagem significativa com respeito ao tempo de reflexão e resposta do estudante, exige a mudança de postura do professor para um mediador instigador humilde, curioso e persistente, exige a mudança de olhar sobre a avaliação para valorizar a avaliação

formativa e abrir-se para o novo, para acolher as rubricas e devolutivas como ferramentas potentes para maximizar o processo da avaliação formativa e abrange a necessidade de um olhar institucional para apoiar essas mudanças na escola, seja através da valorização da avaliação formativa, seja na flexibilização do planejamento para acolher as ferramentas, bem como investimentos para a formação de professores nesse contexto.

Ao apresentarmos os resultados do trabalho realizado com rubricas e devolutivas, acrescentamos que não se trata, absolutamente, de importarmos ferramentas avaliativas de outros países (considerando que Black et al. (2018) as testou no Reino Unido), mesmo porque Hoffmann (1991, p. 55) afirma, cada educador tem a sua história e essa história influencia sua trajetória, e por isso mesmo precisamos refletir individualmente sobre nossa concepção de avaliação a fim de compreender como e para que temos avaliado.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que a eficácia do processo de avaliação formativa não reside na simples adoção de instrumentos mas na aplicação criteriosa de ferramentas validadas e adaptadas, as quais demonstraram aprimorar significativamente a qualidade e a precisão da avaliação. Neste estudo não propõe uma transposição acrítica de modelos externos, mas sim a consolidação de estratégias metodologicamente fundamentadas, capazes de otimizar a prática avaliativa em contextos locais. Os dados obtidos comprovam que as ferramentas empregadas — devidamente ajustadas às especificidades do ambiente educacional em questão — promoveram ganhos mensuráveis na efetividade da avaliação formativa, reforçando a importância de soluções contextualizadas em detrimento de importações indiscriminadas.

Retomando as concepções de Hoffman (2012), consideramos importante ressaltar como a avaliação mediadora proposta pela autora se relaciona com esse estudo. A avaliação mediadora se caracteriza por acompanhar de forma contínua a construção do conhecimento, através da interação entre discente e docente, sem a finalidade de um julgamento final, mas como parte do aprendizado.

Luckesi (2021), por sua vez, trata da avaliação formativa, caracterizando-a aquela que tem preocupação em diagnosticar e intervir, sendo realizada ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem e tendo por função sustentar, orientar e reorientar a prática pedagógica. Demo (2002) por sua vez, explica que para ser emancipatória, a avaliação formativa precisa ultrapassar a lógica da mensuração, investindo na autonomia intelectual do aluno para transformá-lo em sujeito crítico de seu próprio percurso. Dessa forma, o uso das rubricas e devolutivas, como apresentado neste estudo, atende aos princípios de uma avaliação formativa que se coloca também como mediadora e emancipatória.

Cabe também destacar que este estudo pode contribuir para uma reflexão sobre as práticas avaliativas atualmente desenvolvidas. Hoffman (1991, p.55), ressalta que a avaliação é hoje concebida como um momento final mas que precisa se caracterizar pela busca incessante de compreender as dificuldades do estudante com a finalidade de dinamizar oportunidades de conhecimento, afirmando ainda que duas premissas básicas sustentam, teoricamente, a avaliação na perspectiva do conhecimento: “a confiança na possibilidade de os educandos construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações de interesse” (Hoffmann, 1991, p. 54) premissas que divisamos nos resultados do estudo que realizamos.

Os resultados desta pesquisa, comprovam também a importância de o estudante protagonizar o processo avaliativo, bem como a importância da transparência desse processo para que os estudantes possam compreender por que e para que estão sendo avaliados.

Assim, essa pesquisa se converte como uma importante contribuição para a educação brasileira. Freire (1996), destaca que não há ensino sem pesquisa:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me edoco. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 16)

Dessa forma, nos educamos ao pesquisar, indagamos, intervimos e através desse estudo passamos a conhecer o que não conhecíamos, comunicando a eficácia do uso das rubricas e devolutivas na melhoria do processo de avaliação formativa.

6 CONCLUSÃO

O estudo ora apresentado teve como objetivo analisar de que maneira a implementação adequada de rubricas e devolutivas pode otimizar o processo de avaliação formativa, permitindo ao docente identificar em tempo real as aprendizagens consolidadas e as lacunas a serem superadas pelos estudantes e viabilizando aos discentes, a oportunidade de protagonizarem o processo avaliativo, autorregulando a aprendizagem e elevando o nível de desempenho

Para realização do estudo foram elencadas categorias prévias que foram acrescidas de outras categorias ou unidades surgidas no decorrer do estudo e por fim, alinhando essas categorias aos objetivos propostos, formamos três grandes grupos: Formação de professores, Benefícios do uso das rubricas e devolutivas para a aprendizagem dos estudantes, Impactos do uso das rubricas e devolutivas na prática pedagógica do professor.

Ao iniciarmos a análise dos dados, formulamos as seguintes hipóteses: As rubricas e devolutivas constituem um mecanismo potente no processo de avaliação da aprendizagem, mas precisam ser desenvolvidas com base em atividades autênticas, As rubricas e devolutivas impactam positivamente o processo de avaliação da aprendizagem desenvolvendo a autonomia dos estudantes e permitem a autorregulação da aprendizagem através do processo de autoavaliação, A avaliação com uso de rubricas e devolutivas permite o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais equitativas, Os critérios estabelecidos pelas rubricas permitem uma elevação do nível de qualidade da produção realizada pelo estudante, As rubricas e devolutivas impactam a prática do professor ao permitir uma avaliação criteriosa em tempo real para redirecionar o planejamento e atender a todos e a cada um, não permitindo que nenhum estudante seja deixado para trás, As rubricas e devolutivas na avaliação por pares e em grupos permitem a integração dos estudantes e concorrem para a efetivação de práticas pedagógicas cooperativas.

Constata-se ante o estudo, que estas hipóteses se confirmaram e que outras constatações acerca do uso dos instrumentos foram sendo firmadas ao longo da análise dos dados coletados, como as que dizem respeito à formação dos professores, fator crucial para a implementação e uso das rubricas e devolutivas.

