



AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS NOS ESPAÇOS FORMAIS DE ENSINO

PAULO ALVES DE ARAÚJO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA
EDITORA IFB

REITORA

Veruska Ribeiro Machado

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Rosa Amélia Pereira da Silva

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Diene Ellen Tavares Silva

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E INOVAÇÃO

Simone Braz Ferreira Gontijo

PRÓ-REITORA DE ADMINISTRAÇÃO

Cláudia Sabino Fernandes

PRÓ-REITOR DE GESTÃO DE PESSOAS

José Anderson de Freitas Silva

CONSELHO EXECUTIVO

Augusta Rodrigues de Oliveira Zana

Bruno Marx de Aquino Braga

Êrika Barretto Fernandes Cruvinel

Eryc de Oliveira Leão

Glauco Vaz Feijó

Gilberto de Melo Júnior

Jessiane Fontenele Guilherme

Lauanda Beatriz Matos Costa

Leonardo Rodrigues Miranda

Maria de Fátima Félix Nascimento

Mariela do Nascimento Carvalho

Rute Nogueira de Moraes Bicalho

Vanessa de Deus de Mendonça

Venâncio Francisco de Souza Júnior

Wákila Nieble Rodrigues de Mesquita

COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES

Daniele dos Santos Rosa

PRODUÇÃO EXECUTIVA

Jefferson Sampaio de Moura

DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Viviani Pereira Amanajás Guimarães

REVISÃO TEXTUAL

Giovana de Paula Rodrigues

ILUSTRAÇÃO

Paulo Alves de Araújo

A663a Araújo, Paulo Alves de

Avaliação para as aprendizagens nos espaços formais de ensino [recurso eletrônico] / Paulo Alves de Araújo : Editora IFB, 2025.

1 arquivo texto (42 p.) : PDF ; il. color. ; 3 MB.

Disponível em formato PDF.

Modo de acesso: World Wide Web.

ISBN livro digital: 978-65-6074-053-2

ISBN livro físico: 978-65-6074-054-9

1. Avaliação educacional. 2. Estudantes - avaliação. 3. Planejamento educacional. 4. Aprendizagem - avaliação. 5. Orientação educacional. 6. Ambiente escolar. I. Araújo, Paulo Alves de. II. Título.

CDU: 37.091.26

Elaborado pela bibliotecária Aryane Tada Santos CRB-2640

2026 - Editora IFB Obra produzida com apoio do Edital 12/2024 - PRPI/RIFB/IFBRASILIA - Apoio a Publicação de Livretos



Atribuição das informações, no respeito ao seu direito moral
e ao direito de livre circulação de informações
Todos os direitos reservados à Editora IFB
É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que
citado o nome da Editora IFB e a publicação original.



REITORIA - Setor de Autarquias Sul
Quil. 2, Bloco E - Edifício Siderbrás
CEP 70.070-020 | Asa Sul - Brasília/DF
www.ifb.edu.br
+55 (61) 2103-2110
editora@ifb.edu.br

AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS NOS ESPAÇOS FORMAIS DE ENSINO

PAULO ALVES DE ARAÚJO



**“Se a boa escola é a que reprovava muitos alunos, o bom hospital seria aquele em que a maioria dos pacientes morre”.
(Suhr, 2022)**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

01

HISTÓRICO EM TORNO DO ATO DE AVALIAR

- 1.1 Conceituando a Avaliação
- 1.2 Níveis e Abrangência da Avaliação
- 1.3 Um Olhar para a Avaliação da Aprendizagem

02

SALA DE AULA E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

- 2.1 Função Somativa da Avaliação
- 2.2 Função Diagnóstica da Avaliação
- 2.3 Função Formativa da Avaliação
- 2.4 Feedback e Avaliação

03

INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS AVALIATIVOS

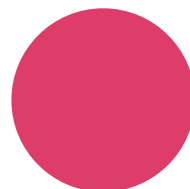
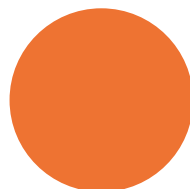
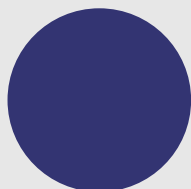
- 3.1 Diversificação de Instrumentos Avaliativos
- 3.2 Estratégias de Avaliação da Aprendizagem

04

AVALIAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO: UMA INTEGRAÇÃO NECESSÁRIA

- 4.1 Avaliação e Projeto Político-Pedagógico
- 4.2 Avaliação e Conselho de Classe na Escola
- 4.3 Avaliação e Coordenação Pedagógica

CONSIDERAÇÕES FINAIS



APRESENTAÇÃO

Este material, denominado Avaliação para as Aprendizagens nos Espaços Formais de Ensino é fruto de estudos, reflexões e pesquisa sobre a avaliação para as aprendizagens desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Brasília (IFB).

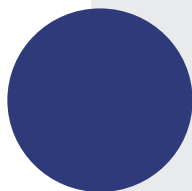
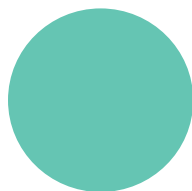
A avaliação é uma prática inerente à atividade humana. Cotidianamente, estamos realizando processos avaliativos, sejam eles carregados de sistematização ou não. Até mesmo a sua escolha em realizar a leitura desse material foi objeto de avaliação. Certamente, você pensou nas possíveis contribuições do material para a sua formação ou em que medida ele poderia contribuir para a sua prática docente – caso já exerça

a docência. Durante esse processo de avaliação para ler ou não este material, você decerto usou como referência alguns critérios para auxiliar a sua tomada de decisão, tais como a capa, o número de páginas, a temática, a abrangência do conteúdo, entre outros elementos. O fato é que a avaliação é mais presente em nossas vidas do que percebemos.

Especificamente nos espaços formais de ensino, avaliar é uma tarefa didática necessária e permanente (Libâneo, 2013), pois é uma categoria pedagógica que nos permite visualizar a efetividade do trabalho realizado, seja a nível do sistema de ensino, da instituição escolar ou da sala de aula.

Nesse sentido, para viabilizar a compreensão sobre a avaliação nos espaços formais de ensino, organizamos o material em quatro partes, divididas da seguinte forma: a) Histórico em torno do ato de avaliar a aprendizagem; b) Sala de aula e avaliação da aprendizagem; c) Instrumentos e critérios avaliativos; e d) Avaliação e trabalho pedagógico.

Ao final da leitura deste material, esperamos que você possa entender a finalidade da avaliação nos espaços formais de ensino e analisar os seus pressupostos epistemológicos, bem como o uso da avaliação no que se refere ao acompanhamento contínuo das aprendizagens dos estudantes.



01

HISTÓRICO EM TORNO DO ATO DE AVALIAR

Quando falamos sobre a avaliação nos espaços formais de ensino, é comum trazermos à memória as vivências da nossa escolarização. Frases como: “Se não prestar atenção na aula, você vai ver depois na avaliação!” e “Pode bagunçar e ficar conversando a aula toda, na hora da avaliação você vai lembrar disso!” fazem parte desse rol de experiências e povoam nossas lembranças.

Essa perspectiva é subjacente a uma avaliação classificatória, excludente e ameaçadora: classificatória porque determina, ao final de um período letivo, quem tem ou não a capacidade de aprender; excludente, pois não se analisa qualitativamente os porquês da presença ou da ausência de aprendizagens; e ameaçadora, por ser vista como instrumento de

controle do professor sobre os alunos, uma forma de mostrar quem tem o domínio em sala de aula, já que na relação professor-aluno em sala de aula há também uma relação de poder.

Essas práticas avaliativas, ainda hoje presentes nas salas de aula, são reflexos de uma concepção que não leva em conta a amplitude dos diversos elementos que interferem na aprendizagem dos estudantes e que devem ser objeto de avaliação para que se analise o desenvolvimento do sujeito.

Luckesi (2018) afirma que, desde o processo de institucionalização da educação no Brasil, o ato de avaliar a aprendizagem esteve voltado a aspectos como medir, quantificar, rotular, aprovar, reprovar e punir.

Para Libâneo (2013, p. 216), “a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente”. Por meio dela, é possível identificar como estão ocorrendo os processos de ensinar e aprender. Na ação educativa, a prática da avaliação deve ser conduzida de modo a possibilitar uma reflexão sobre a efetividade do trabalho pedagógico, tanto no âmbito do trabalho docente e do próprio espaço educativo quanto da aprendizagem do aluno.

Em sala de aula, o professor é o responsável pelo processo de avaliação dos estudantes, por meio de um movimento contínuo e de forma comprometida com a progressão da aprendizagem.

Conforme pontua Luckesi (2000,

A AVALIAÇÃO É UMA TAREFA DIDÁTICA NECESSÁRIA E PERMANENTE DO TRABALHO DOCENTE.

*Libâneo
(2013, p. 216)*

p. 1), “a avaliação da aprendizagem não é e não pode ser a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos”. Ela deve ser um movimento inclusivo, que traz para dentro do processo de ensino todos os estudantes. Tal movimento não é simplório, é desafiador. Exige compromisso daqueles que o propõem, mudanças de concepções, estudo e engajamento pedagógico, pois “a avaliação não pode ser esporádica nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planejada” (Haydt, 1997, p.13).

