EDITORA

Di·ci·o·ná·rio

de Avaliação Educacional

SIMONE BRAZ FERREIRA GONTIJO
VÂNIA LEILA DE CASTRO NOGUEIRA LINHARES
ORGANIZADORAS

D546 Dicionário de avaliação educacional [recurso eletrônico] / Organização de Simone Braz Ferreira Gontijo e Vânia Leila de Castro Nogueira Linhares. – Brasília, DF: Editora IFB, 2023.

70 p.
Inclui bibliografia.
Arquivo de texto em formato PDF.

1. Avaliação educacional. 2. Avaliação de aprendizagem. 3. Avaliação no ambiente escolar. I. Gontijo, Simone Braz Ferreira. II. Linhares, Vânia Leila de Castro Nogueira. III. Instituto Federal de Brasília. IV. Título.

DU - 37.091.26

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA

REITORA
Luciana Miyoko Massukado

PRÓ-REITORA DE ENSINO
Veruska Ribeiro Machado

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO E CULTURA
Paulo Henrique Sales Wanderley

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E INOVAÇÃO
Giovanna Megumi Ishida Tedesco

PRÓ-REITOR DE ADMINSTRAÇÃO
Rodrigo Maia Dias Ledo

PRÓ-REITOR DE GESTÃO DE PESSOAS
José Anderson de Freitas Silva

COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES
Rejane Maria de Araújo

PRODUÇÃO EXECUTIVA
Sandra Maria Branchine

EDITORA

REITORIA - Setor de Autarquias Sul
Qd 02, Bloco E - Ed. Siderbrás
CEP: 70.070-020 - Brasília / DF
www.ifb.edu.br
Fone: +55 (61) 2103 - 2110
editora@ifb.edu.br

A exatidão das informações, as opiniões e os conceitos emitidos nos capítulos são de exclusiva responsabilidade dos autores. Todos os direitos desta edição são reservados à Editora IFB. É permitida a publicação parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte. É proibida a venda desta publicação.

SINOPSE

A avaliação é uma categoria fundamental ao trabalho pedagógico escolar. Como atividade constante do professor, possui diferentes conceitos, a depender de sua finalidade, seu objetivo, seu contexto teórico, entre outros aspectos.

Tendo como perspectiva a avaliação no contexto educacional, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização do Trabalho Pedagógico e Formação Docente tem empreendido discussões acerca dessa categoria, e foi a partir dessas discussões que se sentiu a necessidade de elaborar um dicionário que reunisse termos relativos à temática da avaliação. Nesse contexto, foi produzido o Dicionário de avaliação educacional, com o objetivo de servir como fonte de consulta a professores e pesquisadores, trazendo, de forma objetiva, termos relativos à avaliação.

Nesta primeira edição do Dicionário de avaliação educacional, foram elaborados por pesquisadores e pesquisadoras 43 verbetes com a intenção de contribuir para evidenciar os muitos adjetivos atribuídos à avaliação no contexto educacional. É fundamental salientar que esta é uma obra aberta a revisão e ampliação, e, portanto, convidamos a comunidade a participar do processo de escrita dos verbetes, de forma a complementar este esforço inicial.

Agradecemos aos pesquisadores e pesquisadoras que generosamente contribuíram com a primeira edição.

AS ORGANIZADORAS

PREFÁCIO

Em conversas com professores, tenho observado como a avaliação educacional ainda é incompreendida e como há poucos esforços para que ela passe a alavancar as aprendizagens de todos os estudantes. Isso mesmo, aprendizagens no plural, porque na escola eles se defrontam com várias situações enriquecedoras, além das previstas nos documentos curriculares. As políticas educacionais e as orientações que as acompanham não costumam conferir-lhes o destaque que merecem. De modo geral, não se mencionam as suas contribuições para o alcance das mudanças pretendidas. Um exemplo recente é a reforma do ensino médio, que introduziu itinerários formativos e projeto de vida, este último uma novidade, sem a eles associar o processo avaliativo condizente. Como ainda não somos letrados em avaliação, é possível que os avanços sejam lentos.

Este é um livro necessário. Apresentado em forma de verbetes, isto é, apontamentos sobre avaliação, na presente situação, inclui temas essenciais e descritos em poucas linhas, de modo que cada um apresente seus aspectos relevantes e atuais, possibilitando ao leitor fazer o seu entrelaçamento, com vistas à construção de percepção integrada da avaliação. Essas informações iniciais e provocadoras têm a vantagem de aguçar o interesse pela continuidade da leitura em outras obras. Este dicionário será útil à formação inicial e continuada de docentes. Deverá ser atualizado de tempos em tempos, porque a educação é dinâmica.