As rubricas e devolutivas contribuem de forma significativa para a melhoria do processo de avaliação formativa, impactando positivamente a prática pedagógica do professor e a aprendizagem dos estudantes e a formação docente é crucial não somente porque trata-se de uma prática avaliativa inovadora mas também pelo fato de garantir uma implementação em

um contexto significativo de aprendizagem a fim de garantir uma avaliação eficaz.

Com a finalidade de tornar mais evidente os benefícios do uso das rubricas e devolutivas na aprendizagem dos estudantes, elencamos os seguintes fatores ligados às categorias estabelecidas:

- (a) **Autonomia:** Com a definição dos critérios construídos em conjunto com o professor, os estudantes sabem o que é esperado que seja feito, por que e para que estão sendo avaliados, podendo autoavaliar-se e apoiar os colegas no processo de avaliação.
- (b) **Protagonismo:** O estudante constrói junto com o professor o instrumento de avaliação.
- (c) **Autorregulação da aprendizagem:** Ao utilizar os critérios da rubrica e ao receber devolutivas, o estudante sabe em que precisa melhorar, sendo oportunizado a revisar, refinar e melhorar o seu trabalho.
- (d) **Processo avaliativo colaborativo:** A construção coletiva da rubrica e a oferta de devolutivas respeitosas, engajadoras e motivadoras promovem um ambiente colaborativo de avaliação e aprendizagem.
- (e) **Linguagem comum:** A avaliação por pares torna-se mais potente com o uso das rubricas e devolutivas pelo uso da linguagem comum e com base em critérios explícitos que permitem aos estudantes se autoavaliarem.
- (f) **Avaliação transparente:** Com as rubricas e devolutivas não há “caixas pretas”, não há surpresas desagradáveis na avaliação. Tudo é explicitado para o estudante através dos critérios que definem o que é esperado que se faça, deixando visível de forma criteriosa o nível de desempenho a ser alcançado.
- (g) **Elevação do nível de desempenho:** O nível de desempenho eleva-se ao passo que o estudante pode autorregular a aprendizagem em uma oportunidade de avaliação que apoia o processo de aprendizagem. Enquanto é avaliado, o estudante se autoavalia podendo refinar, revisar, refletir, fazer conexões com diversos conhecimentos já construídos, enquanto é avaliado o estudante aprende.
- (h) **Condições equitativas de aprendizagem:** Através da personalização das devolutivas e do apoio fornecido pelos critérios, as dificuldades individuais podem ser devidamente atendidas e sanadas.

Observa-se que os benefícios se estendem às dimensões Cognitiva (autorregulação da aprendizagem), Metacognitiva (consciência dos critérios avaliativos) e Motivacional

(engajamento por devolutivas personalizadas).

Da mesma forma, elencamos os impactos do uso das rubricas e devolutivas na prática pedagógica do professor organizando-os em fatores interligados aos objetivos desse estudo e às unidades temáticas ou categorias definidas, a saber:

- a) **Melhoria da avaliação formativa:** As rubricas permitem uma avaliação criterial e pormenorizada dos saberes dos estudantes. Com os critérios definidos, o professor consegue visualizar com precisão o que o estudante sabe e o que precisa saber. Nesse contexto, direciona suas ações para atender às necessidades individuais em tempo real, avaliando para apoiar a aprendizagem.
- b) **Engajamento:** As devolutivas personalizadas promovem o engajamento dos estudantes ao mesmo tempo em que oferecem uma oportunidade de reflexão sobre o aprendizado.
- c) **Avaliação transparente:** Ao construir os critérios junto com os estudantes, o professor promove a oportunidade de conhecimento acerca do porquê se avalia e para que se avalia. A avaliação deixa de ser um instrumento com a finalidade de reprovar ou aprovar e assume o papel de apoiar a aprendizagem.

No que diz respeito aos estudantes, a pesquisa revelou uma tensão entre os dois modelos avaliativos: o modelo tradicional (com provas e exames, ao final de um período) e a forma inovadora (com uso de rubricas e devolutivas). Essa tensão aponta para a necessidade de mudanças na maneira tradicional de avaliar, pois que essa tem foco na seleção, aprovação ou reprovação e na soma de pontos ou notas em detrimento da aprendizagem. Ainda que uma prova expositória, com toda a pressão que exerce sobre os estudantes consiga mostrar erros ou acertos, esses acertos não se convertem em uma oportunidade de elevação de nível de desempenho e os erros não se convertem em oportunidades de reflexão e aprendizagem. Ao final de um período de ensino, as notas expressarão o que foi acertado na prova ou exame, e o estudante não ficará sabendo por que errou e como melhorar seu desempenho.

Com relação aos professores, a pesquisa apontou para a necessidade de revisão das políticas públicas que orientam a avaliação escolar no município de Tamboril e também a necessidade de formação continuada para que ocorra a implementação das rubricas e devolutivas nas escolas da rede municipal de ensino.

A tensão revelada pelos estudantes reflete as dificuldades que derivam do modelo de avaliação tradicional com foco no resultado e não no processo de aprendizagem. Esse modelo avaliativo torna-se excluente ao estabelecer uma padronização injusta que não leva em conta necessidades individuais e valoriza os aspectos somáticos em detrimento dos aspectos

formativos. Além disso, a forma tradicional de avaliar prioriza a memorização e oferta um *feedback* insuficiente e tardio, causando efeitos psicológicos negativos.

Os obstáculos apontados pelos professores para a implantação das rubricas e devolutivas como ferramentas avaliativas de uso contínuo, se referem à sobrecarga de trabalho, de projetos e de atividades realizadas na escola e à forma de avaliação determinada pela rede municipal de ensino.

De forma conclusiva, esse estudo comprova a eficácia das rubricas e devolutivas na avaliação da aprendizagem, comprova a melhoria do processo de avaliação formativa, apresentando vantagens substanciais no uso dessas ferramentas para estudantes e professores. Ademais, esse estudo possibilita a compreensão que há desafios práticos e institucionais a serem superados para a implantação de um sistema de avaliação mais justo e transparente que priorize a aprendizagem.