Em relação ao exercício da docência, a ação de avaliar está entre suas atividades. É impossível dissociar o ensino da avaliação. Em hipótese alguma o professor pode se eximir da tarefa de avaliar a aprendizagem. Sendo ele o responsável direto, a nível de sala de aula, por avaliar a aprendi-

zagem dos estudantes, surgem questionamentos do tipo: Como avaliar a aprendizagem? Qual o melhor caminho a percorrer? Quais instrumentos utilizar? Quais posturas assumir? Por que avaliar?

Embora não se tenha respostas dadas, prontas e acabadas para esses questionamentos, no âmbito da educação básica e de suas modalidades, a legislação educacional vigente aponta caminhos sobre a forma como se deve conduzir os processos de avaliação da aprendizagem nos espaços formais de ensino. Segundo a Lei nº 9.394/1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a verificação do rendimento escolar observará alguns critérios, entre eles aquele previsto no artigo 24, inciso V, alínea “a”, da Lei: “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).

A legislação aponta que o ato de avaliar a aprendizagem não deve ser realizado de maneira isolada ou final, mas sim de modo contínuo. Isso implica em uma ação além da testagem e da medida, uma ação abrangente que busca “interpretar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios” (Haydt, 1997, p.10). Esta compreensão vai ao encontro de uma prática avaliativa que leva em conta os diferentes percursos de aprendizagens dos estudantes, uma avaliação qualitativa, conforme dispõe a legislação

educacional vigente.

Diante do exposto, a perspectiva que temos hoje para avaliação é demonstrada na **Tabela 1**:

Tabela 1 - Perspectiva para a Avaliação

Contínua

Implica em uma avaliação processual. Consiste “na coleta contínua e sistemática de dados, do funcionamento de uma escola, de um programa educacional, do processo educacional de um aluno” (Arredondo e Diago, 2009, p. 60).

Qualitativa

“A avaliação sob essa concepção é concebida como um fator que influi e que é influenciado pelos diversos elementos curriculares, ela valora e emite uma opinião a partir dos dados que observa no processo” (Arredondo e Diago, 2009, p. 48).

Cumulativa

A avaliação não se finda em um bimestre, trimestre, módulo ou semestre, resulta em um acompanhamento diário do aluno e é uma forma de auxiliar os estudantes na superação das dificuldades que surgirem em meio ao processo.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Arredondo e Diago, 2009, p. 60 e 48.

1.1 Conceituando a Avaliação

Ao analisar o processo de ensino e aprendizagem nos espaços formais de ensino, a avaliação da aprendizagem assume um papel central no sentido de nortear o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor na rotina da sala de aula, bem como de compreender como as aprendizagens estão sendo construídas. O ato permanente da avaliação, comprometido com as aprendizagens de todos nos espaços educativos, permite uma prática docente reflexiva e emancipatória que vise ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Para Luckesi (2018), a avaliação é uma prática inerente ao ser huma-

no. O ato de avaliar constitui um dos modos pelos quais o ser humano pode conhecer fatos e valores, tomar decisões e praticar atos assentados em informações advindas desse modo de conhecer. Para o autor, “não existe ato humano, simples ou complexo, que não seja precedido por um ato avaliativo, ocorra ele de modo intencional e consciente ou de modo comum e habitual” (Luckesi, 2018, p. 26). Da mesma forma, tudo aquilo que nos cerca é também objeto de um juízo axiológico (avaliativo) da nossa parte.

No que concerne a avaliação enquanto prática inerente ao ser humano, Luckesi (2018) pontua que ela pode ocorrer de duas formas: senso comum

Tabela 2 - Uso dos resultados da avaliação

Uso diagnóstico	Uso probatório	Uso seletivo
Subsidia o professor, enquanto responsável pela tomada de decisão, nos caminhos a percorrer para que todos aprendam o que é necessário, tornando assim em ato inclusivo e que exige do responsável pela ação uma postura acolhedora com foco em ações construtivas tendo em vista o crescimento dos estudantes.	Ocorre ao final do percurso de uma ação. É o momento em que o gestor da ação decide pela aprovação ou reprovação do objeto investigado.	Leva em conta o “aqui e o agora”, não importando com o “antes”, de certo modo, assume um caráter determinista.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Luckesi, 2018.

e metodológica. A primeira é conduzida por ações inesperadas, com base nas emoções do momento e de modo imediatista. Já a segunda revela o seu caráter intencional e consciente na busca de encontrar soluções para os impasses encontrados.

Epistemologicamente, a avaliação é definida como:

ato de investigar a qualidade da realidade, fato que implica conhecimento, seja ele adquirido do senso comum ou em decorrência do uso de procedimentos metodologicamente consistentes, encerrando-se no momento em que se revela a qualidade da realidade. (Luckesi, 2018, p.27)

Segundo o autor, os dados obtidos por meio da investigação serão a base para a tomada de decisão, o que implicará para o gestor da ação (o professor, por exemplo) “servir-se dos conhecimentos obtidos sobre a qualidade da realidade investigada” (Luckesi, 2018, p. 28). Desta forma, para o autor, o ato de avaliar implica uma “posição de não-indiferença” frente ao seu objeto de investigação, sendo assim uma prática destituída de neutralidade.

A prática avaliativa não deve ser guiada pelo espontaneísmo, improvisado ou sem critérios definidos previamente, mas deve ser guiada e estar coerente com a proposta metodológica, os objetivos e as concepções de educação. Nesse sentido, Luckesi (2018) pontua que os passos do ato avaliativo se constituem em: a) definir o objeto de investigação e o padrão de qualidade admitido como satisfatório; b) produzir uma descritiva da realidade

de como base para a identificação de sua qualidade; e c) atribuir qualidade à realidade descrita.

Em se tratando da avaliação da aprendizagem em sala de aula, ela revela a qualidade das aprendizagens do estudante em seu percurso de estudos. Para tanto, o histórico da educação escolar no Brasil mostra que o uso dos resultados obtidos com as práticas de investigação da qualidade da aprendizagem dos estudantes esteve ligado ao aspecto seletivo, classificatório e excludente. Em muitos casos, tais práticas foram conduzidas com enfoque na pressão psicológica, servindo como um instrumento de ameaça no exercício da docência, como forma de demonstrar quem detinha o “poder” em sala de aula.

Para Luckesi (2018), o uso dos resultados da avaliação, enquanto ato de investigar a qualidade da aprendizagem, possui algumas funções, as quais foram sintetizadas na Tabela 2 na página anterior.

A trajetória educacional mostra-nos que o uso seletivo e probatório esteve presente nas práticas escolares, com ações mais preocupadas com o produto do que com o processo, promovendo, assim, a exclusão educacional. A esse respeito, Freitas (2014, p. 8) afirma que “a avaliação afigura-se como os mecanismos que conduzem à manutenção ou à eliminação de determinados alunos do interior da escola associados mais ao produto do que ao processo desenvolvido”.

Nesta perspectiva histórica da avaliação, que ainda é presente na educação brasileira, Luckesi (2018, p. 85) observa que “para se admitir que

Para Luckesi, há

3

passos do
ato avaliativo

**a) definir o
objeto de investi-
gação e o padrão
de qualidade ad-
mitido como
satisfatório**

**b) produzir uma
descritiva da rea-
lidade como base
para a identifica-
ção de sua
qualidade**

**c) atribuir
qualidade à
realidade
descrita.**

o estudante efetivamente apresentou positivamente os conteúdos ensinados, ele deve, pontualmente, aqui e agora, no momento do teste, responder adequadamente aquilo em torno do que está sendo questionado e da forma como está sendo questionado, que nem sempre é a melhor e mais significativa”.

O trabalho pedagógico desenvol-

vido nesta concepção de avaliação acaba por revelar, segundo Freitas (2014, p. 19), “uma concepção de educação baseada na seletividade pela homogeneização dos tempos de aprendizagem”, entendendo a prática avaliativa apenas como uma questão de final de processo e não como ação necessária e permanente em todo o percurso de ensino e aprendizagem.

Para além disso, ainda deve-se considerar que a avaliação é um mecanismo para a democratização do ensino. Para Fernandes (2009), a avaliação pode segregar ou pode integrar. Segundo o autor, as formas de organizar a avaliação:

podem motivar ou desmotivar os alunos, podem constituir importantes alavancas para superar obstáculos ou ser, elas mesmas, mais um obstáculo a superar, podem ajudar os alunos a estudar e a compreender bem suas limitações e poten-

cialidades ou muito simplesmente, desinteressá-los. (Fernandes, 2009, p. 40)

Deste modo, é necessário compreendermos a avaliação como uma categoria do trabalho pedagógico que precisa estar a serviço das aprendizagens dos estudantes na escola e superarmos uma visão limitada, reducionista e essencialmente técnica do ato de avaliar, indo então para uma concepção mais sistematizada e abrangente da prática avaliativa.

1.2 Níveis e Abrangência da Avaliação

Conforme já pontuamos, a avaliação é uma categoria do trabalho pedagógico que nos permite visualizar a efetividade do trabalho que é realizado, seja no nível do sistema de ensino, da instituição escolar ou da sala de aula. Nesse sentido, temos a avaliação em diferentes níveis de abrangência.

Para Freitas (2014, p. 9):

Embora a avaliação da aprendizagem em sala de aula seja o lado mais conhecido da avaliação educacional, este não pode ser tomado como o único nível existente de avaliação. A desarticulação ou o desconhecimento da existência dos demais níveis e a desconsideração da semelhança suas formas de manifestação acabam por dificultar a superação dos problemas atribuídos à avaliação da aprendizagem. (Freitas, 2014, p. 9)

Nesse sentido, faz-se necessário

compreender as articulações entre os níveis da avaliação educacional e seus impactos na avaliação da aprendizagem em sala de aula, pois, segundo Luckesi (2018, p. 192), “se desejamos uma educação escolar satisfatória para todos, para além da avaliação da aprendizagem, importa investir na avaliação institucional e na avaliação de larga escala”.

