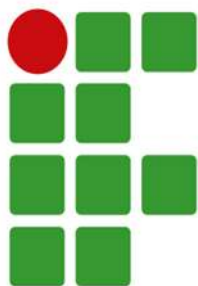




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília



INSTITUTO FEDERAL
Brasília

DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

Brasília
2019



INSTITUTO FEDERAL
Brasília

Setor de Autarquias Sul, Quadra 2, Bloco E, Edifício Siderbrás
Asa Sul – Brasília/DF, CEP 70070-906
(61) 2103-2154 | ifb.edu.br



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

Sumário	
INTRODUÇÃO	4
1 - JUSTIFICATIVA	7
2 – APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	8
3 – CONCEITUANDO A AVALIAÇÃO	11
3.1 – Avaliação da Aprendizagem e Avaliação para Aprendizagem	12
3.2 - Avaliação formal e informal	14
3.3 – Avaliação formativa no contexto escolar e aspectos que influenciam a aprendizagem.....	15
4 – INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS QUE POTENCIALIZAM PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA	16
4.1 – Autoavaliação	18
O que é?	18
Como realizar?	19
Exemplo 1 – Autoavaliação escrita e/ou oral.....	19
4.2 – Avaliação por pares ou colegas:	21
O que é?	22
Qual sua contribuição?	22
4.3 – Grupo de Discussão	23
Algumas considerações importantes:	24
4.4 – Mapa Conceitual	24
O que é?	24
O que avalia?	24
Como construir?	25
Seguem exemplos de mapas conceituais.	26
4.5 – Portfólio	27
O que é?	27
O que avalia?	28
Construção e análise crítica	28
Sugestões de documentos a serem incluídos no Portfólio:.....	28
Exemplo de uso.....	29
4.6 – Projeto Integrador.....	29
O que é?	29
O que avalia?	30
4.7 - Registros.....	31
O que é:	31
O que avalia?	31



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

Tipos de Registros que podem ser utilizados:	31
Tipo 2 - Pautas de observação	32
Tipo 3 – Diários de aula	32
4.8 – Prova	33
4.8.1 – Questão de múltipla escolha	34
O que é?	34
Cuidados quanto ao enunciado das questões	35
4.8.2 – Questão Discursiva	35
O que é?	35
O que avalia?	35
Critérios que devem ser considerados:.....	36
Exemplo 1	36
Pressupostos	37
Chave de correção:.....	37
Exemplo 2	37
Chave de correção.....	38
Exemplo 3	38
Chave de correção.....	39
4.9 – Seminário Integrado	39
O que é?	39
O que avalia?	39
Como organizar?	40
5 – PROCESSOS PEDAGÓGICOS QUE FAVORECEM A APRENDIZAGEM	41
5.1 – Conselho de Classe	41
5.2 – Adaptações Curriculares ⁶	42
Como fazer?	43
O que adaptar?	43
5.3 – Recuperação contínua	43
5.4 – Regime de dependência.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	46
–APÊNDICE A –	48
– APÊNDICE B –	50
– APÊNDICE C –	51



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

INTRODUÇÃO

O presente documento apresenta concepções, instrumentos e diretrizes avaliativas que devem orientar a elaboração do Projeto Pedagógico Institucional e do Projeto Político-Pedagógico de todos os *campi* do IFB, bem como nortear a prática educativa docente e seus processos avaliativos.

A elaboração de documentos que norteiam as práticas de uma instituição de educação formal precisa ter como aporte uma concepção de educação que já esteja no cerne de suas legislações vigentes. Numa análise das legislações no âmbito do IFB, foi possível verificar que demonstram familiaridade com a Pedagogia Histórico-Crítica. Por esta concepção, conforme Saviani (1991), a educação é entendida como ato de produzir a humanidade, histórica e coletivamente, pelo conjunto dos seres humanos e o processo de ensino precisa ser pautado na construção dialética do conhecimento.

A avaliação para as aprendizagens constitui-se como pressuposto a ser observado, no âmbito de uma instituição cuja criação indica a emancipação do cidadão, conforme expresso na Lei 11.892/2008.

Na perspectiva da emancipação e considerando que somos seres históricos, é primordial um recorte em duas legislações educacionais: a Lei 5.692/71 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394/96. A decisão da não utilização do termo LDB para a lei 5.692/71 deve-se ao fato de que tal legislação regulamentou apenas o ensino de 1º e 2º graus (atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio) e não a Educação Nacional como um todo.

Tal recorte procurou observar a relação entre educação e trabalho nas duas legislações, a fim de demonstrar que já existe uma indicação de como se deve proceder à



avaliação, na perspectiva de emancipação dos/as estudantes.

A lei 5.692/71, de viés tecnicista, aponta para uma educação preparatória para as condições pertinentes ao mercado de trabalho, fragmentada e domesticadora, formando seres humanos dóceis para reproduzirem, em seus ambientes laborais, as técnicas previamente treinadas no âmbito educacional. Nesse contexto, a avaliação nada mais é do que a medida dos resultados de aproveitamento dos estudantes em instrumentos pontuais de avaliação.

Perceptivelmente mais inclinada a concepções de cunho emancipatório, a LDB 9.394/96 sequer utiliza, em seu texto, a expressão mercado de trabalho. A relação entre educação e trabalho pode ser percebida no enfoque dado à ideia de **mundo do trabalho**, similar à concepção de trabalho na ótica de Manacorda (2010, p. 135):

Trata-se de um trabalho produtivo, prática do manejo dos instrumentos essenciais de todos os ofícios, associado à teoria como estudo dos princípios fundamentais das ciências. Um trabalho que exclui toda oposição entre cultura e profissão, não tanto na medida em que fornece as bases para uma multiplicidade de escolhas profissionais, mas na medida em que é atividade operativa social, que se fundamenta nos aspectos mais modernos, revolucionários, integrais do saber.

Contrapondo-se a uma prática avaliativa descontextualizada e tecnicista, ao conceber a relação entre educação e trabalho¹, a LDB refletiu uma realidade histórica e anseios de uma educação integral, além de apontar para uma avaliação que considera o processo mais relevante que o produto final, conforme registrado em seu Art. 24 (grifos

¹ Na produção da vida material, o trabalho é categoria fundante do ser social. O homem, ao nascer, carrega consigo o patrimônio genético da espécie, mas é por meio do trabalho que se humaniza. Distinto do animal, que apenas adapta-se à natureza, o ser humano por meio da sua ação consciente, transforma o meio natural em seu benefício. O trabalho tem, “portanto, [...] uma intenção ontologicamente voltada para o processo de humanização do homem em seu sentido amplo” (ANTUNES, 1999, p. 142). De acordo com o momento social o trabalho tem diferentes significados e, sendo determinado, assume formas históricas específicas nos diferentes modos de produção da existência humana (FRIGOTTO, 2009). No sistema de produção capitalista, no qual os seres humanos se dividem em detentores e não detentores dos meios de produção, o trabalho se assume como mercadoria, uma vez que aqueles que não detêm os meios de produção, nada mais possuem além da sua própria força de trabalho. Dessa forma, o capital acumula-se em poucas mãos, e os trabalhadores vendem a única coisa que possuem. Os produtos desse trabalho sob a condição da expropriação não pertencem ao trabalhador, mas ao capitalista. Esse tipo de trabalho, no sentido econômico (KOSIK, 2002) não mais se configura como humanização do ser humano, mas como alienação. Nesse sentido, trabalho é diferente de emprego. O trabalho enquanto princípio ontológico de humanização do ser humano é distinto do trabalho realizado sob o modo de produção capitalista, na forma de emprego ou trabalho assalariado.



NOSSOS):

- 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.**

Sendo o Instituto Federal de Brasília uma instituição de educação básica, profissional e tecnológica, a relação que se estabelece entre educação e trabalho é o ponto inicial para o estabelecimento de todas as relações posteriores e para o norteamento de todas as ações. Não poderia ser diferente com relação a essas diretrizes, cuja ratificação da ideia contida no termo *mundo do trabalho* nos direciona para uma contextualização de avaliação enquanto processo.

Essa concepção de avaliação enquanto processo pode ser verificada no decorrer dessas diretrizes. Na Seção 1, está explicitada a justificativa da criação da Comissão de Avaliação e a consequente elaboração do documento ora apresentado. A construção dos significados e a atribuição de sentidos a eles estão contemplados na Seção 2, que trata da aprendizagem significativa. A multiplicidade dos significados de avaliação, considerando o contexto da instituição e o encaminhamento de compreensão da avaliação para a aprendizagem e suas vertentes formal e informal são tratados na Seção 3.

Com o objetivo de problematizar as maneiras mais comuns de manifestação da avaliação utilizada no IFB, explicitamos os instrumentos e procedimentos que podem potencializar a avaliação formativa, na Seção 4. E, considerando ainda as estratégias que podem contribuir para a permanência e o êxito dos/as estudantes, a Seção 5 aborda os processos pedagógicos que podem favorecer a aprendizagem. Encerramos este documento com as considerações finais que se centram sobre as suas possibilidades de utilização deste documento.



1 - JUSTIFICATIVA

O Instituto Federal de Brasília iniciou sua história em dezembro de 2008, quando foi criada a Lei Federal nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia. Àquela época, a Escola Técnica Federal de Brasília, antes pertencente à Secretaria de Educação do DF, foi incorporada ao IFB, sendo, então, o primeiro *campus* existente, com oferta de Cursos Básicos e Técnicos de Agropecuária e Agroindústria.

Atualmente, a oferta do IFB abrange os mais variados tipos de curso: formação inicial e continuada (FIC), técnicos subsequentes, concomitantes, integrados, Proeja², Graduação (licenciatura, bacharelado e tecnólogo) e Pós-Graduação (especialização *lato sensu*). Essa diversidade de cursos e a especificidade que cada tipo de oferta possui, fez com que resoluções fossem criadas para orientar e normatizar o ensino no IFB.

Cada uma dessas resoluções, além de explicitar como devem ser os currículos, os planos de curso, o regime escolar e os trâmites administrativos em relação à matrícula, também dispõem sobre as avaliações de aprendizagem: como são vistas por cada regulamento e as formas que os/as professores/as deverão adotar para avaliar seus/suas estudantes. Fato é que esta gama de regulamentos somados às notas técnicas diversas que tratam sobre o assunto, fizeram com que a avaliação no âmbito do IFB, ou seja, como esta instituição concebe e desenvolve o processo avaliativo do/a estudante, se tornasse um tema pulverizado e, muitas vezes, sem harmonia de uma concepção única que pudesse ser seguida pelo ensino do Instituto.

Da necessidade de convergência e definição de como o IFB enxerga a avaliação e

² O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja – permite a oferta cursos na modalidade integrada ou concomitante. No momento, todos os cursos ofertados pelo IFB são na modalidade integrada.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

todo o processo avaliativo do/a estudante, surgiu este documento de Diretrizes de Avaliação do IFB, criado por servidores/as técnicos/as e professores/as por meio de uma comissão, constituída pela Portaria N° 946, de 18 de abril de 2016. Torna-se importante, aqui, deixar claro que tais servidores são pertencentes a todos os *campi*, e que tal composição foi pensada com o intuito de trazer a esta Diretriz questões e especificidades vividas por toda a comunidade escolar do IFB no que tange à avaliação escolar.