Em síntese, esta pesquisa configura-se como uma contribuição de relevância inestimável para o avanço do campo educacional brasileiro, oferecendo subsídios teóricos e práticos significativos para a melhoria do processo de avaliação formativa através do uso de rubricas e devolutivas. A pesquisa, realizada em uma turma multisseriada de estudantes do Ensino Fundamental I, no município de Tamboril, no Ceará, pode ser replicada de forma eficiente em outros contextos, como o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Ensino Superior, independente do componente curricular. Mas, para além da aplicabilidade em contextos diversos e da inovação, ressalta-se a eficácia das rubricas e devolutivas que promovem a autonomia do estudante, colocando-o como protagonista do processo de avaliação da aprendizagem, melhorando a avaliação formativa e impactando significativamente a prática pedagógica do professor ao promover oportunidades de redirecionar tempestivamente suas ações, personalizando o atendimento garantindo que nenhum aluno deixe de avançar no seu aprendizado.

A avaliação por rubricas e devolutivas opera como uma interface dialógica entre aluno e professor, instrumentalizando o discente de forma progressiva mediante critérios detalhados e explícitos e ao mesmo tempo fornece ao docente informações diagnósticas tangíveis para oportuna tomada de decisão melhorando o processo de avaliação formativa e em consequência reverbera na melhoria do processo de aprendizagem.

Com o uso das rubricas os erros se tornam mapas e com as devolutivas os silêncios se tornam vozes e juntos, alunos e professor reescrevem a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, H.; DU, Y. Student perspectives on rubric-referenced assessment. **Practical Assessment Research & Evaluation**, v. 10, n. 3, abr. 2005. Disponível em: https://scholarsarchive.library.albany.edu/edpsych_fac_scholar/2/. Acesso em: 10 out. 2024.

ANDRADE, Heidi; HERITAGE, Margaret. **Using formative assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation**. Routledge, England, 2017.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.

BALLEJO, Clarissa Coragem. **O uso de números decimais na construção de competências estatísticas por estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental**. 2021. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

BARDIN, L. **L'Analyse de contenu**. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006. Original publicado em 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEUREN, Ilse M. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BIAGIOTTI, L. C. M. **Conhecendo e aplicando rubricas em avaliações**. Rio de Janeiro: Diretoria de Ensino da Marinha, 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/007tcf5.pdf> Acesso em: 10 jun. 2024.

BLACK, Paul e WILIAM D. **Dentro da caixa preta: elevando os padrões por meio da avaliação em sala de aula**. Indiana: Phi Delta Kappan, 1998. Disponível em: <https://kappanonline.org/inside-the-black-box-raising-standards-through-classroom-assessment/>. Acesso em: 6 jun. 2024.

BLACK, Paul.; HARRISON, Cristine; LEE, Clare S.; MARSHALL, Bethan; WILIAM, Dylan. **Trabalhando por dentro da caixa preta: avaliação para a aprendizagem na sala de aula**. São Paulo: Cadernos CENPEC, v. 8, n. 2, p. 153-183. 2018. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/445>. Acesso em 03 mar. 2024.

BLOOM, Benjamin S. **Taxonomy of educational objectives**: the classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay, 1956.

BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. **Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio.** Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 12, n. 22, p. 159, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3283>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BORGES, Carla Renata de Souza Teixeira. **O uso de rubricas como instrumento pedagógico no percurso de ensino-aprendizagem e avaliação formativa.** 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília/DF. MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 jul. 2024.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas.** Porto Alegre: L&PM, 1998.

CEARÁ. Portaria nº 101/00, GAB de 15 de fevereiro de 2000. Dispõe sobre a Instituição do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE. Fortaleza: **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 17 fev. 2000. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaece/>. Acesso em 19 ago. 2024.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará:** educação infantil e ensino fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2019. Acesso em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.

COLLIMORE, L. M.; PARÉ, D. E.; JOORDENS, S.; SWDYT: **So what do you think? Canadian students' attitudes about peerScholar, an online peer-assessment tool. Learning Environments Research**, v. 18, n. 1, p. 33-45, Canadian, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Lisa_Marie_Collimore/publication/283796391_SWDYT/links/5647a4dc08aef646e6cfb1e9/SWDYT.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.

COMÊNIO, João Amós. **Didática magna.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação:** de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. 2. ed. Campinas, Autores Associados, 2002.

DEWEY, John. **Democracia e Educação:** introdução à Filosofia da Educação. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender:** fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

FERNANDES, D. **Rubricas de avaliação. Projeto de monitorização, acompanhamento e investigação em avaliação pedagógica.** Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2020. Disponível em: <https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021->

04/Folha%205_Rubricas%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 26 maio 2024.

FIORI, Claudia Ferreira M. de Farias. Avaliação escolar: o erro precisa levar ao fracasso? **Ensaio: avaliação, políticas públicas educacionais**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 32, n. 125, e-0244878. 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40362024000400303&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 3 jun. 2025.

FERRAZ, Rosina Paula Ferracciú. **Avaliação como processo de aprendizagem: uma experiência com o uso de rubrica**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

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

GALLEGO-ARRUFAT, M. J.; DANDIS, M. Rubrics in a secondary mathematics class. **International Electronic Journal of Mathematics Education**, Taiwan, v. 9, n. 1, p. 73-82, 2014. Disponível em: <https://www.iejme.com/download/rubrics-in-a-secondary-mathematicsclass.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.

GATTI, Bernardete A. *et al.* (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2011.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas da EAESP/FGV**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun, 1995.

GROLUND, Norman E. **Assessment of Student Achievement**. 7th ed. Boston: Allyn Bacon, 2003.

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

HANTOULEH, A. B.; AL-JADIRI, A. H. The Effect of rubric-referenced self-assessment on developing the writing skill of ninth grade students in Jordan. **Jordan: Assessment**, v. 5, n. 15, p. 162- 172, 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/234635799.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.