Ao falarmos sobre a avaliação educacional, observamos que ela se apresenta em três níveis de abrangência: avaliação em larga escala, avaliação institucional e avaliação da aprendizagem. Essa tríade não pode ser entendida de maneira desarticulada ou isolada.

Para entender os conceitos acerca dos níveis de abrangência da avaliação em educação, reunimos as seguintes informações na Tabela 3:

Tabela 3 - Níveis de Abrangência da Avaliação Educacional

	Avaliação em Larga Escala	Avaliação Institucional	Avaliação da Aprendizagem
Conceito	“É um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas” (Freitas, 2014, p. 47).	“Um processo que envolve todos os atores da instituição, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela” (Freitas, 2014, p. 35) Ela se constitui um instrumento no qual o coletivo escolar possa localizar seus problemas, refletir sobre eles e estruturar situações para a melhoria ou superação das lacunas identificadas.	Processo de investigação cuidadosa da qualidade das condutas adquiridas pelo estudante, “fator que subsidia o educador em suas tomadas de decisão, tendo em vista o sucesso de cada um e de todos os estudantes que são colocados sob sua responsabilidade” (Luckesi, 2018, p. 81).
Exemplos	Avaliações que compõem o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), entre elas: ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização).	Avaliação das instituições educacionais. Os objetivos de avaliação institucional incluem a gestão escolar, os serviços oferecidos pela instituição, o trabalho docente, o Projeto Político-Pedagógico, entre outros.	Avaliações realizadas pelo professor em sala de aula para visualizar como estão ocorrendo as aprendizagens dos estudantes. Podem ser feitas mediante o uso de diversos instrumentos, tais como provas, seminários, portfólios, rodas de conversa, produção textual, entre outros.

Fonte: Freitas, 2014; Luckesi, 2018.

1.3 Um Olhar para a Avaliação da Aprendizagem

Pensar na avaliação nos espaços formais de ensino implica compreender que ela deve ser conduzida de modo metodologicamente consciente, consistente e crítico (Luckesi, 2018).

Guba e Lincoln (1989 apud Fernandes, 2009) consideram que, ao longo do

tempo, as conceituações de avaliação se tornaram mais complexas e sofisticadas. Os autores distinguem quatro gerações de avaliação, as quais foram sintetizadas na Tabela 4:

Tabela 4 - Conceitos em torno da avaliação

Avaliação como medida	Avaliação como descrição	Avaliação como juízo de valor	Avaliação como negociação e construção
Entendimento da avaliação como essencialmente técnica, pautada em testes, como instrumento para medir as aprendizagens dos alunos. Tal compreensão expressa uma função classificatória, seletiva e certificadora da avaliação, realizada de modo descontextualizado e sem a participação dos sujeitos objeto da avaliação, ou seja, os alunos.	Segundo Fernandes (2009), não se limita a medir, mas vai além disso, focando na descrição do que os alunos atingiram.	Nessa perspectiva, para Fernandes (2009), os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser levados em conta no processo de avaliação, bem como a coleta de informações ir além dos resultados obtidos em testes.	Para Fernandes (2009), representa uma superação das gerações anteriores, adotando uma perspectiva construtivista, fundamentada na integração com o processo de ensino e aprendizagem. Seu propósito é auxiliar as pessoas no desenvolvimento de suas habilidades, em vez de simplesmente julgá-las ou classificá-las.

Fonte: Fernandes, 2009.

Esta última geração da avaliação das aprendizagens vai além dos objetivos escolares e das matérias ensinadas, concebendo-a como uma construção social na qual são levados em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social dos conhecimentos e os processos cognitivos, sociais e

culturais na sala de aula (Fernandes, 2009, p. 56).

É sobre a avaliação da aprendizagem a partir dessa perspectiva que convidamos você para a nossa segunda parte desse material, onde abordaremos as tipificações e funções da avaliação da aprendizagem nos espaços formais de ensino.

02

SALA DE AULA E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Para Suhr (2022, p. 53), “a avaliação é uma instância de grande valor na prática pedagógica, desde que revestida do ideal de favorecer que a aprendizagem ocorra com a maior qualidade possível”. Nesse sentido, organizar o processo avaliativo para um determinado percurso de aprendizagem implica compreender qual a concepção de educação que fundamenta a prática pedagógica realizada e qual a avaliação que se adequa à concepção de educação adotada.

No que se refere a avaliação da aprendizagem em sala de aula, ela pode estar orientada por pressupostos que visam à inclusão ou à exclusão dos estudantes nos processos de ensinar e aprender. Por isso, conhecer as tipificações da avaliação da aprendizagem torna-se fundamental para

identificar qual delas atende ao propósito de uma educação que considere o desenvolvimento do ser humano em toda a sua integralidade.

Segundo Santos (2010), o processo avaliativo no âmbito escolar acaba se desenvolvendo sob duas concepções antagônicas: a tradicional e a democrática, as quais podem ser elucidadas na Tabela 5:

Tabela 5 - Característica das concepções de avaliação

Concepção Tradicional	Concepção Democrática
Quantitativa	Qualitativa
Classificatória	Diagnóstica
Periódica	Permanente

Fonte: Santos, 2010, p. 18.

Nesse contexto, a avaliação se manifesta nas práticas escolares ao cumprir algumas funções: formativa, diagnóstica e somativa (Villas Boas, 2017).

Vamos aqui descrever o que significa cada uma delas e quais os seus elementos definidores.

2.1 Função Somativa da Avaliação

Quando falamos da avaliação da aprendizagem na escola, na maioria das vezes, as primeiras lembranças que vêm à memória estão relacionadas à função somativa da avaliação. Quem não se lembra do dia de avaliação na escola? Da hora de avaliar? Da semana de provas? Do dia de provar o que aprendeu?

Essas questões nos remetem a uma característica central da avaliação

somativa: tem um dia e uma hora específicos para acontecer. Ocorre em um momento pontual e isolado do percurso formativo, normalmente ao final de um bimestre, semestre ou módulo. É uma avaliação final do processo que busca atestar quantitativamente os resultados da aprendizagem.

A avaliação em sua função somativa, por meio de instrumentos específi-

cos (prova, trabalho escrito ou outra modalidade), busca valorar a aprendizagem do aluno, gerando, ao final do processo, dados dos valores obtidos em cada instrumento, e servindo de base para atestar a aprovação ou a reprovação mediante os critérios preestabelecidos.

Visto que a avaliação somativa é uma avaliação de final do processo, preocupando-se apenas com o que ocorre em um momento específico do processo de ensino e aprendizagem, você deve estar se perguntando: há, então, algum problema em valorar a aprendizagem dos estudantes? É errado atestar a aprendizagem do aluno em termos quantitativos, ao conferir uma nota?

A resposta é NÃO! Isso mesmo! Não há problema! Segundo Libâneo (2013), nos diversos momentos do processo de ensino, a avaliação cumpre a tarefa de: verificar, qualificar e apreciar qualitativamente. Deste modo, o problema não está em valorar a aprendizagem dos alunos, mas sim na maneira como é realizado o processo de valoração (Fernandes e Almeida, 2021).

Embora os sistemas de ensino exijam que o rendimento escolar seja valorado para atestar a aprovação ou não para série, ano ou etapa seguinte do processo de escolarização, é preciso atentar-se para a forma como o estabelecimento de uma nota, conceito ou menção ocorre.

Segundo a Lei nº 9.394/1996, no já mencionado artigo 24, inciso V, alínea “a”, a verificação do rendimento escolar deve observar alguns critérios, entre eles a “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”.

Observe que a legislação vigente admite o uso de dados quantitativos, no entanto, com a prevalência dos aspectos qualitativos. Nesse sentido, todos os dados quantitativos devem ser submetidos a uma análise qualitativa. Os dados advindos da avaliação somativa não devem servir apenas como elementos que atestam a aprovação ou a reprovação do estudante, mas sim como instrumentos que possibilitam a constatação e a tomada de decisão em relação ao que fazer para alcançar o objetivo da atividade de ensino.

Diante do que você leu até aqui, certamente você deve estar se perguntando: O que é então que vai definir a função somativa da avaliação?

**SOBRE ISSO,
HADJI (2001)
ESCLARECE QUE NÃO
SÃO OS
INSTRUMENTOS QUE
DEFINEM A FUNÇÃO
DA AVALIAÇÃO,
MAS O USO QUE
SE FAZ DELES.**



2.2 Função Diagnóstica da Avaliação

Conforme já destacamos no início desse material, o ato de avaliar implica a investigação da qualidade da realidade para uma tomada de decisão. Nesse sentido, segundo Luckesi (2000), o ato de avaliar implica dois processos indissociáveis: diagnosticar e decidir. É nesse contexto que temos a avaliação em sua função diagnóstica.

O diagnóstico diz respeito à compreensão do estágio atual em que determinado objeto da avaliação se encontra. No caso da sala de aula, o diagnóstico permite identificar o nível de aprendizagem do estudante em um dado percurso formativo.

Desse modo, a avaliação diagnóstica assume o propósito de “determinar a presença ou ausência de habilidades e/ou pré-requisitos” (Sant’Anna, 2014, p. 33).