A proposta da Pró-Reitoria de Ensino, após criada a comissão, foi de que a elaboração deste documento abrangesse os três níveis de avaliação na Instituição: (i) avaliação da aprendizagem, (ii) avaliação institucional e (iii) avaliação sistêmica/em larga escala³. No entanto, a comissão julgou importante e necessário focar apenas na Avaliação da Aprendizagem pelos motivos explicitados nos parágrafos anteriores e, principalmente, pela importância que deve ser atribuída ao processo avaliativo da aprendizagem.

2 – APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A palavra aprendizagem deriva da palavra latina "*apprehendere*", que significa adquirir o conhecimento de uma arte, ofício ou outra coisa por meio do estudo ou da experiência. Considera-se, assim, que houve uma aprendizagem se as mudanças provocadas por esta forem relativamente permanentes e isso é um fenômeno natural, fruto de uma interação complexa e contínua.

Entretanto, no cenário educacional, a promoção da aprendizagem não está restrita ao conhecimento de uma arte ou ofício, sendo associada à formação integral do ser humano, o que significa que se articula com informações e conteúdos, mas também leva em consideração aspectos sociais e pessoais que fazem parte das relações interpessoais.

³Entendendo que os outros níveis de avaliação são relevantes para a compreensão da avaliação no contexto educacional, elaborou-se um anexo a este documento, que pode servir de referência para o aprofundamento do tema.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

Diante disso, é importante pontuar que conteúdos de aprendizagem⁴ são todos aqueles que possibilitam o desenvolvimento de capacidades cognitivas, motoras, afetivas, de inserção social e de relação interpessoal.

Construir significado a respeito de determinado conteúdo, para os/as estudantes, não se separa do processo de atribuição de sentido a esses conteúdos. Os sentidos e os significados são uma construção simultânea por parte daquele/a que aprende. Assim, a atribuição de sentidos está diretamente vinculada aos aspectos afetivos e relacionais que ocorrem na aprendizagem escolar. Os sentidos que os/as estudantes atribuem a uma atividade vão depender, em grande parte, de como essa atividade será apresentada pelo/a professor/a e de como este/a professor/a atua no seu desenvolvimento.

Portanto, a aprendizagem, no contexto escolar, é dotada de significados, mas eles não são absolutos, uma vez que novos significados podem ser atribuídos, ou novas e complexas relações podem ser estabelecidas. Nessa perspectiva, o conhecimento prévio do/a estudante é a chave para a aprendizagem significativa, uma vez que os novos conhecimentos se relacionam com os conhecimentos anteriormente construídos por ele/a, conforme a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (2003). Dessa maneira, uma nova informação ancora-se em conceitos significativos preexistentes na estrutura cognitiva daquele/a que aprende.

O/a professor/a tem papel primordial no processo de aprendizagem escolar, uma vez que ele/a é o responsável por propor situações que a instanciem. Logo, todas as ações, discursos, práticas e conteúdos de aprendizagem devem estar associadas a uma intenção educativa. Assim, é preciso analisar se as atividades que estão sendo propostas contribuem

⁴aabala (1998, p. 39) identifica os conteúdos de aprendizagem como conteúdos conceituais (que dizem respeito ao conhecimento de fatos, acontecimentos, dados, conceitos, fenômenos concretos), procedimentais (que envolvem regras, técnicas, métodos, habilidades e estratégias) ou atitudinais (que relacionam-se a valores, atitudes e normas), alertando para o fato de que essa tipologia é apenas uma estratégia de trabalho com aquilo que, na verdade, “nunca se encontra de modo separado nas estruturas de conhecimento”.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

para o crescimento do/a estudante e, o mais importante, como as informações e conhecimentos compartilhados em sala de aula serão avaliados, afinal, conseguimos fazer-nos compreender quando, de fato, detemos a compreensão do que queremos dentro de nós mesmos. É preciso ter objetivos e intenções claros para que a aprendizagem seja alcançada.

Mas, como identificar que o/a estudante realmente aprendeu o que foi a ele/a proposto? Se a aprendizagem é concebida como um processo de construção de significados e de atribuição de sentido, a avaliação dessa aprendizagem deve ser processual e servir para ajudar o/a professor/a a tomar decisões, uma vez que, ao avaliar a aprendizagem dos/as estudantes, estamos avaliando também o ensino que ministramos (COLL; MARTIN, 2009). Nessa concepção, os/as professores/as devem elaborar instrumentos de avaliação coerentes com o processo de aprendizagem proposto.

Destacamos algumas questões sobre aspectos do aprendizado e da avaliação sobre os quais podemos refletir:

<ul style="list-style-type: none">- Por que aprender?- O que se tem que aprender?- Para que se tem que aprender?- Como temos que comunicar o conhecimento obtido através da aprendizagem?	<ul style="list-style-type: none">- Por que avaliar?- O que se tem que avaliar?- Para que se tem que avaliar?- Como temos que comunicar o conhecimento obtido através da avaliação?
--	--

Considerando que a concepção de avaliação aqui proposta tem o objetivo de promover a aprendizagem das/os estudantes, compreende-se que o aperfeiçoamento da prática educativa é uma ação contínua na rotina das/os educadoras/es. Percebe-se que somente assim será possível conhecer melhor o/a estudante e, desse modo, proceder à avaliação por meio de intervenções pedagógicas incentivadoras da aprendizagem. A ação avaliadora deve, então, observar, simultaneamente, processos individuais e coletivos, além



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

de considerar a importância da autonomia e da participação ativa do/a estudante no processo de ensino/aprendizagem, promovendo, assim, uma aprendizagem significativa.

3 – CONCEITUANDO A AVALIAÇÃO

A avaliação apresenta uma diversidade de funções, entretanto, o IFB compreende que a natureza *formativa* da avaliação acolhe, com as melhores intenções, os processos de ensino e de aprendizagem. Avalia-se para aprender e aprende-se para desenvolver e, nesse movimento dinâmico, avalia-se para incluir.

Apesar de a avaliação ter uma multiplicidade de sentidos, é importante ressaltar que o termo é, aqui, utilizado para se referir a um processo de construção de conhecimento e melhoria da qualidade do ensino, não sendo tratada, portanto, como sinônimo de instrumento/procedimento avaliativo. Sob esta perspectiva, a avaliação é apreendida como um

processo de responsabilidade de todos os sujeitos que se encontram envolvidos na ação de ensinar e aprender.

O ato de avaliar formativamente não se limita à valoração dos resultados obtidos pelos/as estudantes e, nesse sentido, toda proposta educativa precisa amparar-se em uma prática reflexiva e coerente, além de oferecer elementos que possibilitem uma análise mais justa e ética e que fortaleçam a aprendizagem, viabilizando, dessa maneira, possíveis mudanças significativas. É importante destacar que não existe um único método de ensinar, porém é necessário que os/as professores/as se comprometam com o levantamento contínuo das necessidades de aprendizagem dos/as estudantes para entender como melhor atuar e intervir.

Advogamos que, quando profissionais da área da educação compreendem o



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

contexto no qual estão inseridos/as, buscando minorias em suas práticas educativas e adquirindo uma compreensão mais aprofundada das variáveis que interferem nela, há mais chances de que sejam capazes de planejar propostas de trabalho e desenvolver melhores formas de avaliação. O planejamento e a avaliação dos processos educativos caminham lado a lado e, dentro de uma perspectiva formativa da avaliação, o desenvolvimento do trabalho pedagógico e as intervenções no processo de ensino e aprendizagem coexistem continuamente.

O direito à educação é constitucionalmente garantido e, nesse mesmo caminho, o IFB coaduna com os princípios da avaliação formativa de que todos somos capazes de aprender, sendo necessário, portanto, que sejam oferecidos meios para que a aprendizagem aconteça e que o progresso seja contínuo. Nesse processo, uma concepção de avaliação reflexiva e coerente é primordial, considerando que a avaliação não é uma etapa do processo, mas sim uma ação que deve permear todos os momentos da aprendizagem.

3.1 – Avaliação da Aprendizagem e Avaliação para Aprendizagem

O modo como a avaliação vem sendo praticada no campo educacional cumpre com duas funções principais: somativa e formativa. O foco da primeira está no entendimento dos resultados como consequência do que foi aprendido pelas/os estudantes, sendo, portanto, associada à avaliação das aprendizagens, ou seja, o objetivo é identificar o que ele/a aprendeu ao final do desenvolvimento de uma ou mais unidades curriculares (HARLEN, 2006; FERNANDES, 2008). A avaliação somativa, portanto, encontra-se comprometida com a realização de um balanço de aprendizagens que ocorreram após um determinado período de tempo e pode, ou não, conforme Villas Boas (2013), ter como finalidade a realização de intervenções.

O quadro que segue busca apresentar uma síntese do que é Avaliação da



Aprendizagem.

Avaliação da Aprendizagem
Foco num conjunto de conteúdos, saberes e competências delimitado em um determinado tempo de ensino-aprendizagem
Comprometida com a aferição de resultados esperados para determinado componente curricular
Apenas professores/as são avaliadoras/es
Pontual, classificatória
Componentes de avaliação somativa: avaliações individuais
Quantitativa

A avaliação formativa, por sua vez, volta-se para o comprometimento com a aprendizagem de todos/as os/as estudantes e a compreensão de como ocorre esse processo durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Práticas avaliativas dessa natureza, tais como as compreendidas a partir das contribuições de Harlen (2006), Fernandes (2008) e Villas Boas (2013), são relacionadas com a concepção de avaliação para as aprendizagens. De acordo com Villas Boas (2014), essa expressão denota movimento, uma busca pela aprendizagem, tanto por parte do/a professor/a quanto dos/as estudantes, enquanto que, na avaliação da aprendizagem, o/a único/a avaliador/a é o/a professor/a.

Harlen (2006) assevera que, por mais que possa existir a impressão de que se tratem de diferentes tipos de avaliação ou de estarem vinculados a métodos distintos para obtenção de informações, não há dicotomia entre a avaliação somativa e a avaliação formativa. Cada uma tem seu propósito e campo de ação, a diferença está em como a



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

informação é utilizada.

Assim sendo, nestas Diretrizes de Avaliação do IFB, as duas funções da avaliação existem simultaneamente, de forma que não sejam tratadas numa perspectiva antagônica. Entretanto, é importante salientar que a avaliação para as aprendizagens cumpre, no campo educacional, uma função pedagógica que prima pela qualidade em detrimento da quantidade, ao se voltar para a realização de intervenções ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem.

O quadro que segue busca apresentar uma síntese do que é Avaliação para Aprendizagem.

Avaliação para Aprendizagem
Foco no processo
Comprometida com as aprendizagens de todos os/as estudantes
Professor/a e estudantes são avaliadores
Movimento / durante
Componentes de avaliação formativa: avaliação informal, autoavaliação, avaliação por colegas/em grupos. Formação da autonomia.
Qualitativa

3.2 - Avaliação formal e informal

A avaliação formal é sistematizada com instrumento de avaliação, conteúdo e objetivos definidos. O/a estudante sabe que está sendo avaliado e o/a educador/a tem clareza do que está avaliando, do porquê está avaliando e de como está avaliando.