HERBART, Johann Friedrich (1776-1841); SCHEIDL, Ludwig (trad.). **Pedagogia geral**. 3.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação e construção do conhecimento. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 53-58, jul./dez. 1991.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

JÖNSSON, S.; LUKKA, K. There and Back again: Doing interventionist search in Management Accounting. 373-397. In: CHAPMAN, C.S.; HOPWOOD, A.G.; SHIELDS, M.D. **Handbook of management accounting research**. London: [s. n.], 2007. v. 1.

KIM, J. Effects of rubric-referenced self-assessment training on korean high school students' english writing. **English Teaching**, v. 74, n. 3, p. 79-111, 2019. Disponível em: http://journal.kate.or.kr/wp-content/uploads/2019/10/v74_3_04.pdf. Acesso em: 18 ago. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora. 2017.

LIMA FILHO, G. D. de. **As cinco gerações da avaliação educacional – características e práticas educativas**. **Revista Científica Semana Acadêmica**, n. 000011, Fortaleza, 10 jul. 2013. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/cinco-geracoes-da-avaliacao-educacional-caracteristicas-e-praticas-educativas>. Acesso em: 6 jun. 2024.

LIMA, Marcos Antonio Martins. **A avaliação dinâmica-dialógica do ensino-aprendizagem e as contribuições do sociointeracionismo de Vigostsky**. 2003 in: Esboços em avaliação educacional. 176 p. Fortaleza: UFC, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/44572> Acesso em 18 ago. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: passado presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2021.

LUDKE, M. O trabalho com projetos e a avaliação na educação básica. In: ESTEBAN, M.T.; HOFFMANN, J.; SILVA, J.F. (org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MARQUES, Michelly Cassia de Azevedo. **Avaliação como processo de comunicação e regulação da aprendizagem de equações do 1º grau**: contribuições da produção escrita. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2012.

MESSIAS, Kalebe de Andrade. **A utilização das rubricas na avaliação da aprendizagem em ciências e matemática no período de 2010 a 2021**. 2023. Dissertação. (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

MONTESSORI, M. **Creative Development in the Child**: The Montessori Approach. [S. l.]: Kalakshetra Press, 2015

NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagem do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

Perrenoud, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESTALOZZI, Johann H. **Cartas sobre educación infantil.** 2. ed. Estudio preliminar y traducción de José María Q. Cabanas. Madrid: Technos, 1996.

PADILHA, Rodrigo Tomaz. **Uso de rubricas na autoavaliação e na avaliação por pares:** contribuições e desafios. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23627>. Acesso em: 10 abr. 2024.

PANADERO, Ernesto et al.. **Analysis onf online rubrics plataforma: advancing towards erubrics.** Assessemnt & Evaluation in Higher Education, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2345657>. Acesso em: 25 jul. 2024.

PANADERO, Ernesto; TAPIA, Jesús Alonso; HUERTAS, Juan Antonio. Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. **Learning and Individual Differences**, [s. l.], v. 22, n. 6, p. 806-813, dez. 2012. Elsevier BV. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.007>. Acesso em: 12 dez. 2024.

RADES, T. C. Comunicando a avaliação por meio de rubricas: uma experiência formativa em disciplina do curso de psicologia. In: MONTEIRO, S. A. S (org.). **Formação docente: princípios e fundamentos.** Ponta Grossa: Atena, 2019. v. 3, p. 165-171.

RATMININGSIH, N. M.; MARHAENI, A. A. I. N.; VIGAYANTI, L. P. D. Self-assessment: The effect on students' independence and writing competence. **International Journal of Instruction**, v. 11, n. 3, p. 277-290, 2018. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183438.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2024.

ROTSART, T. et al. Now you know what you're doing right and wrong! Peer feedback quality in synchronous peer assessment in secondary education. **European Journal of Psychology of Education**, v. 33, n. 2, p. 255-275, 2017. Disponível em: <https://biblio.ugent.be/publication/8509946/file/8509947.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2024.

RISSI, Paula da Silva. **Avaliação escolar:** diferentes olhares acerca das práticas avaliativas. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná, Cornélio Procópio, 2018. Disponível em: <https://uenp.edu.br/mestrado-ensino-dissertacoes/ppgen-dissertacoes-turma2/12651-paula-da-silva-rissi/file> Acesso em 06 jun. de 2024.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação.** Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999

SANTOS, Eunice Ediria Almeida. **Avaliação na educação infantil:** A rubrica como instrumento para qualificar o relatório da criança. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional e Educação) – Universidade São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2023. Disponível em: <https://clium.org/index.php/edicoes/article/view/3268> Acesso em: 8 jun.2024.

SANTOS, Gláucia Dias. **A ação docente do tutor a distância no curso de licenciatura em matemática do CESAD/UFS.** 2017. Dissertação (Mestrado em ensino de Ciências e Matemática)- Universidade Federal de Sergipe, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/5130> Acesso em: 11 jun. 2024.

SANTOS, José Roberto dos. **Práticas avaliativas em docência compartilhada no 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de São Paulo.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_05c3012177d0e3ce3fa3be002bc78fda. Acesso em: 1 ago. 2024.

SAUL, Ana Maria. **Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação:** por uma educação democrática e emancipatória. 2015, São Paulo. Educação e Pesquisa. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/3nMScNcg4HFXrrMTTTsGtc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2024.

SILVA, Marileide Alves Da. **Investigação matemática, geometria espacial e avaliação formativa: possibilidades e indagações.** 2020. (Mestrado Profissional Em Ensino De Ciências Exatas) - Fundacão Vale Do Taquari De Educacão e Desenvolvimento Social - FUVATES, Lajeado, 2020.

SMIT, R.; BIRRI, T. Assuring the quality of standards-oriented classroom assessment with rubrics for complex competencies. **Studies in Educational Evaluation**, v. 43, p. 5-13, 2014. Disponível em:
https://www.researchgate.net/profile/Robbert_Smit/publication/260521399_Assuring_the_quality_of_standardsoriented_classroom_assessment_with_rubrics_for_complex_competencies/links/59e333e8a6fdcc7154db6a0c/Assuring-the-quality-of-standards-oriented-classroom-assessment-withrubrics-for-complex-competencies.pdf. Acesso em: 14 jul. 2024.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos do currículo e ensino.** 3. ed. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1976.