Em se tratando da aprendizagem, a avaliação diagnóstica busca compreender o que o estudante já domina, quais são as suas potencialidades e fragilidades, apontando o que deve ser feito para que ele continue aprendendo. Nesse sentido, a aplicação da avaliação diagnóstica é base para a realização dos planejamentos iniciais em sala de aula. Por isso, em regra, ela ocorre no início do processo letivo, pois só é possível

promover determinada intervenção e estabelecer um ponto de partida a partir da compreensão integral do sujeito que será avaliado.

Para compreender de modo efetivo a materialização da avaliação diagnóstica em sala de aula, tomamos como exemplo o momento em que vamos a uma consulta médica para solucionar determinado problema. Suponha que você vá ao médico para consultar acerca de dores de cabeça constantes. De imediato, o médico que lhe atender não irá prescrever uma medicação para resolver o seu problema. Ele realizará uma sondagem para compreender as possíveis causas da dor e, se for o caso, encaminhará você para a realização de exames que possam identificar as causas do problema. Após isso, de posse dos resultados, fará alguma intervenção, isto é, prescreverá uma medicação adequada.

De igual modo, essa lógica aplica-se à avaliação diagnóstica em sala de aula. Ela possibilita que o professor tenha uma visão global do seu aluno e o ajuda a encontrar as formas necessárias de organizar a atividade de ensino com vistas às aprendizagens. Deste modo, a função diagnóstica da avaliação dá segurança ao professor para organizar um trabalho que possibilite aos estudantes alcançarem os resultados esperados (Villas Boas, 2017, p. 27). O diagnóstico está na natureza da avaliação.

2.3 Função Formativa da Avaliação

Como você já sabe, este material se propõe a apresentar os aspectos relacionados à avaliação para as aprendizagens nos espaços formais de ensino. Embora as funções da avaliação coexistam nas práticas escolares, o nosso enfoque é falar sobre a perspectiva formativa da avaliação como a mais adequada para a promoção das aprendizagens de todos na escola. A avaliação para as aprendizagens, objeto de estudo neste material, é a avaliação formativa. Segundo Villas Boas (2017, p. 58), “a avaliação para aprendizagem é utilizada na tomada de decisões que afetam o ensino e a aprendizagem em curto espaço de tempo”, e, portanto, tem a conotação de movimento, de busca pela aprendizagem, tanto pelo professor quanto pelos alunos.

Sobre a função formativa da avaliação, vamos entender algumas questões, entre elas: a) o que é a avaliação formativa; b) o que a avaliação formativa proporciona para a atividade de ensino; e c) quem são os sujeitos avaliados e avaliadores do processo de ensino e aprendizagem.

Numa concepção formativa, a avaliação assume o papel de utilizar todos os meios, procedimentos e instrumentos necessários com o propósito de garantir as aprendizagens. Assim, o percurso de aprendizagem assume maior relevância do que os resultados. Segundo Luckesi (2002, p. 81), a avaliação:

[...] deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se en-

contra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos [...]. (Luckesi, 2002, p. 81)

Desta forma, avaliar formativamente possibilita a compreensão de como o educando se apropria do objeto de conhecimento, das dificuldades encontradas no processo de apropriação do saber elaborado e sobre quais atitudes devem ser tomadas para promover a superação das dificuldades e o alcance das potencialidades de aprendizagem encontradas na relação ensino-aprendizagem.

Uma postura formativa do ato de avaliar só apresentará resultados significativos se ela estiver concatenada com um planejamento educacional da instituição que esteja comprometido com as aprendizagens dos estudantes, que busque de fato a transformação.

Diferentemente da avaliação somativa, a avaliação formativa não ocorre em um momento pontual, mas durante todo o processo. Segundo Fernandes (2006), uma avaliação é formativa quando os estudantes, por meio dela, têm consciência das eventuais diferenças entre o seu estado presente relativo às

aprendizagens e o estado futuro que se pretende alcançar. Nesta perspectiva, não é apenas o professor o sujeito avaliador do processo, mas também os estudantes possuem um papel ativo no processo avaliativo, responsabilizando-se progressivamente por suas aprendizagens e compartilhando o que e como compreenderam (Fernandes, 2006). Desta maneira, a perspectiva formativa da avaliação, de acordo com Fernandes (2006), é centrada em processos interativos, de autorregulação, autoavaliação e associado ao feedback. Para ser eficaz, é preciso haver uma interação entre professor e aluno.

Uma das principais características da avaliação formativa, segundo Villas Boas (2017), é que ela é conduzida pelo professor. **A partir do momento em que o professor identifica aquilo que já foi aprendido pelos estudantes**

e o que ainda falta aprender, torna-se necessária uma interação com o estudante para que ele tenha ciência sobre o processo que é desenvolvido. Nesse sentido, como meio de regular a atividade de ensino e aprendizagem, temos o papel do feedback no processo de ensino.

Diante do que vimos até aqui sobre a avaliação formativa, compreendemos que ela está pautada em alguns princípios, entre eles: inclusão, intervenção, investigação, colaboração, continuidade e ética (Villas Boas, 2022).

Conforme aponta Villas Boas (2017, p. 23), a avaliação formativa “não é episódica, não tem momento certo e não limita a aplicação de procedimentos/instrumentos”, ocorrendo, portanto, de forma contínua. Em síntese, como demonstrado na Figura 1, a avaliação formativa caracteriza-se por ser:

Figura 1 - Avaliação formativa



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise dos Planos de Cursos do Proeja do Instituto Federal de Brasília.

2.4 Feedback e Avaliação

Independentemente da função da avaliação, o processo de ensino e aprendizagem precisa ser guiado pelo feedback mútuo na relação professor-aluno. Em relação à avaliação formativa, especificamente, o feedback constitui um dos seus principais componentes.

Mas, o que é o feedback¹? A palavra feedback vem do inglês, representa a junção de feed (alimentar) e back (de volta), e pode ser traduzida como “retroalimentar” (Consoni, 2010).

No contexto do processo avaliativo, o feedback

“regula o processo de ensino-aprendizagem, fornecendo continuamente informações para que o estudante perceba o quão distante, ou próximo, ele está dos objetivos almejados (Borges et al., 2014, p. 326).”

Assim como a avaliação formativa que ocorre ao longo de todo o percurso de aprendizagem, o feedback também precisa ser contínuo. Sua continuidade “permite que os ajustes necessários para a melhor qualidade da aprendizagem sejam feitos precocemente, e não

apenas quando o aluno falha no teste ao final do curso, ou seja, na avaliação somativa” (Borges et al., 2014, p. 326).

A prática do feedback aponta para que as situações de aprendizagem vivenciadas pelos estudantes na escola não sejam submetidas ao simples julgamento de estarem corretas ou incorretas. Conforme aponta Villas Boas (2017, p. 162), “a qualidade do trabalho é determinada por julgamento qualitativo”. Deste modo, o compromisso do feedback é com as aprendizagens dos estudantes.

O feedback traz uma concepção de corresponsabilização pela aprendizagem. O professor precisa definir previamente e esclarecer todos os critérios e instrumentos de avaliação, bem como o que se espera com as proposições em sala de aula. Ao aluno, cabe a tarefa de monitorar aquilo que está sendo produzido e de como responder às soluções propostas pelo professor.

Borges et al. (2014, p. 329) afirmam que “O uso primordial do feedback é fornecer ferramentas para melhorar o desempenho do aluno, identificando seus pontos fracos e ajudando-o a criar alternativas para superá-los”. Portanto, não pode ser instrumento excludente para o estudante, no qual o professor atesta ou reforça uma visão por parte do próprio sujeito de incapacidade, mas a ponte que aproxima professores e alunos na busca de um objetivo comum: a aprendizagem.

¹ Segundo Santos (2018), o conceito de feedback é um termo da eletrônica que tem o significado de retroalimentação, podendo ser negativo ou positivo, dependendo da forma que o sinal de entrada ou saída é utilizado (Moscovici, 1997, p. 53). A história do feedback iniciou durante a revolução industrial, na década de 1860, a partir do significado inicial da palavra-origem correspondente, realimentação. Esse termo designava o movimento dos sinais de saída ao retornarem ao ponto de partida num sistema mecânico.

03

INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS AVALIATIVOS

Para Shur (2022, p. 89), por melhor que seja o professor, não é possível avaliar o processo da turma e de cada um dos alunos sem organizar um processo estruturado de avaliação, o que implica em definir estratégias e instrumentos² para esse fim. Não se trata, porém, de escolher aleatoriamente ou por preferência pessoal. É preciso analisar qual deles é o mais adequado para cada conteúdo, faixa etária e objetivos. Por isso, afirmamos que a avaliação precisa ser planejada.

Considerando a importância do uso de instrumentos e critérios de avaliação e que eles estão a serviço da compreensão de como a aprendizagem está ocorrendo ou ocorreu, vamos defini-los, a fim de compreendermos a sua aplicação nas práticas avaliativas.

Os instrumentos de avaliação possibilitam o acompanhamento da aprendizagem do aluno, permitindo identificar o que os estudantes aprenderam, o que deixaram de aprender

² Estratégias e instrumentos de avaliação não são sinônimos. Segundo Shur (2022, p. 90), “estratégias de avaliação constituem-se em ações planejadas pelo professor para esse fim, que podem ou não utilizar de um instrumento. A observação, por exemplo, é uma estratégia de avaliação e poderá ser realizada sem o uso de instrumentos. Já os instrumentos de avaliação tendem a ser mais estruturados, como por exemplo, um teste” (Shur, 2022, p. 90).

e o que ainda necessitam para aprender. Segundo Rampazzo (2011, p. 7), “os instrumentos apresentam registros de diferentes naturezas: expresso pelo próprio aluno (provas, cadernos, textos e outros) ou expresso pelo professor (pareceres, registro de observação, fichas e outros)”.