Por sua vez, embora ocupe grande parte do trabalho pedagógico, a avaliação



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

informal é muitas vezes invisível, seja porque o/a professor/a não reconhece que está avaliando, seja porque tampouco os/as estudantes estão cientes de que ela está ocorrendo. No entanto, ela está presente na interação dos/as estudantes com os/as professores/as e demais profissionais da educação que atuam na escola e, até mesmo, com colegas, em todos os momentos e espaços escolares.

Nesse cenário, quando reconhecida e assumida pelos profissionais da educação, a avaliação informal pode tornar-se componente da avaliação formativa, permitindo o acompanhamento dos/as estudantes. Assim, a avaliação informal ocorre nas observações em sala de aula, quando o/a professor/a avalia se o/a estudante é interessado, é frequente, realiza as atividades propostas, é sociável, entre outros (VILLAS BOAS, 2014).

Todavia, a avaliação informal deve ser praticada com responsabilidade e ser realizada evitando julgamentos e preconceitos. A avaliação informal, portanto, é mais um meio para se conhecer os/as estudantes, seus interesses, necessidades, capacidades, o que já aprenderam e ainda não aprenderam no cotidiano de sala de aula.

Quando realizada com ética, a avaliação informal contribui para a formação da autonomia do/a estudante. Alguns caminhos de condução ética dessa avaliação são: encorajar o/a estudante, não rotular, não desvalorizar a sua experiência, falar sobre o seu desempenho reservadamente, não comentando em voz alta suas dificuldades ou fraquezas nem fazendo comparações, mas demonstrando interesse pela aprendizagem de cada um/a e reconhecendo publicamente o alcance dos objetivos da aprendizagem.

3.3 – Avaliação formativa no contexto escolar e aspectos que influenciam a aprendizagem

O desafio de praticar a avaliação formativa é bastante eminente, haja vista a dificuldade em articular a avaliação informal com as avaliações formais. Dessa forma diversos teóricos da educação buscam enfatizar a importância de se praticar diferentes



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

formas de avaliação em sala de aula, como forma de possibilitar que o/a professor/a perceba o processo de aprendizagem dos/as estudantes sob variados prismas.

A tarefa de trazer a concepção de avaliação para a aprendizagem na formação das/os professoras/es é válida a partir do momento em que se compreende que esta busca pode auxiliá-los no processo de ensino-aprendizagem e que ela contribui para que o/a estudante perceba todo o processo da construção da aprendizagem.

No âmbito de diversidade escolar, é necessário compreender os diversos aspectos que influenciam a avaliação para aprendizagem, dentre eles: a trajetória escolar do/a estudante, a situação socioeconômica do/a estudante; a relação com a família e com a comunidade em que vive; a relação entre estudante-professor/a e os/as demais profissionais inseridos na escola; entre outros. E, além do exposto, o entendimento de que os/as estudantes apresentam maneiras diferentes e ritmos diferentes de aprendizagem que devem ser considerados no momento de avaliar.

4 – INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS QUE POTENCIALIZAM PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

Os instrumentos de coleta de dados são de fundamental importância no processo de avaliação para a aprendizagem. No entanto, de posse dos dados, há duas possibilidades de análise, a classificação ou o diagnóstico. A classificação não contempla a avaliação para a aprendizagem. Ela apenas serve de instrumento de registro burocrático dos sistemas de



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

ensino. Por outro lado, o olhar de diagnóstico retroalimenta o processo de ensino aprendizagem dando a possibilidade de que ambos, professor/a e aluno/a, por meio de um processo ético-dialético, retomem e escolham os próximos passos para a aprendizagem.

Nesse contexto avaliativo, o diagnóstico e a análise de erros cometidos pelos estudantes tem uma contribuição especial, pois a produção escrita dos/as estudantes pode ser utilizada sob o ponto de vista da investigação, visando o aprimoramento do ensino (CURY, 2007). Dessa forma, quando o professor realiza a análise da produção do/a estudante e do conteúdo das resoluções das atividades avaliativas, é possível obter informações que permitam avançar na identificação das causas dos erros, o que possibilitará direcionar estratégias de recuperação (HOFFMANN, 2005).

Uma nota isolada de uma prova traz informações insuficientes, pois o que se almeja de uma avaliação é que esta possa evidenciar o percurso, a caminhada e as diferentes estratégias utilizadas para que se chegue ao objetivo definido para aquele módulo (seja disciplina, período ou semestre). Quando as notas não levam em consideração diferentes estratégias ou procedimentos avaliativos, acabam evidenciando mais as fragilidades do avaliador/a do que o desempenho do/a avaliado/a.

Várias atividades podem ser utilizadas como instrumentos de coleta de dados avaliativos, tais como trabalhos individuais, trabalhos em grupos, debates, produção de textos nos diferentes gêneros, listas de exercícios, testes ou provas (com ou sem consulta; individuais ou em duplas), produções orais, relatórios de pesquisa e visitas técnicas, entrevistas, fichamentos, seminários, montagem de curtas, documentários, painéis, portfólios, entre outros.

Alguns desses exemplos seguem abaixo para que possam nortear a atuação pedagógica dos/as professores/as, no sentido de potencializar as práticas de avaliação formativa, o que não exclui outros instrumentos que possam ser escolhidos pelos/as professores/as.



4.1 – Autoavaliação

O que é?

Processo que oportuniza ao/à estudante analisar seu desempenho e perceber-se como corresponsável pela aprendizagem. Requer orientação do/a professor/a, a partir dos objetivos de aprendizagem e do reconhecimento dos princípios éticos.

A autoavaliação é a maneira pela qual o/a estudante e os demais envolvidos no processo educativo podem inserir-se no processo avaliativo e conhecer a si mesmos enquanto aprendem. Para o sucesso da autoavaliação, é preciso que o/a estudante e os/as profissionais da escola conheçam os critérios da avaliação e os objetivos do trabalho pedagógico. Não é aconselhável que seja atribuída nota para a autoavaliação, pois, se assim for, o/a estudante irá desviar sua atenção do objetivo principal da autoavaliação que é o mesmo perceber-se presente, responsável e ativo no seu processo de aprendizagem. Realiza-se em todos os níveis, etapas e modalidades da educação escolar, sempre em consonância com os objetivos de trabalho.

O que avalia?

A autoavaliação tem por finalidade, no âmbito da sala de aula, proporcionar momentos de reflexão seja do/a estudante ou do/a professor/a no que diz respeito aos avanços e fragilidades no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as informações provenientes deste procedimento avaliativo podem funcionar como termômetro das práticas pedagógicas do/a professor/a, ou seja, ele/a pode observar o que funcionou a partir do planejamento realizado e sua consequente execução, assim como os ajustes necessários a serem feitos para a consecução dos objetivos educacionais propostos. Além disso, a autoavaliação pode também ser compreendida como um termômetro da aprendizagem das/os estudantes no sentido em que elas/es passam a ter



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

maior clareza acerca de estratégias e mecanismos que precisam adotar para que sua aprendizagem tenha um progresso continuado.

Como realizar?

Inicialmente, é preciso que se tenha clareza dos objetivos educacionais para que tanto professoras/es quanto estudantes saibam de onde estão partindo e onde querem chegar. A autoavaliação pode ser realizada individual ou coletivamente e registrada de forma oral ou escrita. Segue exemplo para melhor compreensão.

Exemplo 1 – Autoavaliação escrita e/ou oral

Neste caso a autoavaliação tem como objetivo subsidiar os/as estudantes na análise de seu processo de estudo e não a respeito de um componente escolar específico.

Após a execução de um planejamento didático, o/a professor/a retoma com os/as estudantes os objetivos propostos inicialmente. Com base neles, é solicitado que, em uma folha, como a que segue abaixo, sejam tratados tanto aspectos que favoreceram o alcance dos objetivos, quanto àqueles que, de certa forma, não contribuíram para que eles fossem alcançados. Nesse sentido, os/as estudantes podem, por exemplo, se autoavaliar, avaliar as atividades que são propostas e executadas em sala de aula, além de sugerir proposições para que a aprendizagem deles/as seja beneficiada.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

Dentro de cada uma das competências, escolha o quesito que melhor se aplica a você:	
Competência	Detalhamento
Pontualidade	<input type="checkbox"/> Fui sempre pontual. <input type="checkbox"/> Cheguei por vezes atrasado/a à aula. <input type="checkbox"/> Cheguei frequentemente atrasado/a.
Assiduidade	<input type="checkbox"/> Nunca faltei. <input type="checkbox"/> Faltei a poucas aulas. <input type="checkbox"/> Faltei a muitas aulas.
Comportamento	<input type="checkbox"/> Cumpri sempre as regras de funcionamento da aula. <input type="checkbox"/> Cumpri na maior parte das aulas as suas regras de funcionamento. <input type="checkbox"/> Perturbei frequentemente o funcionamento das aulas. <input type="checkbox"/> Perturbei sempre o funcionamento das aulas.
Empenho	<input type="checkbox"/> Fui sempre dedicado/a e correto/a nas atividades propostas. <input type="checkbox"/> Fui sempre correto/a nas atividades propostas. <input type="checkbox"/> Nem sempre me empenho nas atividades propostas. <input type="checkbox"/> Raramente me dedico às atividades propostas. <input type="checkbox"/> Nunca me dedico às atividades propostas.
Material na aula	<input type="checkbox"/> Trouxe sempre o material para as aulas. <input type="checkbox"/> Por vezes não trouxe meu material. <input type="checkbox"/> Raramente o levei; o caderno não está organizado. <input type="checkbox"/> Nunca levo o material para as aulas.
Trabalhos de casa	<input type="checkbox"/> Fiz sempre os trabalhos de casa. <input type="checkbox"/> Quase sempre fiz os trabalhos de casa. <input type="checkbox"/> Às vezes fiz os trabalhos de casa. <input type="checkbox"/> Raramente fiz os trabalhos de casa. <input type="checkbox"/> Nunca fiz os trabalhos de casa.
Solidariedade	<input type="checkbox"/> Fui sempre solidário/a com meus colegas e docentes. <input type="checkbox"/> Fui solidário (a) às vezes. <input type="checkbox"/> Nunca fui solidário (a).
Respeito a opinião dos outros	<input type="checkbox"/> Sempre respeitei a opinião dos outros. <input type="checkbox"/> Nem sempre respeitei a opinião dos outros. <input type="checkbox"/> Nunca respeitei a opinião dos outros.
Expressão e defesa das minhas opiniões	<input type="checkbox"/> Expressei e defendi sempre as minhas opiniões com clareza. <input type="checkbox"/> Expressei e defendi sempre as minhas opiniões mas, por vezes, com dificuldade. <input type="checkbox"/> Expressei com clareza mas não defendi corretamente as minhas opiniões. <input type="checkbox"/> Nunca expressei ou defendi as minhas opiniões com clareza.
Superação das dificuldades	<input type="checkbox"/> Superei sempre as minhas dificuldades. <input type="checkbox"/> Nem sempre superei as minhas dificuldades. <input type="checkbox"/> Nunca superei as minhas dificuldades.
Autonomia	<input type="checkbox"/> Fui sempre autônomo/a nas tarefas. <input type="checkbox"/> Nem sempre fui autônomo/a nas tarefas. <input type="checkbox"/> Nunca fui autônomo/a nas tarefas.
Registro / Anotações	<input type="checkbox"/> Registo sempre os raciocínios e as conclusões. <input type="checkbox"/> Registo a maioria dos raciocínios e as conclusões. <input type="checkbox"/> Raramente registo os raciocínios e as conclusões.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

Trabalhos em grupo	<input type="checkbox"/> Fui sempre dinâmico/a e correto/a. <input type="checkbox"/> Estive atento/a e fui correto/a. <input type="checkbox"/> Fui desordenado/a e, por vezes, inadequado/a.
Autoavaliação	<input type="checkbox"/> Faço minha autoavaliação frequentemente. <input type="checkbox"/> Por vezes faço minha autoavaliação. <input type="checkbox"/> Nunca faço autoavaliações.