VANDERHOVEN, E.; RAES, A.; SCHELLENS, T.; MONTRIEUX, H. What if pupils can assess their peers anonymously? A quasi-experimental study. **Computers & Education**, v. 81, p. 123-132, 2015. Disponível em:
<https://biblio.ugent.be/publication/5718343/file/6994309.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2024.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

WIGGINS E MCTIGHE, GRANT. **Planejamento para a compreensão:** alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso. Grant Wiggins e McTighe, Jay McTighe; tradução Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: Bárbara Barbosa Born, Andréa Schmitz Boccia. 2. ed. ampl. Porto Alegre: Penso, 2019.

ZEFERINO, Angélica M. B; DOMINGUES, R.C.L.; AMARAL, E. Feedback como Estratégia de Aprendizado no Ensino Médico. **Revista de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 31, n. 2, ago. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022007000200009>. Acesso em: 19 ago. 2024.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOBRE O UNIVERSO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DEPARTAMENTO [NÚCLEO] DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (NAVE)

QUESTIONÁRIO AO SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Quantos estudantes a rede possui?

Qual a média de estudantes por turma?

Quais recursos didáticos os professores costumam usar em suas aulas?

A rede tem currículo próprio ou utiliza currículo do Estado?

Se a rede tem currículo próprio, por quem foi elaborado?

Como os professores e os gestores tem acesso ao currículo?

Houve formação com os professores para utilização do currículo?

Os projetos pedagógicos das escolas, foram revistos de acordo com as orientações da BNCC?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOBRE O LÓCUS DE PESQUISA



UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – FACED

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO [NÚCLEO] DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (NAVE)

Questionário para o Diretor ou para o Secretário de Educação

Alunos e professores têm acesso à internet na escola?

Quais outros recursos tecnológicos a escola possui?

Quais são os dados do SAEB a respeito da Escola?

Qual o IDEB atual e meta projetada?

Possuem os dados de Taxa de abandono, aprovação, reprovação e distorção idade/série?

Quais ações propostas pela Secretaria são realizadas em contraturno ou horários extras?

Quais programas para combate à defasagem a escola possui?

Como funciona?

Quantos professores a escola tem?

Como são atribuídas as aulas a estes? Quantos alunos a escola tem?

Como funciona o sistema de contratação da rede?

Com relação ao planejamento, os professores usam algum modelo padrão no cotidiano? Se sim, quais campos precisam preencher?

Esses planejamentos são reportados à coordenação ou outro profissional do setor? Qual a periodicidade de entrega dos planejamentos?

Como os coordenadores avaliam os planejamentos dos professores?

Os coordenadores utilizam alguma rubrica?

Os professores recebem uma devolutiva? Existe rotina de acompanhamento de planejamento pela Secretaria?

A Secretaria possui plano de ação para atender às necessidades da rede?

Se sim, quais etapas contempla?

Como é feito o processo de avaliação dos alunos, desde a sala até a Secretaria?

Como a Secretaria direciona os processos de avaliação?

Quem prepara as avaliações diagnósticas? Existe semana específica para avaliação?

A rede utiliza avaliações externas? Se sim, como são elaborados os itens?

Com que frequência é aplicava?

Que anos/séries e que componentes curriculares contempla?

A participação das escolas é obrigatória? Como são analisados os dados? Como são utilizados os dados?

Como são realizados recuperação e reforço para os alunos?

A rede realiza formação continuada?

Se sim, quem as realiza e como as planeja?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES



UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – FACED

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO [NÚCLEO] DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (NAVE)

Roteiro para entrevista com os professores

Com relação ao planejamento, você usa algum modelo padrão no cotidiano? Se sim, quais campos precisa preencher?

Esses planejamentos são reportados à coordenação ou outro profissional do setor? Qual a periodicidade de entrega dos planejamentos?

Como os coordenadores avaliam os planejamentos dos professores?

Os professores recebem uma devolutiva? Existe rotina de acompanhamento de planejamento pela Secretaria?

Como é feito o processo de avaliação dos alunos na escola?

Como são realizados recuperação e reforço para os alunos?

A rede realiza formação continuada?

Com relação à avaliação da aprendizagem, como você define avaliação formativa, avaliação somativa e avaliação diagnóstica?

O que você sabe sobre o uso de rubricas e devolutivas no processo de avaliação da aprendizagem?

Em seu dia a dia, você utiliza a autoavaliação e avaliação por pares em sala de aula? Se sim, como você desenvolve esse trabalho?



UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – FACED

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO [NÚCLEO] DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (NAVE)

Roteiro para entrevista com o Coordenador Pedagógico

Com relação ao planejamento, os professores usam algum modelo padrão no cotidiano? Se sim, quais campos precisa preencher?

Esses planejamentos são reportados à coordenação ou outro profissional do setor? Qual a periodicidade de entrega dos planejamentos?

Como os coordenadores avaliam os planejamentos dos professores? Usam alguma rubrica?

Os professores recebem uma devolutiva? Existe rotina de acompanhamento de planejamento pela Secretaria?

Como é feito o processo de avaliação dos alunos na escola?

Com relação à avaliação da aprendizagem, como a escola organiza os processos de avaliação formativa, avaliação somativa e avaliação diagnóstica?

Em algum momento a coordenação fez uso de rubricas e devolutivas no processo de avaliação da aprendizagem na orientação de trabalho dos professores?

No dia a dia, os professores utilizam a autoavaliação e avaliação por pares em sala de aula?

Se sim, como desenvolvem esse trabalho?

**APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES E COM O
COORDENADOR (2)**



UFC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – FACED

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO [NÚCLEO] DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (NAVE)

Roteiro de entrevista com professores 2

Como as rubricas impactaram a sua prática pedagógica?

Como as devolutivas impactaram a sua prática pedagógica?

O que mudou no desenvolvimento da avaliação da aprendizagem após o trabalho com rubricas e devolutivas?

Quais são os pontos fortes do trabalho com rubricas e devolutivas?

Quais são os pontos de melhoria?