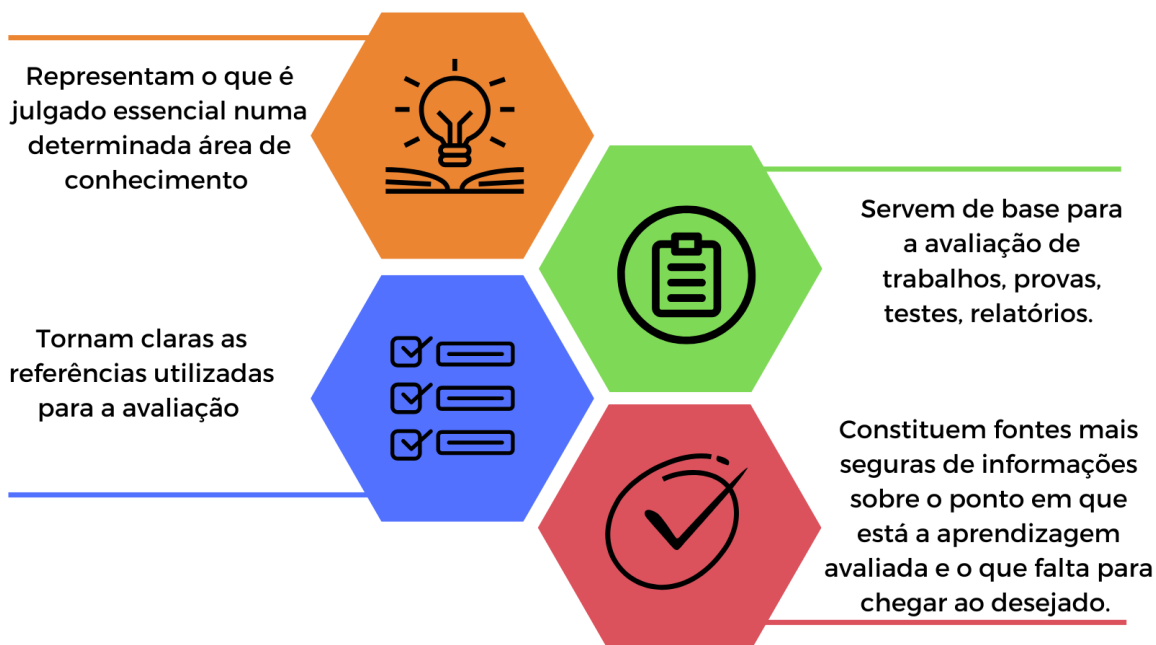
A elaboração ou a utilização de algum instrumento de avaliação não pode ser guiada pelo espontaneísmo ou improviso, mas precisa estar orientada por critérios claros, para que o avaliador do processo tenha a compreensão integral da aprendizagem dos sujeitos avaliados. Assim, os instrumentos avaliativos têm a finalidade de produzir informações relevantes sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Já os critérios de avaliação constituem-se como base de julgamento. Conforme a Figura 2, os critérios:

Em outros termos, os critérios apresentam a descrição para os sujeitos envolvidos no processo didático sobre o que se espera com o uso de determinados instrumentos. O estabelecimento de critérios de avaliação permite que o progresso do aluno, em termos de aprendizagem, seja comparado com ele mesmo e não com o outro (Sant’Anna, 2012).

Em sala de aula, a avaliação não pode ser uma surpresa para o aluno. É preciso que o estudante tenha clareza sobre como será avaliado ao longo do percurso formativo. Sendo assim, é aconselhável que, no início de cada período letivo (bimestre, unidade, semestre ou módulo), o professor apresente aos alunos quais serão os instrumentos e critérios avaliativos que serão utilizados ao longo do percurso de aprendizagem. Ainda, para além disso, considerando que a avaliação é uma construção que se dá a partir da interação entre professor

Figura 2 - Critérios de Avaliação



Fonte: Gessinger et al., 2010, p. 36, apud Suhr, 2022, p. 75.

e aluno, é possível que, conjuntamente, professores e alunos construam juntos formas de organizar a avaliação ao longo do percurso de aprendizagem.

Para Suhr (2022, p. 77), os critérios de avaliação não podem ser apenas “de-

corativos”, mas devem nortear as práticas avaliativas em sala de aula. Significa dizer que precisam ter uma funcionalidade e estar coerentes com as atividades que são desenvolvidas no cotidiano da sala de aula.

3.1 Diversificação de Instrumentos Avaliativos

Conforme já destacado, as funções da avaliação (formativa, somativa, diagnóstica) são determinadas não pelos instrumentos utilizados para se avaliar a aprendizagem, mas pela postura do avaliador frente ao uso dos instrumentos (Hadjji, 2001). Nesse sentido, dentro de uma concepção formativa de avaliar a aprendizagem, a diversificação dos instrumentos avaliativos é condição necessária para possibilitar a progressão continuada das aprendizagens dos estudantes.

O problema não está em utilizar o instrumento de avaliação “A” ou “B”. A questão central gira em torno do porquê utilizar determinado instrumento avaliativo. Um determinado instrumento avaliativo não pode ser exclusivo no decorrer do processo avaliativo. É preciso diversificar para que o processo avaliativo não se torne homogêneo, pois os estudantes são diversos em seus modos de aprender e, portanto, há a necessidade da diversificação em relação à forma como serão avaliados.

Os instrumentos avaliativos constituem-se em ferramentas capazes de captar os dados da realidade em relação à aprendizagem dos estudantes. Devem ser utilizados não para o mero atendi-

mento de um ritual burocrático – onde se terá uma informação que será convertida em um dado quantitativo para o registro no diário de classe, atestando-se o nível de aproveitamento no componente curricular –, mas, acima de tudo, com a finalidade de coletar informações para que se compreenda o que o estudante aprendeu, o que precisa para continuar aprendendo e quais as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem.

Ainda, é importante considerar que os instrumentos avaliativos devem atender a algumas características, entre elas: favorecer o raciocínio e não apenas a memorização; configurar-se como situação problema a ser resolvida; permitir que o aluno reflita, organize o conhecimento e expresse o pensamento; possibilitar ao aluno a compreensão dos critérios que serão utilizados na correção por parte do professor; e expor com muita clareza o que se espera do aluno (Shur, 2022).

Realizadas essas considerações acerca dos instrumentos de avaliação, sintetizamos na Tabela 6 alguns exemplos de instrumentos avaliativos que podem ser utilizados a serviço das aprendizagens nos espaços formais de ensino. As exemplificações estão acompanhadas de algumas considerações acerca de suas ca-

racterísticas. Para isso, tomamos como referência as Diretrizes de Avaliação do Instituto Federal de Brasília (IFB, 2019)³, que trazem encaminhamentos

metodológicos para que os professores organizem o processo avaliativo numa perspectiva formativa.

Tabela 6 - Instrumentos de Avaliação e as suas Características

Instrumentos	Características
Prova Escrita e Prova Oral	Historicamente, a prova é o instrumento mais utilizado nos processos de avaliação da aprendizagem. Em muitos contextos escolares, a prova acaba por ser a representação da avaliação. Isso se dá porque o professor reflete em sua prática as situações que vivenciou enquanto discente na trajetória estudantil. A prova pode ser estruturada com questões objetivas (múltipla escolha) e questões dissertativas (resposta livre). Para que atenda ao objetivo de promover o raciocínio e não a mera memorização por parte dos estudantes, segundo Moretto (2003), é preciso que ela seja contextualizada, que indique os critérios de correção, e explore a capacidade de leitura e escrita do aluno. Como qualquer outro instrumento de avaliação, a prova é “um meio necessário de obtenção de informação sobre o rendimento dos alunos” (Libâneo, 2013, p. 221) e deve ser utilizada aliada ao objetivo pretendido.
Autoavaliação e Autonotação	Num primeiro momento é preciso considerar que a autoavaliação e autonotação não são sinônimas. Como a própria expressão linguística revela – auto – é uma ação praticada pelo próprio sujeito e não por alguém externo a ele (um heteroavaliador). A autonotação é um processo em que o sujeito atribui a si próprio notas ou conceitos. Ela está inserida em um processo de avaliação classificatória. Já a autoavaliação consiste em um processo pelo qual o próprio aluno analisa “o que já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referência os objetivos a aprendizagem e os critérios de avaliação” (Villas Boas, 2008, 51). Ela está voltada para a construção da autonomia intelectual do aluno e para a autorregulação das aprendizagens (Suhr, 2022). Dentro de uma concepção formativa, a autoavaliação potencializa as aprendizagens, pois concede ao aluno a oportunidade para aprender com “consciência e criticidade, componentes da formação para a cidadania” (Villas Boas, 2017, p. 171 – 172) e é fortalecida pelo uso do feedback - o retorno que o professor concede ao aluno sobre os aspectos elencados na autoavaliação.