Ao final do preenchimento do formulário acima, o/a estudante poderá analisar as suas respostas utilizando-se do preenchimento da tabela abaixo, resumindo os aspectos que

favoreceram o alcance dos objetivos, aqueles que não foram alcançados e sugerindo ações para a superação das dificuldades observadas.

Após uma análise cuidadosa das respostas, o/a professor/a poderá conversar com os/as estudantes sobre a necessidade de repensar e replanejar o trabalho pedagógico, promovendo, assim, participação ativa no planejamento e tomada de decisão. Momentos como estes são importantes, pois, criam o sentimento de responsabilidade coletiva pelo desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem no contexto educacional.

4.2 – Avaliação por pares ou colegas:



O que é?

Consiste em colocar os/as estudantes avaliando uns aos outros ou realizando atividades em duplas ou em grupos. É uma concepção de avaliação formativa, que visa ao processo de aprendizagem e não ao produto final (nota), contribuindo para que sujeito avaliado e sujeito avaliador tomem consciência de seu próprio desenvolvimento, fazendo com que a avaliação contínua contribua para melhorar as aprendizagens em curso e para promover a regulação das aprendizagens.

É importante ressaltar que o contato com o ato avaliativo pelo/a estudante precisa ser orientado/a pelo/a professor/a, para que se conscientize de que não se trata de apontar defeitos, ou criar inimizades, mas sim de cooperar com a aprendizagem do colega, desvinculando-a do lado socioafetivo, e mostrando a possibilidade de melhoria e a contribuição para o ensino/ aprendizagem que ela pode oferecer.

Qual sua contribuição?

- Qualifica o processo avaliativo sem a exigência de atribuição de pontos ou notas;
- Potencializa a autoavaliação;
- Conscientiza os/as estudantes para desvincular a nota do lado socioafetivo;
- Familiariza com o ato avaliativo sistematizado para que os/as estudantes tomem consciência de que a avaliação dos pares não é tirar a responsabilidade de aprovação ou reprovação que o/a professor/a parece ter; mas sim, dividir, compartilhar, mostrar o processo avaliativo no qual o/a estudante encontra-se inserido/a, tornando-o/a crítico/a e autônomo/a;
- Promove a geração de *feedback*,⁵ uma crítica (positiva e/ou negativa), e não constrangimento ou o apontamento de defeitos; e
- Estabelece critérios, tomando a avaliação mais objetiva.

⁵O termo *feedback* é muitas vezes livremente traduzido como “retorno”. Utilizada em várias áreas, na educação a palavra encerra o sentido de apresentação de uma avaliação ou análise que pode retroalimentar o processo de aprendizagem.



4.3 – Grupo de Discussão

O Grupo de Discussão tem por objetivo discutir um determinado tema de interesse, preferencialmente escolhido dialogicamente entre professor/a e estudantes. Não se pretende, no grupo de discussão, chegar a conclusões finais, mas sim, recolher o maior número possível de opiniões e pontos de vista que poderão ser trabalhados posteriormente nas exposições dos conteúdos.

Esse instrumento favorece a participação em uma discussão rica, baseada no respeito e tolerância. Dessa forma, além dos conteúdos conceituais que envolvem fatos, conceitos e princípios também poderão ser observados, durante a discussão, os conteúdos atitudinais, que envolvem valores, atitudes e normas.

O controle da interação é descentralizado, o que dá maior ênfase aos pontos de vista dos/as participantes, fato que permite aprofundamento dos temas propostos à discussão (GREGÓRIO; CARVALHO, s/d, p. 222. *Apud* FABRA; DOMÈNECH, 2001, p. 33-34).

O/A professor/a será o/a orientador/a ou moderador/a que deverá compartilhar, previamente, o tema a ser discutido com os/as estudantes e dar um tempo para que eles/as estudem os conhecimentos previamente. Assim, trarão as reflexões e contribuições para a discussão.

Durante o momento da discussão do grupo, é essencial que o/a professor/a tenha em mão um questionário semiestruturado, com perguntas que levantem os principais pontos que o tema pressupõe e contribua para que o grupo não fuja do tema abordado. Também é importante que o/a professor/a encoraje os/as estudantes que pouco se expõem a fazerem suas contribuições, permitindo que todos/as participem. Também, poderá explorar os argumentos dos/as estudantes, para deixá-los mais claros/as, bem como identificar a profundidade dos conhecimentos expressos acerca do assunto.



Algumas considerações importantes:

- Deixe claro os objetivos a serem atingidos pelos/as estudantes;
- Faça um acordo com a turma no qual constem algumas regras a serem seguidas a fim de para garantir o bom andamento das discussões; e
- Ofereça pequenos intervalos para anotações, pois permitem que os/as estudantes lembrem os pontos citados e possam contra-argumentar ou ratificar as afirmações.

4.4 – Mapa Conceitual

O que é?

Mapa conceitual é uma ferramenta administrativa para organizar e representar o conhecimento. Permite a representação gráfica de um conjunto de conceitos e ideias incorporados a um quadro de proposições (dois conceitos conectados por uma frase de ligação). Os conceitos aparecem dentro de caixas enquanto que as relações entre os conceitos são especificadas por meio de frases de ligação nos arcos que unem os conceitos.

O que avalia?

A ideia principal do uso de mapas na avaliação dos processos de aprendizagem é a de avaliar o raciocínio lógico do/a estudante em relação ao que ele/a já sabe, a partir das construções conceituais que ele/a conseguir criar, isto é, como ele/a estrutura, hierarquiza, diferencia, relaciona, discrimina e integra os conceitos. Devem ser avaliados conteúdo, estrutura, lógica e apresentação de cada mapa individualmente. Neste tipo de avaliação o/a professor/a pode utilizar uma lista de verificação para ajudar na análise dos objetivos e conceitos que foram propostos aos/às estudantes, identificando se todos foram apresentados no mapa.



Como construir?

Primeiramente, seleciona-se um tema e, por meio de um estudo prévio sobre o assunto, o/a estudante lista os principais conceitos gerais abordados, depois seleciona conceitos específicos que se relacionam com os mais abrangentes, associados por linhas ou setas. Ainda, pode inserir palavras ou frases nas linhas para explicar o tipo de conexão. Também, o/a estudante pode procurar por ligaes cruzadas entre os conceitos do mapa. Se preferir, o/a professor/a pode fazer um esboço e solicitar que o/a estudante complete as lacunas do mapa conceitual ou listar conceitos e o/a estudante precisa fazer associações ou relações.

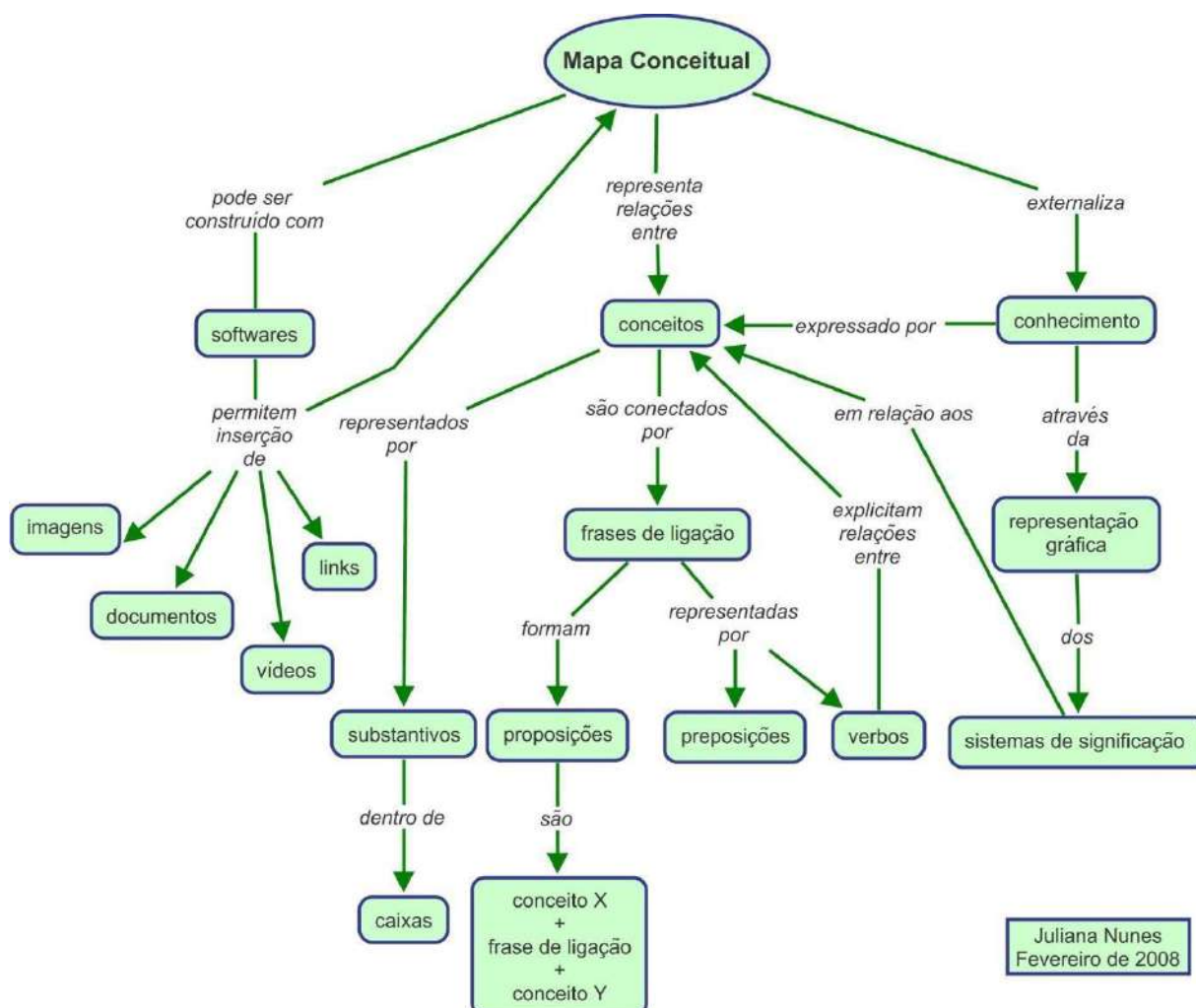


Figura 02 Fonte: NUNES, Juliana. **O uso pedagógico dos mapas conceituais no contexto de novas tecnologias.** 2008.