No processo de construção da autonomia e garantia do protagonismo do estudante, como as rubricas e devolutivas contribuíram?

Quais impactos você percebeu, como contribuição das rubricas e devolutivas no apoio à superação de dificuldades de aprendizagem?

Como as rubricas e devolutivas contribuíram para condições mais equitativas de aprendizagem?

O que fica como legado da pesquisa?

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES**UFC****UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ****CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – FACED****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****DEPARTAMENTO [NÚCLEO] DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (NAVE)**

Roteiro de entrevista com estudantes.

*Como as rubricas ajudaram você na avaliação da tarefa?**Como as devolutivas que você recebeu te ajudaram a pensar sobre os pontos de melhoria do seu trabalho?**Como você preparou a devolutiva para seu colega? Que cuidados você tomou? O que você considerou?**Como você entende que as rubricas e devolutivas ajudam você na aprendizagem?**Como você avalia o trabalho com rubricas e devolutivas?**Que dificuldades você teve para avaliar sua tarefa baseado na rubrica?**Como você se sentiu avaliando o trabalho do colega e reportando uma devolutiva?**Em uma escala de 0 a 10, quanto você gostaria de ser avaliado sempre dessa forma? Por quê?*

**APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
PROFESSORES**



UFC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO [NÚCLEO] DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (NAVE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por **FERNANDA NICOLAU NOGUEIRA BARBOSA NUNES**, aluna do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará, para participar de uma pesquisa. Leia atentamente as informações abaixo e tire suas dúvidas, para que todos os procedimentos possam ser esclarecidos.

A pesquisa com título “**O USO DE RUBRICAS E DEVOLUTIVAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**”, tem como objetivo geral investigar como a avaliação da aprendizagem, com uso de rubricas e devolutivas, pode contribuir com o processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, a sua participação poderá trazer como benefícios uma melhoria substancial no campo de avaliação educacional.

Para a sua realização, é preciso que os professores participem do percurso formativo e acolham a pesquisadora em sala de aula, permitindo a intervenção da mesma no sentido de apoiar o uso de rubricas e devolutivas no processo de avaliação da aprendizagem.

Há o risco de você não se sentir confortável na formação ou não dispor de tempo para comparecer a todos os encontros. Nesse caso, você poderá desistir do percurso a qualquer momento e se não puder comparecer por motivo de força maior e desejar se inteirar do que foi tratado, a pesquisadora estará ao seu dispor para orientações, em outro momento combinado.

O percurso formativo poderá ter de seis a oito encontros de duas horas e as intervenções em sala de aula poderão estender-se por no máximo três meses, de acordo com a necessidade, em aulas específicas e com observação e intervenção previamente combinadas. Os seguintes procedimentos serão respeitados:

1. Seus dados pessoais e outras informações que possam identificar você serão mantidos em segredo;
2. Você está livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa sem sofrer qualquer forma de retaliação ou danos.
3. Os resultados gerais da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos e podem ser publicados em congresso ou em revista científica especializada

Endereço do(s) responsável (is) pela pesquisa:

Pesquisador Responsável: FERNANDA NICOLAU NOGUEIRA BARBOSA NUNES
Instituição: Universidade Federal do Ceará / FORTALEZA
Endereço: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ CAMPUS BENFICA/
 Rua Waldery Uchoa 1
Telefones para contato: (85) 3366 7679

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000, Rodolfo Teófilo fone: 3366-8346.

O abaixo assinado _____, ____ anos, RG: _____. declara que é de livre e espontânea vontade que está participando da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma via assinada deste termo e que minha participação é de caráter voluntário e não serei remunerado.

Pesquisador

Responsável: _____

Data: ___/___/___

Participante: _____

Data: ___/___/___

**APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
COORDENADOR E SECRETÁRIO.**



UFC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO [NÚCLEO] DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (NAVE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por **FERNANDA NICOLAU NOGUEIRA BARBOSA NUNES**, aluna do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará, para participar de uma pesquisa. Leia atentamente as informações abaixo e tire suas dúvidas, para que todos os procedimentos possam ser esclarecidos.

A pesquisa com título “**O USO DE RUBRICAS E DEVOLUTIVAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**”, tem como objetivo geral investigar como a avaliação da aprendizagem, com uso de rubricas e devolutivas, pode contribuir com o processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, a sua participação poderá trazer como benefícios uma melhoria substancial no campo de avaliação educacional.

Para a sua realização, preciso que líderes ou a própria comunidade de Tamboril respondam a este questionário, ressaltando-se que a sua colaboração é de caráter voluntário e não implica em remuneração. Há o risco de você sentir-se constrangido com alguma pergunta, e caso isto ocorra, poderá a qualquer momento interromper a pesquisa e se for de sua vontade encerrar sua participação.

O questionário possui perguntas simples e deve tomar aproximadamente 20 minutos do seu tempo. Os seguintes procedimentos serão respeitados:

1. Seus dados pessoais e outras informações que possam identificar você serão mantidos em segredo;
2. Você está livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa sem sofrer qualquer forma de retaliação ou danos e
3. Os resultados gerais da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos e podem ser publicados em congresso ou em revista científica especializada

Endereço do(s) responsável (is) pela pesquisa:

Pesquisador Responsável: FERNANDA NICOLAU NOGUEIRA BARBOSA NUNES
Instituição: Universidade Federal do Ceará / FORTALEZA
Endereço: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ CAMPUS BENFICA/
Rua Waldery Uchoa 1
Telefones para contato: (85) 3366 7679

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000, Rodolfo Teófilo fone: 3366-8346.

O abaixo assinado _____, ___ anos, RG: _____.declara que é de livre e espontânea vontade que está participando da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste termo e que minha participação é de caráter voluntário e não serei remunerado.

Pesquisador

Responsável: _____

Data: ___/___/___

Participante: _____

Data: ___/___/___

**APÊNDICE I – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PARA
ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES**



UFC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO [NÚCLEO] DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (NAVE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

O estudante _____, está sendo convidado por **FERNANDA NICOLAU NOGUEIRA BARBOSA NUNES**, aluna do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará, para participar de uma pesquisa. Leia atentamente as informações abaixo e tire suas dúvidas, para que todos os procedimentos possam ser esclarecidos.