³ O Instituto Federal de Brasília (IFB) possui uma política institucional para a avaliação, as Diretrizes de Avaliação da Aprendizagem (IFB, 2019). A proposição de elaboração das Diretrizes surgiu pela necessidade de unificar a concepção de avaliação no IFB, pois, devido ao caráter diverso dos cursos ofertados pela instituição e tendo em vista as diferentes

Instrumentos	Características
Seminário	O seminário não é uma atividade que tem o objetivo de eximir o professor de “dar a aula” e ver o que os alunos conseguem fazer sozinhos com a temática que for proposta a eles. É um equívoco concebê-lo a partir dessa visão. “O seminário tem como base a ideia de discutir determinado tema, geralmente apresentando diferentes olhares sobre ele” (Suhr, 2022, p. 106). Para a sua realização, algumas atividades são necessárias: definição dos temas, coleta de informações sobre o tema, leituras e interpretação dos dados coletados e planejamento da apresentação. Nas práticas escolares, há a necessidade de superação de alguns desvios quanto à realização de seminários, entre eles: a) fragmentação do trabalho: é muito comum os estudantes dividirem os temas propostos em partes para cada um e, então, cada estudante “fica com a sua parte”. b) “Leminário”: o seminário não pode configurar-se em um momento em que os grupos de trabalho apenas leiam as informações da pesquisa. É necessário a instituição de um espaço de socialização e discussão das temáticas de pesquisa, pois, segundo Suhr (2022, p.107), o seminário deve ser um espaço de “discussão de ideias com o objetivo de construir coletivamente o conhecimento a partir de vários pontos de vista”. Para a autora, o seminário coloca em ação outras aprendizagens: selecionar o que é essencial, expressar-se oralmente com clareza, ouvir respeitosamente a fala do outro, expor dúvidas ou posicionamentos, argumentar com base nos conhecimentos adquiridos (Suhr, 2022).
Portfólio e Dossiê	É importante destacar que o portfólio e dossiê não são sinônimos. Para Villas Boas (2017, p. 158), o portfólio é um instrumento “condizente com a avaliação formativa [...] compõe-se das produções selecionadas pelos estudantes, para que eles próprios e os professores acompanhem seu progresso e identifiquem as necessidades de intervenções”. Já o dossiê corresponde ao acúmulo de todos os documentos de um componente curricular em uma pasta. A diferença entre eles está na composição das atividades: o portfólio corresponde a uma seleção e o dossiê ao conjunto de todas as atividades. Para Villas Boas, o portfólio favorece o diálogo entre professor e alunos. Não se constitui em uma coleção de atividades sem um fim específico. Sob a orientação do professor, ele é organizado pelo aluno com o objetivo de apresentar o processo de aprendizagem, expressando assim os caminhos percorridos durante o processo desenvolvido. A utilização do portfólio requer o uso constante do feedback. Sem ele, o estudante não saberá onde está, em que avançou e o que ainda precisa fazer para avançar.

normativas institucionais, o campo da avaliação acaba por tornar-se diverso. A política institucional de avaliação apresenta concepções, instrumentos e diretrizes avaliativas que buscam orientar a elaboração dos projetos pedagógicos de todos os campi e nortear a prática educativa docente e seus processos de avaliação. As diretrizes instituídas dialogam com as legislações vigentes acerca da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Nesse sentido, apresenta uma perspectiva de avaliação assentada nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e voltada para a emancipação dos sujeitos. Apontam que, no contexto da EPT da atualidade, as práticas avaliativas devem estar a serviço da promoção das aprendizagens, superando práticas fragmentadas e descontextualizadas, onde se reduz a avaliação à medida dos resultados dos estudantes por meio de instrumentos pontuais e isolados (IFB, 2019).

Instrumentos	Características
Diário de Bordo	O diário de bordo representa o registro escrito e o repositório de memórias individuais, seletivas e intencionais sobre processos vivenciados. Pode ser um instrumento de registro utilizado por professores e alunos. No caso dos docentes, estes farão um registro da prática educativa. Já os alunos, farão registros das experiências vivenciadas no âmbito dos componentes curriculares. As reflexões postas no diário constituem-se em informações relevantes para que o professor possa organizar melhor o ensino, conhecer de modo mais efetivo em que momentos do processo de aprendizagem as dificuldades se apresentam com mais frequência.
Mapa Conceitual	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 (Brasil, 2021, p. 24).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Libâneo (2013), Moretto (2003), Suhr (2022), e Villas Boas (2008, 2017).

3.2 Estratégias de Avaliação da Aprendizagem

Ao analisar a importância da diversificação dos instrumentos avaliativos na perspectiva formativa, observamos nas práticas educativas um processo pedagógico que deve acompanhar a prática de avaliação formativa: a recuperação contínua. Ao se falar em processos de recuperação, a cultura escolar em torno da avaliação remete ao entendimento de que esta deve ser realizada em um momento final do processo de aprendizagem, quando os dados obtidos (nota/conceito/menção) evidenciam que os objetivos estabelecidos não foram alcançados. Daí o discurso presente nos espaços formais de ensino de recuperar

a aprendizagem e que, costumeiramente, atribui a um instrumento específico de avaliação (a prova) a função de garantir essa recuperação.

Acerca desse tema, são necessários alguns esclarecimentos em relação à terminologia, para que então seja possível estabelecer reflexões sobre os seus usos nos contextos educativos. Segundo o Dicionário On-line de Português (2023), o termo “recuperação” significa:

“ação ou efeito de recuperar; período preparatório para novos exames que

um aluno reprovado tem que passar para possuir o grau ou matéria que precisa; a prova que se faz após este período; ação através da qual alguém volta a possuir alguma coisa”.

Esse termo carrega o significado de ter de volta aquilo que foi perdido. No que se refere à aprendizagem, se o estudante chegou ao final de um dado período letivo e não alcançou o que foi esperado para o processo didático, não há falar em recuperação da aprendizagem, pois só se recupera aquilo que se perdeu. O fato de chegar ao final de um processo e não ter alcançado o que se esperava aponta justamente para a ideia de que, no percurso formativo, a aprendizagem não foi alcançada ou foi apenas iniciada e não concluída.

Desta maneira, embora os dispositivos legais carreguem a nomenclatura da prática de recuperação contínua das aprendizagens como uma estratégia de avaliação dentro da perspectiva somativa, no caso da avaliação formativa, o conceito mais adequado é a ideia de uma recomposição das aprendizagens, que deve ocorrer durante todas as ações do processo de aprendizagem.

Para Villas Boas (2022), “recompôr” significa “tornar a compor o que pode ter ficado fragmentado ou incompleto”.

Portanto, pressupõe a existência de aprendizagens iniciadas, interrompidas e que necessitam ser retomadas. Nesse sentido, para a autora, a avaliação diagnóstica ganha protagonismo nesse processo, pois se constitui em elemento indispensável para compreender em qual momento houve a ausência de aprendizagem durante o processo desenvolvido, o porquê e como avançar com vistas à aprendizagem de todos.

Caso seja compreendida como uma questão de final de processo letivo (semestre/módulo), o processo de recuperação ou recomposição das aprendizagens acaba por se tornar um processo de recuperação de nota, o que, consequentemente, está em oposição às reais finalidades da avaliação formativa. Os procedimentos devem ser orientados por uma perspectiva formativa, dando privilégio aos aspectos qualitativos e oportunizando a iniciação, aprofundamento e consolidação das aprendizagens.

04

AVALIAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO: UMA INTEGRAÇÃO NECESSÁRIA

A avaliação não é um anexo do ensino, mas é parte integrante da organização do trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Por trabalho pedagógico entende-se “o trabalho realizado pela escola como um todo e, em sentido restrito, resulta da interação do professor com alunos em sala de aula, convencional e em outros espaços” (Villas Boas, 2002, p.203).

No que se refere ao ensino, atividade primária do trabalho pedagógico docente, todos os elementos que permeiam essa atividade devem ser concebidos em seu conjunto e não de maneira isolada. Um exemplo disso é o planejamento e a avaliação. Na organização e condução das atividades de ensino, é inviável dissociar o planejamento da avaliação, pois são categorias fundamentais do trabalho pedagógico para que uma prática de ensino tenha efetividade naquilo que se propõe.

Para Libâneo (2013, p. 246), “o trabalho docente é uma atividade consciente e sistemática, em cujo centro está a aprendizagem ou o estudo dos alunos sob a direção do professor”. Nesse sentido, a ação de planejar assume um

papel fundamental para dar consciência às ações docentes. É a partir da ação de planejar que o professor organiza a ação pedagógica de modo intencional e comprometido com a formação dos estudantes.

Aliado ao processo de planejamento, a avaliação aparece como categoria do trabalho pedagógico integrada ao processo de previsão da ação a ser realizada, pois, para o estabelecimento de ações em um percurso formativo, é preciso que se conheça a realidade em que as intervenções serão realizadas.

Nesse sentido, este conhecimento se dá por intermédio de uma investigação ou diagnose, sendo a avaliação o meio para a compreensão inicial do contexto. Ao mesmo tempo em que a avaliação oferece meios para compreensão da realidade, ela é também meio para compreender se as ações propostas estão sendo efetivas ou não. A respeito do tema, Soares (2022) afirma que:

Em uma perspectiva formativa, planejamento e avaliação se fundem em um movimento dialético que os une em propósitos e em compromissos com a construção de uma escola democrática, tanto em respeito ao ensino que ministra quanto à aprendizagem dos saberes que veicula. (Soares, 2022, p. 11)

Para uma determinada tomada de decisão é preciso planejar, tendo como base dados coletados em uma avaliação diagnóstica da realidade que se pretende intervir, e, a partir do momento em que se executar as ações planejadas, deve-se avaliar como aquilo o que foi proposto está se desenvolvendo. Em outros termos, é avaliar para planejar e planejar para avaliar, pois, “assim como o en-

sino, a avaliação também requer planejamento e uma configuração sistemática de atuação que garanta a consecução dos objetivos desejados” (Arredondo e Diago, 2009, p. 100).