4.5 – Portfólio

O que é?

Instrumento de avaliação processual adequado para todos os níveis e modalidades de ensino. Trata-se de uma coleção personalizada que reúne trabalhos, instrumentos e dados do seu autor com um objetivo específico de avaliação.

Não significa meramente acumular todos os documentos de um componente curricular em uma pasta, isto seria um dossiê. Coletar informações é o primeiro passo para o uso do portfólio. Essa coleção deve ter uma intencionalidade bem definida, ou seja, um eixo norteador que indique um caminho percorrido pelo/a estudante no desenvolvimento de sua aprendizagem.



O que avalia?

O portfólio avalia o desenvolvimento da aprendizagem do/a estudante por um período determinado de tempo, bem como o trabalho realizado pelo/a professor/a no ensino. O/A estudante deve avaliar sua própria produção de maneira a demonstrar as habilidades específicas adquiridas no componente curricular, as competências e os valores coerentes com os objetivos propostos pelo curso. O papel do/a professor/a é orientar a construção do portfólio, bem como oferecer retorno (*feedback*).

Construção e análise crítica

O/A professor/a em conjunto com a turma determinam como o portfólio será organizado (os itens que podem compor seu conteúdo), o prazo para as entregas ou apresentações parciais e finais (cronograma) e os critérios valorativos (notas parciais e finais para cada etapa estabelecida no cronograma). Ambos podem analisar, comparar, avaliar e fazer comentários sobre o seu conteúdo.

Sugestões de documentos a serem incluídos no Portfólio:

- Registro de experiências científicas, seminários, simpósios e outros.
- Material de aulas com cronograma (trabalhos, gráficos, tabelas, fotografias, roteiro, relatórios, avaliações, exercícios de fixação, comentários sobre uma aula ou temática e autoavaliações);
- Material do próprio aluno/a (conteúdos desenvolvidos, técnicas e materiais instrucionais utilizados, inovações introduzidas, reflexões próprias sobre o ensino, pesquisas de seu interesse); e
- Materiais de outras pessoas: de colegas, do professor/a, de outros/as professores/as, de livros, de jornais, de revistas, etc.



Exemplo de uso

O portfólio pode ser organizado da seguinte maneira (BRUaal *et all*, 2001):

- Título, índice e introdução explicando do que se trata aquele material;
- A forma de apresentação do portfólio é variada (eletrônico, pasta, caderno);
- Cada peça do portfólio deve ter explícita a autoavaliação de seu autor e os comentários do/a professor/a.

Critérios de avaliação do portfólio:

- Cumprimento do cronograma estabelecido;
- Evidência de desenvolvimento;
- Evidência de autoavaliação;
- Organização;
- Clareza nas ideias e na escrita;
- Objetividade na apresentação dos conceitos desenvolvidos;
- Envolvimento e compromisso com a aprendizagem; e
- Presença de referencial bibliográfico.

4.6 – Projeto Integrador

O que é?

Construir um currículo integrado é, invariavelmente, uma decisão político-pedagógica que deve ser tomada coletivamente (GIROUX, 1997. *Apud* SILVA; COSER, 2012). Caso contrário, corre-se o risco de se ter dois currículos presentes na escola: o do papel e o da realidade. Nesse sentido, a elaboração de currículos integrados necessita de uma decisão em conjunto, visto que a efetivação de tal currículo não ocorre sem os conhecimentos específicos acumulados por cada educador/a e por cada uma das áreas do conhecimento. Não há espaço para a integração sem o engajamento de todas as partes envolvidas, e,



para tanto, recorre-se aos princípios e pressupostos da interdisciplinaridade e da visão totalizante da realidade.

Assim, o **Projeto Integrador** se constitui como uma estratégia pedagógica de caráter interdisciplinar que poderá contar com a definição de um eixo articulador que contribua para formação de uma visão totalizante do percurso formativo.

O que avalia?

Nesse contexto, o Projeto Integrador permite a avaliação de como foi realizado o trabalho em equipe, como aconteceu a pesquisa sistematizada, bem como, quais foram as estratégias de apresentação de trabalhos interdisciplinares no decorrer dos períodos letivos que compõem o curso.

Na aplicação do Projeto Integrador está presente o princípio da transversalidade, de maneira que estabelece pontos de contato entre as disciplinas e, por conseguinte, promove a articulação de conhecimentos previstos para o período letivo. Importante ressaltar que o envolvimento do corpo docente na elaboração e execução do Projeto Integrador é fundamental para a consecução dos objetivos propostos preliminarmente. Nesse sentido, os estudantes podem ser avaliados em seus processos de trabalho em grupo e de forma integrada.

Por fim, destaca-se que um Projeto Integrador surge a partir da definição de um eixo integrador que, por conseguinte, pode despontar por meio de “temas geradores” que aglutinem os conhecimentos das diversas áreas. Sugere-se ainda que o Projeto Integrador considere situações vivenciadas no próprio ambiente escolar, pois servirá de apoio aos conteúdos “disciplinares”.

Acessando o link <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/view/932/614> é possível conhecer um exemplo de Projeto Integrador desenvolvido no curso Proeja em Eletromecânica do IF-SC – Campus Chapecó. O foco dos Projetos Integradores no IFSC é o desenvolvimento do trabalho coletivo e interdisciplinar, em que as unidades curriculares técnicas e gerais estejam próximas e em diálogo constante possibilitando aos/as estudantes



não apenas o conhecimento técnico, mas sim a compreensão sobre a razão de ser do conhecimento técnico e sua aplicação em contextos específicos.

4.7 - Registros

O que é:

São anotações feitas pelos/as professores/as, diariamente ou em momentos específicos combinados com a turma, relacionadas às aprendizagens conquistadas. Os registros permitem aos/as professores/as o acompanhamento da evolução da aprendizagem. São eles que servirão de base para o planejamento de ações futuras.

O que avalia?

Segundo Aabalza (2004), os registros são instrumentos de observação, que servem para documentar as situações interessantes que ocorrem na sala de aula e que podem auxiliar no planejamento do trabalho do professor, podendo ser realizados no próprio planejamento docente da aula. Também podem ser utilizadas notas, pautas de observação e diários, bem como avaliações feitas por meio de relatórios individuais e coletivos. É preciso, porém, conhecer alguns dos vários tipos de registro, pois segundo Aabalza (2004), existem aqueles meramente burocráticos que apresentam apenas os temas abordados, as presenças e as faltas. Este tipo de registro mostra pouco da qualidade do trabalho docente e da aprendizagem dos/as estudantes, sendo mais interessante aqueles que possam registrar discussões, posicionamentos críticos da turma, observações sobre metodologias e recursos utilizados no processo de ensino e aprendizagem, além da avaliação dos/as estudantes sobre as aprendizagens conquistadas.

Tipos de Registros que podem ser utilizados:

Tipo 1 - Notas

- **O que são:** Anotações curtas feitas nas aulas, como frases, comentários dos/as



estudantes, perguntas e dúvidas levantadas por eles/as e conteúdos a serem pesquisados.

- **Objetivo:** Lembrar momentos importantes e não perder dados significativos do processo de ensino e aprendizagem.
- **Organização:** Deixar sobre a mesa uma prancheta, sulfites e canetas. Não é preciso se preocupar com a ordem nem com a profundidade dos apontamentos.
- **Como usar:** Elas serão a base de planejamentos futuros, relatórios mais detalhados sobre projetos ou atividades dos/as estudantes.

Tipo 2 - Pautas de observação

- **O que são:** Tabelas de duas ou mais entradas, nas quais aparecem o nome dos/as estudantes e os conteúdos didáticos ou atitudinais a serem observados.
- **Objetivo:** Acompanhar a evolução do aprendizado de um ou mais conteúdos ao longo do ano, semestre, trimestre, bimestre ou módulo.
- **Organização:** Tabular os nomes e os aspectos a serem analisados. Legendar a tabela com conceitos ou cores referentes a um estágio de aprendizagem. Preencher durante ou logo após a atividade.
- **Como usar:** De tempos em tempos, é preciso fazer a análise e a comparação das tabelas. Quanto maior a frequência com que elas forem preenchidas e analisadas, mais informações se tem sobre o avanço de cada estudante e mais rápido é possível fazer intervenções.

Tipo 3 – Diários de aula

- **O que são:** Narrativas sobre o que aconteceu na sala de aula, tanto em relação a comentários e produções dos/as estudantes como em relação a si mesmo (impressões e reflexões).
- **Objetivos:** Refletir sobre o planejamento e sua adequação às necessidades dos alunos, ter pistas sobre os rumos que se pode tomar, documentar o trabalho feito com a turma e aprofundar ideias para serem usadas no futuro.
- **Organização:** Ter um caderno reservado para o diário (ou um arquivo no computador) e escrever nele logo depois da aula, ou nos dias posteriores, para que os fatos não sejam esquecidos. O mais importante é registrar o maior número



possível de dados, sempre refletindo e avaliando a prática pedagógica e não apenas listando as atividades.

- **Como usar:** Uma das principais utilidades é o compartilhamento com a coordenação pedagógica, que poderá, com base nas reflexões da professor/a, ajudá-lo/a a reavaliar sua prática pedagógica. O ideal é escrever com frequência e recorrer aos diários quando for planejar ou avaliar.

4.8 – Prova

O instrumento “prova” é, historicamente, o procedimento avaliativo mais conhecido e utilizado no contexto educacional. Para que tenha um caráter formativo, é interessante considerarmos dois aspectos: a sua não exclusividade, pelo fato de que não consegue evidenciar toda a aprendizagem adquirida pelo/a estudante, e a reflexão sobre a adoção de semana de provas. É preciso refletir se esta metodologia traz benefícios para o/a estudante ou se a sua adoção se justifica apenas no sentido de organização dos tempos para cumprimento dos prazos e fechamento de “notas”.

A elaboração da prova deve levar em conta os objetivos de aprendizagem e sua correção deve ser feita por meio de critérios conhecidos pelos/as estudantes, para que se configure um momento de aprendizagens. Os resultados devem ser devolvidos aos/às estudantes (*feedback*) o mais rapidamente possível, sendo aconselhável que exista um momento de correção coletiva com a turma, em que os/as estudantes tenham a oportunidade de entender o que erraram, e para que se programem as intervenções necessárias a serem feitas pelos/as professores/as e estudantes. Essas ações dão visibilidade à avaliação formativa, cujo objetivo é a inclusão de todos/as no processo de aprendizagem.

Compreende-se que a adoção da avaliação formativa não se desconfigura pelo uso de notas advindas pela aplicação de provas, desde que seja um indicativo a mais das condições de aprendizagem dos/as estudantes, e não o único.