A pesquisa com título “**O USO DE RUBRICAS E DEVOLUTIVAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**”, tem como objetivo geral investigar como a avaliação da aprendizagem, com uso de rubricas e devolutivas, pode contribuir com o processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, a sua participação poderá trazer como benefícios uma melhoria substancial no campo de avaliação educacional.

Para a sua realização, é preciso que você responda a uma entrevista com oito perguntas, que serão realizadas em um encontro de quinze minutos, dentro do ambiente escolar, ressaltando-se que a sua colaboração é de caráter voluntário e não implica em remuneração.

Há o risco você sentir-se constrangido com alguma pergunta, e caso isto ocorra, poderá a qualquer momento interromper a pesquisa e se for de sua vontade encerrar sua participação.

As perguntas são simples e se referem às atividades que você fez na sala de aula. Os seguintes procedimentos serão respeitados:

1. Seus dados pessoais e os dados do estudante e outras informações que possam identificar você ou ele serão mantidos em segredo;
2. Você está livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa sem sofrer qualquer forma de retaliação ou danos.
3. Os resultados gerais da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos e podem ser publicados em congresso ou em revista científica especializada

Endereço do(s) responsável (is) pela pesquisa:

Pesquisador Responsável: FERNANDA NICOLAU NOGUEIRA BARBOSA NUNES

Instituição: Universidade Federal do Ceará / FORTALEZA

Endereço: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ CAMPUS BENFICA/
Rua Waldery Uchoa 1

Telefones para contato: (85) 3366 7679

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 Rodolfo Teófilo fone: 3366-8346.

O abaixo assinado _____, ___ anos, RG: _____.declara que é de livre e espontânea vontade que o estudante pelo qual é responsável está participando da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma via assinada deste termo e que minha participação é de caráter voluntário e não serei remunerado.

Pesquisador

Responsável: _____

Data: ___/___/___

Participante: _____

Data: ___/___/___

**APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
RESPONSÁVEL PELO ESTUDANTE**



UFC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO [NÚCLEO] DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (NAVE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O estudante _____, pelo qual você é responsável, está sendo convidado por **FERNANDA NICOLAU NOGUEIRA BARBOSA NUNES**, aluna do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará, para participar de uma pesquisa. Leia atentamente as informações abaixo e tire suas dúvidas, para que todos os procedimentos possam ser esclarecidos.

A pesquisa com título “**O USO DE RUBRICAS E DEVOLUTIVAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**”, tem como objetivo geral investigar como a avaliação da aprendizagem, com uso de rubricas e devolutivas, pode contribuir com o processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, a participação do estudante pelo qual você é responsável poderá trazer como benefícios uma melhoria substancial no campo de avaliação educacional.

Para a realização da pesquisa, é preciso que o estudante pelo qual você é responsável, responda a um questionário, ressaltando-se que a colaboração do estudante é de caráter voluntário e não implica em remuneração.

Há o risco do estudante ou você sentir-se constrangido com alguma pergunta, e caso isto ocorra, poderá a qualquer momento interromper a pesquisa, e se for da vontade dele, encerrar a participação.

O questionário possui oito perguntas simples e deve tomar aproximadamente 15 minutos do tempo do estudante pelo qual você é responsável. Os seguintes procedimentos serão respeitados:

1. Seus dados pessoais e dados do estudante e outras informações que possam identificar você ou ele serão mantidos em segredo;
2. O estudante pelo qual você é responsável está livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa sem sofrer qualquer forma de retaliação ou danos.
3. Os resultados gerais da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos e podem ser publicados em congresso ou em revista científica especializada

Endereço do(s) responsável (is) pela pesquisa:

Pesquisador Responsável: FERNANDA NICOLAU NOGUEIRA BARBOSA NUNES
Instituição: Universidade Federal do Ceará / FORTALEZA
Endereço: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ CAMPUS BENFICA/
Rua Waldery Uchoa 1
Telefones para contato: (85) 3366 7679

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000, Rodolfo Teófilo fone: 3366-8346.

O abaixo assinado _____, ____ anos, RG:_____, responsável por_____. declaro que é de livre e espontânea vontade que estou permitindo a participação do menor pelo qual sou responsável na pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma via assinada deste termo e que minha participação é de caráter voluntário e não serei remunerado.

Pesquisador

Responsável:_____

Data: ___/___/___

Participante:_____

Data: ___/___/___

**APÊNDICE L- TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA
NA ESCOLA**



UFC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO [NÚCLEO] DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (NAVE)

Prezado(a) Senhor(a),
SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TAMBORIL-CE

Solicitamos autorização para realização de uma pesquisa científica do Trabalho de Conclusão de Curso, na modalidade de Dissertação de Mestrado, da acadêmica: FERNANDA NICOLAU NOGUEIRA BARBOSA NUNES, orientada pela Professora Mestra/Doutora MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA, tendo como título preliminar **“O USO DE RUBRICAS E DEVOLUTIVAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM”**.

O Objetivo Geral da pesquisa é: investigar como a avaliação da aprendizagem, com uso de rubricas e devolutivas, pode contribuir com o processo de ensino aprendizagem.

Os objetivos específicos da pesquisa são -Construir e aplicar um plano de avaliação formativa com uso de rubricas e devolutivas com professores das séries iniciais de uma escola pública da rede de ensino do município de Tamboril. - Analisar as possíveis contribuições do uso de rubricas e devolutivas no processo de aprendizagem e autonomia dos estudantes das séries iniciais do ensino fundamental. - Analisar o impacto do uso de rubricas e devolutivas na prática pedagógica dos professores para desenvolvimento de práticas pedagógicas equânimes.

A coleta de dados será feita por meio de questionários, entrevistas gravadas e roteiros de observação. Destacamos ainda que para a realização da pesquisa, que contará com intervenção em sala de aula, haverá um percurso formativo a ser desenvolvido com os professores da escola onde se realizará a pesquisa.