Desta maneira, o binômio planejamento-avaliação constitui-se em um eixo sustentador da organização do trabalho pedagógico. Nas palavras de Menegolla e Sant’Anna (2012, p. 93), “ao planejar o percurso de aprendizagem para a disciplina, o professor precisa considerar os objetivos e as determinações curriculares para estabelecer o processo de avaliação”, e, ao mesmo tempo em que decidir como vai avaliar, precisa também considerar os objetivos propostos para a disciplina, as representações e as características dos estudantes.

Nessa ótica, para Arredondo e Diago,

Em qualquer caso, avaliação deve estar integrada ao processo educacional e tornar-se um instrumento de ação pedagógica que permita, por um lado, adaptar a atuação educacional/docente às características individuais dos alunos ao longo de seu processo de aprendizagem e, por outro, comprovar e determinar as finalidades e as metas educacionais que são o objeto e a razão de ser da atuação educacional. (Arredondo e Diago, 2009, p. 41)

Para os autores, a avaliação é uma oportunidade de aprendizagem para o professor e para o aluno, pois auxilia na regulação da tarefa didática. Todo o planejamento caminha junto com a avaliação e “não há ação educativa que prescindida de diretividade, a diretividade no nosso ensinar é mediada pelo exercício de instrumentos metodológicos, da observação, da reflexão, da avaliação e do

planejamento” (Freire, 2008, p. 175).

Visto que avaliação não é um anexo do ensino, mas parte integrante da organização do trabalho pedagógico escolar, é preciso que ela seja reconhecida dentro daquilo que a institui-

ção educacional entende por educação no Projeto Político-Pedagógico. Sendo assim, vamos refletir aqui sobre as relações entre a avaliação, o Projeto Político-Pedagógico e alguns espaços no interior da instituição educacional.

4.1 Avaliação e Projeto Político-Pedagógico

Antes de falarmos sobre as relações entre a avaliação e o Projeto Político-Pedagógico, é preciso compreendermos o que significa este último.

Assim como quando falamos sobre avaliação em educação temos os níveis de abrangência (Larga Escala, Institucio-

nal e da Aprendizagem), temos também essa mesma compreensão em relação ao planejamento em educação. De acordo com Vasconcellos (2012, p. 95), “na educação escolar, podemos realizar planejamentos em níveis de abrangência”, conforme apresentado na Tabela 7:

Tabela 7 - Níveis de Abrangência do Planejamento⁴

Níveis	Características	Exemplos
Planejamento do Sistema de Educação	É o de maior abrangência. Incorpora e reflete as grandes políticas educacionais.	Plano Nacional de Educação, Planos de educação dos Estados, DF e municípios.
Planejamento da Escola	Também chamado de Projeto Educativo, trata-se do que chamamos de Projeto Político-Pedagógico, sendo o plano global da instituição educacional.	Projeto Político-Pedagógico / Projeto Educativo / Projeto Pedagógico / Proposta Pedagógica
Planejamento Curricular	É a proposta geral das experiências que serão oferecidas pela escola, incorporada nos diversos componentes curriculares.	Parâmetros Curriculares Nacionais, Currículos elaborados pelos sistemas de ensino
Projeto de Ensino-Aprendizagem	É o planejamento mais próximo da prática do professor e da sala de aula. Diz respeito ao aspecto estritamente didático.	Plano de Curso, Plano de Ensino, Plano de Aula

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) se encaixa em um desses níveis de abrangência do planejamento. Previsto

na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, o PPP deve ser um documento construído de forma participativa com os

⁴ São apresentados quatro níveis de abrangência do planejamento, no entanto, Vasconcellos (2012) considera o planejamento em seis níveis de abrangência.

segmentos da comunidade escolar. Aliado a outros instrumentos, ele se constitui em mecanismo que auxilia na efetivação da gestão democrática do ensino público. **Segundo Veiga (1998, p.11-35), “o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”.**

O PPP é a expressão da identidade da escola. Ele expressa a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: no âmbito da organização da escola como um todo e no da organização da sala de aula. Desta maneira, ele deve reunir, por exemplo, a proposta da instituição em relação à avaliação, definindo: o que a escola entende por avaliação da aprendizagem; qual a concepção de avaliação melhor se adequa à proposta de educação que a instituição defende; e como organizar e potencializar práticas que vão

ao encontro da concepção de avaliação adotada pela instituição educacional.

Além disso, a própria avaliação se constitui em instrumento para visualizar o acompanhamento da execução da proposta pedagógica da instituição, fornecendo subsídios para saber em que medida aquilo que foi proposto para ser desenvolvido está ganhando materialidade no dia a dia da instituição.

Nesse contexto, o PPP será o aliado para as práticas de avaliação na escola definindo objetivos claros e precisos para que possam contribuir com as aprendizagens e a melhoria do currículo. No Projeto Político-Pedagógico da escola, o capítulo que trata da avaliação precisa deixar claro para a comunidade escolar os princípios, as formas, os critérios e os indicadores da avaliação (Lima e Silva, 2020).

4.2 Avaliação e Conselho de Classe na Escola

Falar em conselho de classe traz à memória algumas vivências do nosso processo de escolarização. Quem nunca ouviu nos corredores da escola ou nos resultados do ano letivo a expressão “aprovado pelo conselho de classe” ou “reprovado pelo conselho de classe”?

Historicamente, o conselho de classe na escola é visto como uma instância dentro da instituição que normalmente se reúne, ao final de períodos letivos, para definir os rumos da vida escolar dos estudantes, decidindo se eles avançam ou não nas etapas do processo de escolarização.

Sendo parte da organização do

trabalho escolar, sob essa concepção, o conselho de classe acaba se tornando em um espaço restrito a decidir quem será aprovado ou reprovado.

Para tanto, segundo Dalben (2004, p. 16), o conselho de classe “guarda em si a responsabilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo a avaliação da aprendizagem e do ensino, eixos centrais do trabalho escolar”. Nele, todo o coletivo escolar precisa estar mobilizado no intuito de promover a aprendizagem de todos na escola.

Pensar nessa lógica de concepção e organização do conselho de classe impli-

ca compreender que a responsabilidade pela aprendizagem deve ser compartilhada por todos e não recair apenas sobre o aluno, embora, historicamente, o sucesso ou fracasso sempre tenha sido atribuído exclusivamente a ele. Além disso, é uma oportunidade para se pensar na qualidade da educação ofertada pela escola, pois escola boa não é a que reprova muitos alunos, assim como o bom hospital não é aquele em que a maioria dos pacientes morre (Suhr, 2022).

O conselho de classe é um espaço de trabalho coletivo, onde todos os envolvidos na tarefa didática podem avaliar e serem avaliados com o objetivo não de encontrar “culpados” pela ausência de aprendizagens pretendidas, mas de refletir sobre o que foi realizado, como se realizou, com qual intenção, por que a ação foi efetiva ou porque não foi e, junto a isso, pensar não só na aprendizagem em si, mas também nos mais variados contextos educativos onde as aprendiza-

gens acontecem.

Além disso, o conselho é um espaço formativo para avaliar a própria avaliação desenvolvida pela escola e pelos professores em suas práticas pedagógicas. Pensando na sua estruturação, trazemos como exemplo a estruturação do conselho de classe em uma Instituição de Educação Profissional e Tecnológica, o Instituto Federal de Brasília (IFB). Pontuamos que não há um padrão para organização do conselho de classe nos espaços formais de ensino. A sua organização levará em conta as especificidades de cada nível, etapa ou modalidade da educação e como o PPP da instituição educacional concebe e organiza esse espaço.

A Figura 3 traz um exemplo que demonstra a lógica de organização do conselho de classe em uma instituição que adota a avaliação formativa como concepção para as práticas escolares.

Figura 3 - Estrutura do Conselho de Classe no âmbito do ensino técnico no IFB

Conselho de Classe no Ensino Técnico



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Regulamento do Ensino Técnico no IFB, 2020.

Por natureza, o conselho de classe é formativo. Não se constitui em uma instância terminal de avaliação do trabalho pedagógico, mas é instrumento para a promoção de intervenções necessárias à medida que as aprendizagens acontecem. Portanto, não se res-

tringe à dinâmica da sala de aula, mas abrange também aspectos organizacionais da instituição. O mote do conselho não é apenas o desempenho individual do aluno, mas inclui a forma como a instituição se organiza para a realização do processo formativo dos estudantes.

4.3 Avaliação e Coordenação Pedagógica

Para Lima e Silva (2020, p. 47),

“a organização do trabalho pedagógico pressupõe espaço para discussão, execução e avaliação de todas as estratégias utilizadas no interior da escola”.

Dessa maneira, o espaço da coordenação pedagógica⁵, na escola, constitui-se em espaço de aprendizagem para que o coletivo escolar, por exemplo, organize as práticas pedagógicas em torno da avaliação.

Tomando como referência a concepção de educação expressa no PPP pela instituição educacional, os professores podem planejar, acordar formas de organização do processo avaliativo alinhadas à promoção das aprendizagens dos estudantes, bem como discutir junto aos pares aspectos positivos e negativos das práticas que realizam,

contribuindo, assim, para uma aprendizagem colaborativa dos elementos que permeiam o fazer docente.