A fim de se evitar que apenas a memorização seja contemplada nas questões, tendo em vista que outros níveis de conhecimento precisam ser abordados, bem como para que os parâmetros de correção sejam claros, a chave de correção é uma atividade que deve ser planejada pela/o professor/a que pretende oportunizar a prova como mais um dos inúmeros momentos de avaliação, tornando claros os seus objetivos.

De acordo com Moretto (2009), algumas ações podem contribuir para que a prova tenha mais significado para os/as estudantes. Vejamos quais são:

1. Contextualizar o enunciado da questão, de maneira que ele sirva de apoio ao/a estudante para elaborar a resposta;
2. Parametrizar os critérios de correção;
3. Explorar a capacidade de leitura e de escrita do/a estudante;
4. Propor questões que exijam do/a estudante desde operações mentais mais simples até as mais complexas e que tenham significado e relevância perante o que está proposto no Plano de Ensino.

4.8.1 – Questão de múltipla escolha

O que é?

A questão de múltipla escolha é um instrumento bastante eficiente e prático, sendo, pois, amplamente utilizada por professores/as para a avaliação educacional. Apesar de sua versatilidade, também é vista de forma negativa, principalmente quando mal elaborada, podendo ser tendenciosa ou induzir os/as próprios/as avaliados/as ao erro ou acerto.

Algumas recomendações para sua elaboração:

- a) Propor o problema com clareza, observando se a questão apresentou todas as informações necessárias para sua solução;
- b) Evitar enunciados vagos, que transformam as opções num conjunto de frases soltas julgadas isoladamente como certas ou erradas;



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

- c) Compor cada questão de modo que seja independente das demais questões, isto é, não fornecer "pistas" para outras questões ou provocar propagação de erro;
- d) Exigir, de preferência, compreensão de razões e de relações, aplicação e uso da informação, mais do que simples memorização ou retenção da informação.

Cuidados quanto ao enunciado das questões

- a) Sempre que possível, incluir no enunciado os elementos que se repetem nas alternativas, o que encurta o item e torna mais evidente o elemento variante, que aparece nas alternativas;
- b) Evitar, no enunciado, dados desnecessários à resolução da questão, exceto se a questão tiver como objetivo averiguar a habilidade de separar o fundamental do acessório;
- c) Evitar proposição de problema sob a forma de negativa (**NÃO e EXCETO**). Caso seja absolutamente necessário, redigi-los com letras maiúsculas e grifadas;
- d) Evitar termos como "nunca", "sempre" ou "invariavelmente"; e
- e) Evitar termos qualitativos que contenham certa imprecisão, como "pouco", "muito" ou "às vezes".

4.8.2 – Questão Discursiva

O que é?

As provas discursivas são aquelas em que os/as estudantes organizam e respondem os questionamentos usando suas próprias palavras, tendo, portanto, liberdade para organizar e externar seu conhecimento.

O que avalia?

As questões discursivas permitem avaliar processos mentais superiores, como a capacidade para interpretar dados e princípios, organizar ideias e sintetizar o conhecimento



acerca dos conteúdos aprendidos. Utilizá-la como instrumento avaliativo, permite ainda, verificar a propensão do/a estudante em analisar criticamente um conceito e emitir juízos de valor, bem como, desenvolver a clareza de expressão e a originalidade.

Crítérios que devem ser considerados:

As questões discursivas podem ser apresentadas aos/às estudantes por meio de um questionamento, sob a forma de uma proposição ou tema a ser desenvolvido, ou ainda, sob a forma de texto a partir do qual são apresentados os questionamentos.

Ao desenvolver este tipo de questão, é de suma importância que o/a professor/a tenha claro qual objetivo pretende que o/a estudante alcance, assim como parâmetros para a resposta (chave de correção), considerando, dentre outros aspectos: abrangência, profundidade, abordagem e desenvolvimento da resposta esperada, número de itens, complexidade, e partes essenciais. Recomenda-se que a correção das provas seja feita sem a identificação dos/as estudantes, corrigindo questão por questão, sem interrupção, e fornecendo feedback, ou seja, discutir a prova e o resultado com os/as estudantes.

Desse modo, deve-se evidenciar, na própria questão, as habilidades mentais que os/as estudantes necessitam demonstrar, como por exemplo, comparar, relacionar, descrever, justificar, argumentar contra ou a favor. É preciso, ainda, tomar cuidado ao elaborá-las com o intuito de não gerar ambiguidade e má interpretação por parte dos/as estudantes.

É importante que o/a professor/a, ao elaborar esse tipo de questão, tenha em mente o objetivo que o/a estudante deve alcançar.

Exemplos de chave de correção:

As questões a seguir, com seus pressupostos, objetivos e chaves de correção foram formuladas com a colaboração de professores/as das áreas.

Exemplo 1

1. Leia o texto e responda as questões.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

People: Sandy Flockhart

Sandy Flockhart works for the bank, HSBC. HSBC is the world's third-largest bank. This week, he finishes his job in Latin America and returns to Hong Kong. In his new job, he is responsible for a large share of the HSBC banking business.

Mr Flockhart speaks fluent Spanish and gives interviews and press conferences in Spanish and English. Mr Flockhart is from Scotland and he is 55 years old. He is married. He and his wife have four children. He has a lot of hobbies that need patience, and this is a quality which helps him in his job with HSBC. He enjoys classic cars, fishing and golf and he is interested in Mexican treasures.

FINANCIAL TIMES

a) Que informações conhecemos sobre Sandy? Descreva **três** delas. (3 points – 1 each)

Pressupostos

Turma do curso Técnico em Secretariado

Os/as estudantes têm o componente curricular **Inglês Aplicado ao Secretariado** apenas no 2º módulo.

Carga horária: 80h/a

Objetivo da questão (extraído das competências/habilidades descritas no Plano de Ensino do componente curricular)

Reconhecer a significação das palavras pelo contexto (apenas no nível de compreensão)

Chave de correção:

- Dado o texto, citar 3 características da personagem descrita;
- Cada característica vale 1 ponto (dos 3 possíveis);
- Caso o/a estudante não correlacione o nome com o pronome pessoal perderá 0,5 ponto;
- Não há pontuação extra para informações adicionais redigidas na resposta do estudante.

Exemplo 2

Após observação em microscópio, responda à questão abaixo.

Secção transversal de *Clusia* – Quais são os tipos de parênquima presentes no mesofilo?

Pressupostos



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

Turma do curso superior Licenciatura em Biologia

Os/as estudantes têm o componente curricular **Anatomia Vegetal** no 4º período do curso. É uma prova prática na qual os/as estudantes realizam observação em microscópio para responder à questão.

Carga horária: 60h/a

Objetivos da questão (extraídos das competências/habilidades descritas no Plano de Ensino do componente curricular)

- Identificar estruturas e características da célula vegetal (nível de análise); e
- Reconhecer os diferentes tecidos vegetais e respectivas funções (nível de análise).

Chave de correção

1. São dois tipos de parênquima. Citando os dois tipos = 1,7
2. Caso o/a estudante cite apenas 1 tipo = 0,85;
3. Caso o/a estudante não lembre o nome do tecido, porém enuncie a sua função = 0,85;
4. Se o/a estudante citar o nome de outro tecido do mesmo órgão = 0,4.

Exemplo 3

Três sócios entraram para um negócio com o mesmo capital, sendo que as integralizações foram realizadas em épocas diferentes. Os dois primeiros integralizaram no dia da constituição da sociedade, em 1º de fevereiro, e o terceiro somente veio integralizar seu capital em 1º de maio. Ao final do exercício (em 31 de dezembro), sofreram um prejuízo de R\$ 9.000,00. Qual foi a participação de cada um no rateio do prejuízo?

Pressupostos

Turma do curso Técnico em Logística, componente de Matemática Financeira.

Carga horária: 45h/a

Objetivos da questão (extraídos das competências/habilidades descritas no Plano de Ensino do componente curricular)

- Identificar as variáveis e os elementos que compõem o problema;
- Reconhecer a estratégia de resolução e assunto na qual se encaixa;
- Estruturar a resolução do problema;
- Resolver até o resultado final, usando a notação adequada; e
- Descrever uma breve resposta sobre o resultado encontrado.



Chave de correção

1. Identificação das variáveis e dos elementos que compõem o problema = 0,2
2. Reconhecimento da estratégia de resolução = 0,2
3. Estruturação da resolução do problema = 0,2
4. Resolução até o resultado final (atenção com a notação adequada) = 0,2
5. Descrição do resultado encontrado = 0,2

4.9 – Seminário Integrado

O que é?

Enquanto instrumento avaliativo dentro de processo educativo formal, seminários são frequentemente utilizados e consistem, basicamente, na apresentação oral de uma pesquisa realizada a propósito de um determinado tema. Esta apresentação pode ser associada a material audiovisual e escrito e tem por objetivos principais o aprofundamento e compartilhamento da temática em questão.

Na perspectiva integrada, o seminário deve ser construído a partir da compreensão de que um tema é compartilhado por diversas áreas do conhecimento e seu entendimento demanda um olhar que não as exclua, mas sim as articule.

O que avalia?

O seminário pode ser utilizado para avaliar, simplesmente, o grau de apropriação de determinados conteúdos factuais por seus participantes – o quanto pesquisaram e se são capazes de reproduzir informações a respeito do tema proposto. No entanto, é um instrumento que também possibilita a análise de conteúdos procedimentais (tais como o quanto os/as estudantes foram capazes de *pesquisar, sistematizar, e ressignificar* o tema) e atitudinais (que dizem respeito, por exemplo, à participação dos indivíduos, a sua postura no momento da apresentação e à cooperação com o grupo).



Como organizar?

Possivelmente, a impressão que educadores e estudantes têm de que seminários não são exitosos resulta tanto de uma organização aligeirada quanto da falta de clareza a respeito dos critérios utilizados para a avaliação. Portanto, para que este instrumento seja bem-sucedido é necessária uma preparação prévia ao momento da apresentação em si.

Assim, sugerem-se as seguintes etapas:

Etapa	Atividades
Definição do tema e dos grupos	<p>Na perspectiva de seminários integrados, pressupõe-se uma organização coletiva entre professores/as das áreas dentro das quais os temas se inserem. Este é o momento para:</p> <ol style="list-style-type: none">1 – Determinar os objetivos de aprendizagem para a atividade;2 – Perceber o quanto cada área pode contribuir para a temática;3 – Definir que tipos de conteúdos serão avaliados e, em que momentos do processo, poderão ser verificados – ao longo da preparação, no momento da apresentação, em uma autoavaliação posterior, em uma outra avaliação;4 – Determinar o tamanho adequado para os subgrupos, diante da temática proposta e do trabalho antevisto, e como pretende-se que sejam organizados (por livre associação dos/as estudantes, por determinação do educador, por sorteio, etc.);5 – Delinear os critérios a partir dos quais os/as estudantes serão avaliados – tanto individuais quanto do grupo, caso se decida por isso;6 – Estruturar os instrumentos que subsidiarão a avaliação definida e delineada: ficha de avaliação pelo/a professor/a e pela turma, resumo, relatório, análise dos <i>slides</i>, etc.7 – Organizar coletivamente a bibliografia a ser sugerida; e8 – Determinar prazos e cronograma.