Asseguramos que o nome da escola, bem como os dados dos envolvidos na pesquisa, tanto diretores, coordenadores, professores e estudantes e membros da Secretaria Municipal de Educação de Tamboril, serão mantidos em segredo.

Endereço do(s) responsável (is) pela pesquisa:

Pesquisador Responsável: FERNANDA NICOLAU NOGUEIRA BARBOSA NUNES
Instituição: Universidade Federal do Ceará / FORTALEZA
Endereço: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ CAMPUS BENFICA/ Rua Waldery Uchoa 1
Telefones para contato: (85) 3366 7679

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 Rodolfo Teófilo fone: 3366-8346.

O abaixo assinado _____, ___ anos, RG: _____. declara que é de livre e espontânea vontade que está autorizando a realização da pesquisa na XXXXXXXXXXXXXX. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de autorização para realização de pesquisa acadêmico-científica e que, após sua leitura tive a oportunidade de fazer -perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste termo e que a autorização é de caráter voluntário e não serei remunerado.

Pesquisador

Responsável: _____

Data: ___/___/___

RESPONSÁVEL PELA AUTORIZAÇÃO:

Data: ___/___/___

APÊNDICE M – PARECER CONSUSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



PARECER CONSUSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa:O USO DE RUBRICAS E DEVOLUTIVAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.

Pesquisador:FERNANDA NICOLAU NOGUEIRA BARBOSA NUNES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 85004724.9.0000.5054

Instituição Proponente:PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE UFC

Patrocinador Principal:Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer:7.354.465

Apresentação do Projeto:

Pesquisa a ser desenvolvida no Estado do Ceará, em uma escola da rede pública do município de Tamboril, em duas turmas de estudantes: uma de um quarto ano e outra de um quinto ano. Serão envolvidos na pesquisa o Secretário Municipal de Educação, Coordenador ou Diretor da Escola, Professores e estudantes das turmas citadas e a pesquisadora que atuará intervindo no lócus de pesquisa, formando os professores para uso de rubricas e devolutivas no processo de avaliação da aprendizagem. O tema da pesquisa refere-se ao uso de rubricas e devolutivas no processo de avaliação da aprendizagem.

Objetivo da Pesquisa: Objetivo Primário: Investigar como a avaliação da aprendizagem, com uso de rubricas e devolutivas, pode contribuir com o processo de ensino aprendizagem. Objetivo Secundário: Construir e aplicar um plano de avaliação formativa com uso de rubricas e devolutivas com professores das séries iniciais de uma escola pública da rede de ensino do município de Tamboril, analisar as possíveis contribuições do uso de rubricas e devolutivas no processo de aprendizagem para a autonomia dos estudantes, analisar o impacto do uso de rubricas e devolutivas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais equânimes.

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC**



Continuação do Parecer: 7.354.465

Avaliação dos Riscos e Benefícios: Riscos o participante pode sentir-se constrangido com alguma pergunta, e caso isto ocorra, poderá a qualquer momento interromper a pesquisa, e se for da vontade dele, encerrar a participação. Ou ainda não se sentir confortável na formação ou não dispor de tempo para comparecer a todos os encontros. Nesse caso, você poderá desistir do percurso a qualquer momento e se não puder comparecer por motivo de força maior e desejar se inteirar do que foi tratado, a pesquisadora estará ao seu dispor para orientações, em outro momento combinado. Benefícios: a pesquisa enseja o aprimoramento de políticas públicas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

ver item Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP: Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2404582.pdf	21/01/2025 11:15:44		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_ESTUDANTES.pdf	21/01/2025 11:15:21	FERNANDA NICOLAU NOGUEIRA BARBOSA NUNES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_COORDENADORSECRETARIO_DIRECAOPROFESSORES_INICIAL.pdf	21/01/2025 10:16:32	FERNANDA NICOLAU NOGUEIRA BARBOSA NUNES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEL_PELO_ESTUDANTE_.pdf	21/01/2025 10:14:46	FERNANDA NICOLAU NOGUEIRA BARBOSA NUNES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES_4e5ANOS.pdf	21/01/2025 10:14:35	FERNANDA NICOLAU NOGUEIRA	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC**



Continuação do Parecer: 7.354.465

Ausência	TCLE_PROFESSORES_4e5ANOS.pdf	21/01/2025 10:14:35	BARBOSA NUNES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_ATUALIZADO.pdf	13/12/2024 16:20:30	FERNANDA NICOLAU NOGUEIRA BARBOSA NUNES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_O_USO_DE_RUBRICAS_E _DEVOLUTIVAS_NO_PROCESSO_DE _AVALIACAO_DA_APRENDIZAGEM.pdf	13/12/2024 16:18:38	FERNANDA NICOLAU NOGUEIRA BARBOSA NUNES	Aceito
Outros	CARTA_reapreciacao.pdf	13/12/2024 16:16:39	FERNANDA NICOLAU NOGUEIRA BARBOSA NUNES	Aceito
Orçamento	DECLARACAO_DE_ORCAMENTO_FIN ANCEIRO.pdf	13/12/2024 16:11:52	FERNANDA NICOLAU NOGUEIRA BARBOSA NUNES	Aceito
Outros	EXPLICACAO_assinado.pdf	13/12/2024 15:52:51	FERNANDA NICOLAU NOGUEIRA BARBOSA NUNES	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANIADO_ CEP_7286822.pdf	13/12/2024 15:49:48	NICOLAU NOGUEIRA BARBOSA NUNES FERNANDA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodospesquisadoresenvolvidos napesquisa.pdf	30/09/2024 10:35:19	NICOLAU NOGUEIRA BARBOSA NUNES FERNANDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência Folha de Rosto	autorizacaosecretariomunicipal.pdf folhaderostoprojetorubricas.pdf	30/09/2024 09:35:02 30/09/2024 09:24:39	NICOLAU NOGUEIRA BARBOSA NUNES FERNANDA NICOLAU NOGUEIRA BARBOSA NUNES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
Bairro: Rodolfo Teófilo
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 7.354.465

FORTALEZA, 31 de Janeiro de 2025

Assinado por:

FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
Bairro: Rodolfo Teófilo
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br