Nesse contexto, surge a figura do coordenador pedagógico como uma importante liderança, no interior da instituição, para articular os processos de formação continuada dos professores, os quais darão a base para a organização e potencialização de processos inclusivos de avaliação.

Desse modo, pensando na avaliação para as aprendizagens na escola, a Tabela 8 sintetiza elementos que podem ajudar a potencializar a avaliação formativa na escola:

⁵ A depender da lógica de organização de cada sistema de ensino e como a carreira docente é estruturada no âmbito de cada sistema, a coordenação pedagógica corresponde a um espaço dentro da carga horária de trabalho docente destinada à organização e ao planejamento do trabalho pedagógico.

Tabela 8 - Elementos Potencializadores da Avaliação Formativa na Escola

Elementos de Base	
Estudo sobre a avaliação no âmbito da formação inicial docente	Os currículos dos cursos de licenciatura precisam incluir disciplina específica que trabalhe a avaliação: concepções, fundamentos, diretrizes e práticas.
Formação continuada em avaliação formativa	Os conhecimentos adquiridos no âmbito da formação inicial concedem a base para a atuação docente, no entanto não são suficientes. É preciso que, no decorrer do exercício profissional, sejam promovidos momentos de reflexão e discussão sobre avaliação na escola.
Adoção da aprendizagem como foco do currículo escolar	A aprendizagem deve assumir a centralidade na organização do currículo. É preciso refletir: por que o estudante está na escola? Para que aprender esse ou aquele conteúdo? Qual a finalidade da escola?
Elementos de Estruturação	
Diretrizes e Documentos Oficiais	Tendo em vista que o campo da avaliação é multifacetado, se um sistema ou rede de ensino intenciona uma prática de avaliação a serviço das aprendizagens, é necessária a definição oficial que oriente as práticas avaliativas nos espaços formais de ensino.
Espaço da Coordenação Pedagógica	A coordenação pedagógica não pode se reduzir a um espaço essencialmente burocrático do trabalho docente (corrigir provas, preencher diários, elaborar atividades, atender as demandas institucionais). É preciso que seja um espaço que proporcione a reflexão sobre o trabalho que o coletivo escolar desenvolve.
Conselho de Classe	É preciso uma prática formativa do conselho de classe. Ele precisa ser um espaço de avaliação das ações educacionais e de indicação de caminhos possíveis para que a instituição educacional tenha efetividade naquilo que se propõe a realizar.
Postura Profissional	Mais do que a mudança de nomenclaturas em relação à avaliação, a avaliação formativa implica uma mudança de postura profissional, o que aponta a formação de uma consciência pedagógica no sentido de que a avaliação é aliada do professor no processo de ensino-aprendizagem e não instrumento de ameaça, de domínio do professor ou mecanismo de exclusão.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Hadji (2001), Lima e Silva (2020) e GDF (2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste material compreendemos que, nos espaços formais de ensino, é impossível excluir a prática de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. Por isso, compreendê-la de modo integrado ao trabalho pedagógico é condição necessária para que todos os componentes do ensino estejam articulados.

Nos espaços educativos, a avaliação deve estar a serviço das aprendizagens e da qualificação do trabalho pedagógico docente. Sem ela, é impossível visualizar em que medida as aprendizagens estão ocorrendo, ou quais são as dificuldades encontradas durante o percurso, ou se o processo de ensino que se realiza está alcançando ou não os estudantes. A avaliação é um dos meios para a promoção do acesso ao ensino e da universalização da aprendi-

zagem.

A avaliação revela a unidade entre os objetivos, os conteúdos e as metodologias, possibilitando que aquilo o que foi estabelecido no planejamento seja revisto e readequado de acordo com as necessidades de aprendizagens no contexto em que uma determinada prática se realiza. No processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, a avaliação precisa ser conduzida de modo a promover uma aprendizagem contextualizada, ativa e dialógica.

Tanto para quem já atua nos espaços formais de ensino ou para quem ainda pretende atuar, esperamos que os conhecimentos adquiridos ao longo desse material contribuam significativamente para uma atuação docente comprometida com a função social da escola.

REFERÊNCIAS

ARREDONDO, Santiago Castillo; DIAGO, Jesús Cabrerizo. *Avaliação Educacional e Promoção Escolar*. Tradução de Sandra Martha Dolinsky. São Paulo: Unesp, 2009.

BORGES, Marcos C.; MIRANDA, Carlos H.; SANTANA, Rodrigo C.; BOLLELA, Valdes R. Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. *Medicina*, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, 3 nov. 2014, p. 324-31. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rmrp/article/view/86685>. Acesso em: 30 jul. 2025.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 jul. 2025.

CONSONI, Bianca. *A Importância do Feedback*. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração). Fundação Educacional do Município de Assis (FEMA), Assis, 2010.

DALBEN, A. I. L. F. *Conselho de Classe e Avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola*. Campinas: Papirus, 2004.

FERNANDES. Domingos. *Avaliar para Aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Unesp, 2009.

FERNANDES. Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

FERNANDES. Marcela Nascimento; ALMEIDA. Vanessa Borges. *Letramento em avaliação na formação inicial de professores de línguas*. Curitiba: CRV, 2021.

FREIRE, Madalena. *Educador: educa a dor*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos. *Avaliação Educacional: caminhando pela contramão*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). *Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas*. 2014. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/orientacoes_pedagogicas.pdf. Acesso em: 28 fev. 2024.

HADJI, Charles. *Avaliação Desmistificada*. Tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, Regina Cazaux. *Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB). *Diretrizes de Avaliação do Instituto Federal de Brasília*. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/25923/Diretrizes%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20IFB.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB). *Resolução n. 35/2020 – RIFB/IFB*. Altera o Regulamento do Ensino Técnico de Nível Médio do Instituto Federal de Brasília (IFB) aprovado pela Resolução CS/IFB nº 10/2013, e estabelece o Regulamento do Ensino Técnico de Nível Médio Subsequente nas modalidades presencial e a distância. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/article/19838/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2035_2020_Regulamento%20do%20Ensino%20T%C3%A9cnico%20de%20N%C3%ADvel%20M%C3%A9dio%20Subsequente.pdf. Acesso em: 28 fev. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Erisevelton Silva; SILVA, Francisco Thiago. *O Encontro entre o Currículo e a Avaliação na Coordenação Pedagógica da Escola*. Brasília: Kirion, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação em Educação: questões epistemológicas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?* Pátio, a. 3, n. 12, fev.-abr., 2000. Porto Alegre: Artmed, 2000. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 13 out. 2023.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que planejar? Como planejar?* 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOSCOVICI, S. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis. *Instrumentos de Avaliação: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem*. 2011. 25 p. Produção Didático-Pedagógica (Programa de Desenvolvimento Educacional) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uel_ped_pdp_sandra_regina_dos_reis.pdf. Acesso em: 31 jan. 2023

RECUPERAÇÃO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/recuperacao/>. Acesso em: 8 fev. 2023.

SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar?: instrumentos e critérios*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

- SANTOS, Josiane Gonçalves. *Avaliação do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Curitiba: Editora Fael, 2010.
- SANTOS, Maria Sustenes Alves dos. *Avaliação de Competências e Feedback*: um estudo acerca do processo de feedback numa instituição financeira. 2018. 19 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Gestão Pública) – Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), Brasília, mar. 2018. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/3435/1/Maria%20Sustenes%20Alves%20dos%20Santos%20-%20TCC%20-%20EGP%2011%20-%20GEP.pdf>. Acesso em: nov. de 2023.
- SOARES, E. R. M. Avaliar para planejar... planejar para avaliar. In: VILLAS BOAS, Benigna; SOARES, Enílvia Rocha Morato. (orgs.). *Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem*. Campinas: Papirus, 2022.
- SUHR, Inge Renate Frose. *Avaliação da Aprendizagem*: fundamentos e práticas. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2022
- VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*: elementos metodológicos para elaboração e realização. 23. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2012.
- VEIGA, Ilma Passos da. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola*: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2024.
- VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar I. In: *Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização*, módulo I, v.1. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.
- VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. Organização do Trabalho Pedagógico e Avaliação. In: VILLAS BOAS, Benigna; SOARES, Enílvia Rocha Morato. (orgs.). *Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem*. Campinas: Papirus, 2022.
- VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. Portfólio, Avaliação Formativa e Feedback. In: VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas (org.). *Avaliação*: interações com o trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 2017.
- VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. Recomposição das Aprendizagens. *Benigna Villas Boas*, Brasília, 4 ago. 2022. Disponível em: <https://www.benignavillasboas.com.br/recomposicao-das-aprendizagens/>. Acesso em: 8 fev. 2023.
- VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. *Virando a Escola do Averso por meio da Avaliação*. Campinas: Papirus, 2008.

A obra *Avaliação para as Aprendizagens nos Espaços Formais de Ensino* é fruto de estudos, reflexões e pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Brasília (IFB).

A obra assume a perspectiva da avaliação para as aprendizagens (avaliação formativa) como a mais adequada para a promoção das aprendizagens de todos nos espaços educativos. Para isso, são abordados conceitos sobre o ato de avaliar a aprendizagem, manifestações da avaliação na prática escolar e elementos potencializadores para a promoção de práticas formativas de avaliação.

O conteúdo da obra apresenta elementos norteadores para a promoção de uma prática avaliativa comprometida com as aprendizagens.

ISBN: 978-65-6074-053-2



INSTITUTO FEDERAL
Brasília

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