Organização dos grupos e distribuição de tarefas	1 – Divisão dos grupos; 2 - Apresentação de: (a) critérios de avaliação, (b) bibliografia sugerida e (c) prazos e cronograma; 3 – Levantamento de tarefas necessárias à realização do seminário – pode ser conduzido pelo educador ou realizado autonomamente por cada grupo; e 4 – Distribuição de tarefas entre os participantes do grupo.
Pesquisa e preparação dos seminários	Para esta etapa, há uma série de estratégias de que os/as educadores podem se valer, dentre as quais sugerem-se: a) Compartilhamento de material escrito e bibliografia norteadora; b) Promoção de atividades outras que possam subsidiar os seminários (visitas técnicas, entrevistas, experimentos laboratoriais, consulta a pessoas e materiais, etc); c) Uso do tempo e espaço de aula para orientação de pesquisa e acompanhamento do progresso de cada grupo; d) Verificação inicial / parcial do material produzido; e e) Orientação focalizada para o grupo ou um/a aluno/a específico/a.

5 – PROCESSOS PEDAGÓGICOS QUE FAVORECEM A APRENDIZAGEM

Além da utilização de instrumentos avaliativos que potencializam as práticas de avaliação formativa, contribuindo assim, para a aprendizagem dos/as estudantes, existem outros aspectos e processos pedagógicos que se fazem necessários e contribuem para a avaliação.

5.1 – Conselho de Classe

O Conselho de Classe consiste em uma reunião coletiva em que diversos especialistas envolvidos no processo de ensino-aprendizagem refletem sobre o desempenho do/a estudante e, também, sobre as suas práticas, por meio da autoavaliação



e revisão da organização do trabalho pedagógico.

O Conselho de Classe considera as diversas formas de aprendizagem quando trabalha, não só numa perspectiva de reflexão sobre os índices de desempenho, mas também considera o espaço da coordenação pedagógica, os projetos e demais atividades realizadas no âmbito da escola, progressos alcançados nos horários de atendimento ao/à estudante, potencializando a proposta de avaliação formativa. No conselho de classe, devem surgir estratégias pedagógicas de forma a superar dificuldades como, readequar planos de ensino, avaliar o rendimento das/os estudantes, orientar e sugerir alternativas que possam aperfeiçoar a prática e a avaliação.

5.2 – Adaptações Curriculares⁶

As adequações curriculares constituem possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades e potencialidades de aprendizagem dos/as estudantes, permitindo ajustar o fazer pedagógico às suas necessidades.

Pressupõe-se que se realize a adequação do currículo para torná-lo apropriado às peculiaridades de todos/as os/as estudantes. Entretanto, destaca-se a importância de um olhar mais cuidadoso para processos de aprendizagem e avaliações de estudantes com necessidades educacionais especiais e com Transtornos Funcionais Específicos (TFE), que são condições diferenciadas de desenvolvimento associadas às disfunções perceptivas e executivas, que impedem ou dificultam a organização plena do indivíduo em seu processo de aprendizagem.

⁶O principal documento orientador para realização de adaptações curriculares no IFB é o Manual de Orientações para Adaptações / Adequações curriculares e terminalidade específica. O manual traz orientações para a produção de materiais didáticos adaptados, uso de tecnologias assistivas, orientações para adaptação de textos para pessoas com baixa visão ou deficientes visuais, provas em braille, orientações para a adaptação das avaliações, entre outras orientações relativas à conduta, ao atendimento e à sensibilização dos profissionais da educação que trabalham com estudantes PCD's. Disponível em: <http://intranet.ifb.local/attachments/article/534/MANUAL%20DE%20ADAPTA%C3%87%C3%95ES%20CURRICULARES%20E%20TERMINALIADE%20ESPEC%C3%8DFICA%20atualiza%C3%A7%C3%A3o%202016.pdf>



Como fazer?

Para adaptar o currículo, com o intuito de incluir todos os/as estudantes, é necessário, primeiramente, responder alguns questionamentos:

- O que o/a estudante deve aprender?
- Como e quando aprender?
- Que formas de organização de ensino são mais eficientes?
- O que, como e quando avaliar o/a estudante?

A partir desses questionamentos, deve-se olhar para o currículo e adaptá-lo à diversidade de necessidades dos/as estudantes. Desse modo, as adaptações curriculares são modificações do planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, no currículo como um todo ou em aspectos dele, de forma a acomodar TODOS/AS os/as estudantes (GLAT; OLIVEIRA, 2012).

O que adaptar?

- Organização do espaço da sala de aula: agrupamentos de estudantes, modificação de lugares;
- Organização didática;
- Adaptação de objetivos e conteúdos;
- Adaptações/modificações de instrumentos e técnicas de avaliação; e
- Temporalidade: ajuste temporal previsto para atividades ou conteúdos, alteração no período para alcançar determinados objetivos.

5.3 – Recuperação contínua

Esta diretriz parte do pressuposto de que todos são capazes de aprender, sendo necessário, portanto, cumprir o que está previsto na LDB 9.394/96, em seu Art. 12: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino,



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

terão a incumbência de: V - prover meios para a recuperação dos/as estudantes de menor rendimento”. O Art. 13 ratifica essa concepção e explica que é dever do professor estabelecer estratégias de recuperação aos/às estudantes nesta situação, de forma que seu processo de aprendizagem não seja prejudicado.

Se entendemos a aprendizagem como um processo e nos propusermos a realizar a avaliação para a aprendizagem, levando em consideração os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, a recuperação também precisa ser estruturada processualmente e permear todo o âmbito de aprendizagem. É necessário, portanto, que sejam utilizados instrumentos/procedimentos avaliativos diversificados para que o aluno/a, de fato, tenha condições de se desenvolver e alcançar os objetivos propostos nos planos de ensino dos componentes curriculares.

Destarte, é importante considerar que a avaliação, na perspectiva aqui adotada, aponta quais objetivos, habilidades e competências foram constituídos e quais não estão sendo alcançados pelos/as estudantes. A partir das avaliações, cabe ao/à professor/a (re)pensar novas estratégias pedagógicas, formas diferenciadas de explicação, a fim de proporcionar aos/às estudantes oportunidades de alcançarem tais objetivos, habilidades e competências.

5.4 – Regime de dependência

Entende-se por dependência a situação em que o/a estudante não alcança a nota mínima para aprovação, sendo-lhe autorizado progredir para o módulo/período seguinte, cursando, paralelamente, a (s) dependência (s).

Os/as estudantes em dependência deverão cumprir um programa de estudos proposto pelo conjunto de professoras/es do componente curricular, ouvidas a Coordenação de Curso e a Coordenação Pedagógica. Esse programa de estudos terá como objetivo **construir saberes relevantes ainda não alcançados pelo/a estudante** ao longo do



período já cursado. Nessa perspectiva, é possível explorar uma diversidade de instrumentos avaliativos ainda não utilizados, que permitam ao/à estudante expressar de maneira diversa aquilo que aprendeu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Diretrizes de Avaliação aqui apresentadas foram construídas a partir da necessidade de convergência e definição de como o IFB enxerga a avaliação e todo o seu processo, buscando contemplar as questões e especificidades vividas nos *campi* no que tange à avaliação escolar.

Pretende-se, assim, que este documento seja apropriado pelos profissionais da educação do IFB. Nesse sentido, os momentos de estudo e reflexão sobre os processos avaliativos devem fazer parte da formação continuada de professores/as. Portanto, reforça-se a necessidade de se reservar um momento para que a avaliação seja discutida, promovendo a reflexão sobre a (s) melhor (es) maneira (s) de se aprender e melhor (es) forma (s) de se avaliar o/a estudante.

Para além disso, diante da oferta de cursos de licenciatura pelo IFB, e percebendo a relevância da reflexão a respeito da avaliação na formação de professores/as,⁷ sugere-se que este documento seja utilizado nas discussões em sala de aula.

Finalmente, percebendo que a avaliação é um termo polissêmico e, também, entendendo que este documento não é um texto fora de um contexto maior, espera-se que ele sirva, ainda a grupos que, institucionalmente, discutam a avaliação em seus diversos níveis, subsidiando, inclusive, o trabalho de comissões constituídas posteriormente.

⁷Embora este documento não tivesse como objetivo tratar da formação docente, percebe-se que a questão não pode ser dissociada da avaliação para as aprendizagens. Assim, é possível verificar algumas considerações a respeito no Apêndice C.



REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Bomtempo, 1999.
- AUSUBEL, David. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: Uma Perspectiva Cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.
- BRUaal, Rita Carolina Vereza; MARQUES DE SÁ, Antônio Villar; VALLS, Renata Pacini; OLIVEIRA, Blenda Cavalcante de. **Auto-avaliação no ensino superior**: um espelho chamado portfólio. Linhas Críticas, Brasília, v. 7, n. 13, jul/dez, 2001.
- COLL, César; MARTIN, Elena. A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista. In: COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2009.
- CURY, H. N. (2007). **Análise de erros: o que podemos aprender com as respostas dos alunos**. Belo Horizonte: Autêntica
- FERNANDES, Domingos. **Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. Estudos em Avaliação Educacional**. v. 19, n. 41, p. 347-372, set./dez., 2008.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho. In **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.
- GONTIJO, E. D.; ALVIM, C. G.; LIMA, M. E. C. C. **Manual de avaliação da aprendizagem no curso de graduação em medicina**. Rev. Docência Ens. Sup., v. 5, n. 1, p. 205-326, abr. 2015. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/rdes/article/download/919/711>>. Acesso em: 9 set. 2016.
- GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.
- HARLEN, Wynne. **On the relationship between assessment for formative and summative purposes**. In GARDNER, John (Ed.). Assessment for learning. London: Sage Publications, 2006.
- HOFFMAN, J. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BRASIL. **Resolução nº008/2012/CS** - IFB, que aprova o Projeto Pedagógico Institucional PPI do Instituto Federal de Brasília, 2012.
- KOKKONEN, Luiza. **Mapas conceituais**. 2010 Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/luizakokkonen/mapa-conceitual-cmap>>. Acesso em: 9 set. 2016.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas: Alínea, 2010.
- MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- NUNES, Juliana. **O uso pedagógico de mapas conceituais no contexto de novas tecnologias**. 2008. Disponível em: <http://www.open.edu/openlearnworks/mod/page/view.php?id=35793> . Acesso em: 9 set. 2016.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- SILVA, Adriano Larentes; COSER, Joni. **A experiência do Projeto Integrador I no curso de PROEJA em Eletromecânica do IF-SC Campus Chapecó**. Disponível em: <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/issue/view/28>. Acesso em: 9 set. de 2016.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação para aprendizagem na formação de professores**. Cadernos de Educação, Brasília, n. 26, p. 57-77, jan./jun. 2014.
- _____. SOARES, Enilvia R. Morato. **Dever de Casa e Avaliação**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013
- _____. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004.
- aABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- aABALaA, Miguel, A. **Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. 1ª ed., 160. Ed. Artmed, 2004.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

–APÊNDICE A –

Normativas e Resoluções Institucionais

Além da LDB, esta diretriz de avaliação também se baseia em Resoluções próprias do IFB, as quais seguem no quadro abaixo, em forma de síntese.

REGULAMENTO	ARTIGOS	NÚMERO MÍNIMO DE AVALIAÇÕES	RECUPERAÇÃO
Resolução nº 001-2016/CS-IFB REMI	Art. 59 a 62 - avaliação escolar Art. 63 a 66 - desenvolvimento do estudante	Em cada etapa bimestral, para cada componente curricular devem ser adotados, no mínimo, duas avaliações não podendo ser do mesmo tipo, sendo desejável o uso de avaliações interdisciplinares.	A recuperação visa à construção de saberes ainda não adquiridos pelo estudante ao longo do período, visando ao melhor resultado obtido pelo estudante (a maior nota) . A avaliação da recuperação paralela e contínua está vinculada à participação dos estudantes nas atividades de recuperação. Os estudos de recuperação são seguidos de nova avaliação. Quando um componente curricular for encerrado antes do fim do período letivo, a recuperação paralela poderá ser continuada e concluída dentro deste mesmo período letivo. A avaliação de recuperação final deve ocorrer em data posterior à reunião do conselho de classe. Caso o estudante não atinja 60% de rendimento após recuperação final, será mantida a maior nota até que se proceda o regime de progressão parcial.
Resolução nº 010-2013/CS-IFB RET	Art. 70 a 79	Cursos semestrais e cursos anuais organizados em semestres: adoção mínima de três diferentes instrumentos avaliativos.	Os estudos de recuperação deverão ser garantidos, de preferência, de forma paralela ao período letivo. Serão seguidos de nova avaliação que deverá contemplar a construção de saberes ainda não adquiridos pelo aluno. Deverá haver equivalência em termos de pontuação,



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

		Cursos com regime anual, organizados em bimestres: adoção de, no mínimo, dois instrumentos avaliativos diversificados por bimestre.	visando ao melhor resultado obtido pelo aluno (a maior nota). A avaliação da recuperação paralela poderá ser realizada de diferentes formas e metodologias que favoreçam a aprendizagem.
Resolução nº 008-2012/CS-IFB PPI	3.1.11	Não especifica, pois apresenta diretrizes gerais para a avaliação no IFB: instrumentos e recursos de avaliação devem estar previstos e descritos no plano de ensino para que estejam claros aos discentes.	Não trata de recuperação. Indica que os planos de ensino devem ser revistos de maneira criteriosa e periódica para que estejam adequados às necessidades de aprendizagem considerando a qualidade da formação do aluno e sua posterior colocação no mundo do trabalho.
RESOLUÇÃO nº 027-2016/CS-IFB ODP	Art. 59, 60, 61 e 62	O docente deverá realizar no mínimo três avaliações, sendo dois instrumentos distintos.	Não há aprofundamentos quanto à recuperação, uma vez que a avaliação é compreendida como processual e contínua, sendo parte integrante do processo de formação, possibilitando diagnosticar conhecimentos, aferir resultados e orientar mudanças metodológicas. Os resultados das avaliações deverão ser utilizados pelo professor como meio para a identificação dos avanços e dificuldades dos alunos, com vistas ao redimensionamento do trabalho pedagógico na perspectiva da melhoria do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, o Art. 63 menciona que “As estratégias de avaliação, a sistemática de aferição do processo de aprendizagem e a proposta de recuperação deverão ser explicadas pelo docente aos alunos, no início de cada período letivo, observandose os critérios estabelecidos nesta Resolução e no PPC de cada curso”.
Resolução nº 002-2012/CS-IFB FIC	Art. 11 e 15	Não especifica. Menciona-se que apenas fará jus à certificação o aluno que estiver apto conforme os critérios do Plano de Curso e obtiver frequência mínima de 75%. O documento reforça que instrumentos e recursos de avaliação devem estar previstos e descritos no plano de ensino para que estejam claros aos discentes.	Não especifica. Entretanto, como se trata de um curso de curta duração e cuja oferta acontece conforme as demandas do <i>campus</i> , a recuperação deve ocorrer de forma contínua, beneficiando o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

Resolução n.º 035/2012 – CS/IFB - Estrutura Organizacional do IFB	CDPD - <i>campi</i>	Não especifica.	Em relação aos docentes preparar documentos de orientação sobre os aspectos pedagógicos ligados à atividade em sala de aula: avaliação; Já, aos/às discentes, cabe acompanhar, juntamente com os profissionais competentes (multidisciplinares), o processo de aprendizagem de alunos/as que manifestarem baixo aproveitamento, assim como de altas habilidades, buscando mediar a superação de dificuldades.
---	---------------------	-----------------	---

– APÊNDICE B –

Avaliação Educacional

A avaliação educacional subdivide-se em três níveis, os quais são integrados simultaneamente, ao articularem a avaliação para aprendizagem com a avaliação interna à escola, ou seja, a avaliação institucional, e a avaliação de responsabilidade do poder público, também conhecida como avaliação em larga escala.

A avaliação institucional tem uma dupla dimensão, pois envolve uma autoavaliação interna, que é realizada no âmbito dos departamentos, nos colegiados e em outros órgãos oficiais da estrutura da instituição escolar, pelos pares, professoras/es, pelos/as estudantes. A outra dimensão é externa, porque envolve a participação da comunidade científica, de órgãos governamentais, de membros de entidades da sociedade civil, de setores representativos da sociedade.

A avaliação em larga escala se volta para a avaliação de sistemas de ensino por meio, por exemplo, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) com a finalidade de orientar políticas públicas educacionais.

A *avaliação para aprendizagem*, por fim, objeto deste documento, trata-se da avaliação realizada em sala de aula e que tem como objetivo o acompanhamento escolar do/a estudante. A avaliação para aprendizagem é um tipo de avaliação de responsabilidade primordial das professoras/es e da instituição educacional.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

A articulação entre os três níveis de avaliação citados repercute nos processos de qualificação das formas de participação de professores/as no projeto da escola e indiretamente traz melhorias para a aprendizagem dos/as estudantes.

Conclui-se que esta proposta avaliativa precisa ser parte do Projeto Político-Pedagógico da Instituição (PPI), assim como, ser um norte para o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada *campus*, compondo assim, um documento que seja a identidade da instituição.

– APÊNDICE C –

Formação Docente

Apesar das mudanças políticas, sociais, culturais e educacionais pelas quais a sociedade passou, ainda se perpetua uma visão reducionista da avaliação que promove um distanciamento de sua função educativa e faz com que ela seja utilizada como instrumento de poder do/a professor/a e mera verificação da quantidade de erros e acertos produzidos pelos/as estudantes (ROLIM, 2004). Nesse sentido, pensar a avaliação dentro de uma concepção formativa, ou seja, com o objetivo de buscar meios que contribuam para a superação das necessidades dos/as estudantes e, assim, favoreçam a aprendizagem de todos/as, requer reflexão sobre o processo de formação inicial e continuada de professoras/es.

Hadji (2001) enfatiza que a escolha de procedimentos/instrumentos avaliativos não garante, necessariamente, a sua função formativa, pois está em jogo a intenção do/a avaliador/a, nesse caso, o/a professor/a. Tomemos como exemplo a prova; se ela for aplicada com a finalidade de atribuir nota a partir da análise das respostas dos/as estudantes, de fato, esse instrumento avaliativo estará cumprindo uma função meramente seletiva e classificatória. Entretanto, quando o/a estudante tem oportunidade de refletir sobre suas respostas com base em apontamentos de inadequações feitos em relação aos objetivos esperados, a função formativa da avaliação é priorizada. A preocupação não está



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

no imediatismo das respostas, mas em possibilitar caminhos para que o/a estudante consiga aprender com os erros e tenha condições de superá-los e de chegar onde se espera que ele/a chegue.

A prática avaliativa, embasada nessa concepção, demanda um processo contínuo de reflexão, pois, afinal de contas, estamos em constante aprendizado e a ideia de professor/a “pronto/a”, isto é, de um/a profissional totalmente preparado/a após a sua formação inicial, deve ser repensada. Fernandes e Freitas (2007) questionam até que ponto os/as professores/as refletem sobre suas ações no contexto escolar, sobre suas práticas em sala de aula, sobre o que prejulgam e, acrescentamos ainda, sobre a necessidade de propor intervenções no processo de ensino e aprendizagem que contribuam para que o/a estudante continue se desenvolvendo.

O que acontece muitas vezes é um desencontro entre aquilo que compreendemos como o mais adequado no âmbito educacional e o que, de fato, nossas práticas avaliativas refletem. O/A professor/a acaba reproduzindo procedimentos/instrumentos avaliativos, aos quais foi submetido/a, no desenvolvimento de sua prática pedagógica quando não tem a oportunidade de refletir sobre os conflitos e contradições que abarcam o campo da avaliação.

Nossas ações pedagógicas encontram-se imbuídas de crenças, concepções e princípios que revelam uma certa forma de ver o mundo ainda muito impregnada pela lógica classificatória e seletiva da avaliação educacional. Criou-se uma cultura de avaliar para notas, que naturaliza a atribuição de valores, na forma de números e menções, e a consequente classificação entre aqueles/as considerados/as os/as melhores, que merecem seguir, e os/as piores, que devem repetir todo o processo.

É importante levarmos em consideração também o fato de que boa parte das/os professores/as do IF iniciam sua carreira como professores/as neste contexto, sem ter tido contato com disciplinas pedagógicas ao longo de sua graduação. A falta de conhecimento



sobre fatores que influenciam a formação da cultura de avaliar de professoras/es pode implicar a organização de um trabalho pedagógico que vá de encontro aos princípios formativos da avaliação. Nesse sentido, a formação de professoras/es constitui um fator de extrema importância na maneira como conduzimos nossas ações pedagógicas ao considerarmos o processo de ensino/aprendizagem/avaliação e determinante na busca por uma educação de qualidade (SCARAMUCCI, 2001).

Se desejamos a construção de uma cultura de avaliar para a aprendizagem, diferente da cultura meritocrática instaurada, é importante que as/os professoras/es e o IF extrapolem o senso comum de que avaliar e medir sejam sinônimos, partindo do princípio básico de que todos/as são capazes de aprender. Assim sendo, é necessário haver um movimento de incentivo à qualificação por meio da proposição de cursos pedagógicos que levem em consideração a temática da avaliação educacional, além do comprometimento do IFB, como Instituição de Educação Superior, com a oferta de cursos de licenciaturas que assumam a formação de professoras/es com empenho e responsabilidade.

Os cursos de licenciatura do IF, ao valorizarem os saberes construídos sobre avaliação em cursos de formação inicial de professores/as, dão um importante passo na tentativa de ressignificar práticas avaliativas tradicionais e favorecer ações pedagógicas associadas à possibilidade de superação e transformação social no âmbito educacional.

Documento Digitalizado Público

DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

Assunto: DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA
Assinado por: Guilherme Kubiszeski
Tipo do Documento: Anexos de Portarias
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Público
Tipo do Conferência: Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

■ **Guilherme de Freitas Kubiszeski, COORDENADOR GERAL - FG1 - COGEN**, em 31/03/2021 15:07:22.

Este documento foi armazenado no SUAP em 31/03/2021. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifb.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 212571

Código de Autenticação: 1118a39a51