Aqui se abordam conteúdos sobre a avaliação em sala de aula, sobre a avaliação realizada na instituição educacional (autoavaliação pela escola) e sobre a avaliação realizada pelos sistemas de ensino, oportunizando aos leitores fazerem a necessária articulação desses três níveis. A avaliação na sala de aula recebe o maior número de verbetes, revelando a intenção das organizadoras do livro de destacar os temas merecedores de maior atenção, entre eles a autoavaliação pelos estudantes, a avaliação como aprendizagem, a avaliação diagnóstica, a formativa, a somativa , a formal, a informal, o dever de casa, o feedback, o portfólio e rubricas.

Uma pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico (GEPA), sobre o tratamento dado à avaliação em livros das décadas de 1960 a 2020, da qual resultou o livro Avaliação das aprendizagens em livros: 1960 a 2020 (VILLAS BOAS et al., 2022), revelou o longo caminho percorrido pela avaliação, seus percalços e conquistas.

Os livros das décadas de 1960 a 1980, analisados pelas pesquisadoras, mostraram a fragilidade da avaliação ao não conseguir se desvencilhar dos seus aspectos técnicos, como julgamento, seleção, verificação da aprendizagem, classificação e ênfase em instrumentos, assim como apresentaram os primeiros passos, ainda cambaleantes, em direção à sua função formativa, comprometida com as aprendizagens de todos os estudantes. Avanços foram constatados nas décadas posteriores, como a rejeição à avaliação informal desencorajadora. Contudo, uma ausência foi sentida: a maioria dos livros analisados trata somente da avaliação da aprendizagem, deixando de lado a avaliação institucional e a realizada em larga escala, cujos verbetes estão na presente obra.

Duas constatações das pesquisadoras do GEPA reforçam a importância de um livro organizado por meio de verbetes:

> [...] a partir dos anos 2000 a categoria avaliação passa a acolher temas do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola, como dever de casa, bullying, conselho de classe, autoavaliação, intervenção pedagógica em substituição à recuperação de aprendizagem etc. (VILLAS BOAS et al., 2022, p. 166).

Reunir considerações rápidas sobre eles é uma forma de atrair a atenção dos leitores.

Observou-se também que, a partir dos anos 2000, “a avaliação assume-se como avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem, comprometendo-se com a sua função formativa” (VILLAS BOAS et al., 2022, p. 166). Esse é o caminho a ser trilhado, concluem as pesquisadoras.

Como o trabalho pedagógico anda de mãos dadas com a avaliação, constituindo um processo em permanente construção, este dicionário vem em boa hora: aponta temas merecedores de reflexão em busca da educação de qualidade social, que rejeite qualquer forma de exclusão. O conselho de classe ilustra bem essa afirmação, pelo fato de envolver toda a comunidade escolar, incluindo-se os pais/responsáveis. Aliás, a expressão “conselho de classe” deveria ser substituída por “escola aberta”, pois é o dia em que ela se abre para receber os estudantes e os pais/responsáveis para conversa com todos os seus profissionais e pessoas da comunidade que desejem conhecê-la e oferecer seus préstimos. Assim ela se torna conhecida e valorizada.

A reflexão sobre tópicos como avaliação informal, feedback, autoavaliação, avaliação pelos pares e portfólio poderá sugerir aos leitores a necessidade do seu entrelaçamento e de aprofundamento de estudos. A avaliação informal é uma modalidade sensível, nem sempre tratada segundo princípios éticos. Ocorre nas famílias e em toda a escola. Segundo Perrenoud (1995), o estudante cumpre o papel de “go between”, isto é, conta em casa o que se passou na escola e vice-versa, segundo suas percepções. Essa circulação de juízos cria comunicação indireta entre família e escola, adverte o autor. É a avaliação informal protagonizada pelo estudante, “que dirige suas próprias estratégias, corre riscos, arquiteta projetos, gera conflitos e alianças, discute, negocia do mesmo modo que qualquer adulto” (PERRENOUD, 1995, p. 112).

Considerações acerca do feedback são de suma importância, pelo fato de ele estar no coração da avaliação formativa, beneficiando professores e estudantes. Praticado continuamente, oportuniza o desenvolvimento do automonitoramento pelos estudantes. Além disso, o automonitoramento das aprendizagens, a autoavaliação, a avaliação pelos pares e o portfólio empoderam os estudantes, encaminhando-os para a construção da sua autonomia intelectual. Contudo, a sua prática e a de outros recursos aqui descritos exigem que todos os envolvidos sejam letrados em avaliação, um dos verbetes presentes.

As propostas dos verbetes aqui incluídos se concretizam por meio do letramento em avaliação.

Stiggings, professor americano e estudioso do letramento em avaliação, citado por Quevedo-Camargo e Scaramucci, defende uma sociedade letrada em avaliação, o que requereria

> [...] treinar os alunos para serem consumidores críticos do feedback fornecido pelos professores, prepará-los para defenderem seus interesses quando se trata de avaliação, ensinar os pais a entenderem o significado das notas de seus filhos, preparar os funcionários das escolas, autoridades e outros protagonistas da comunidade escolar para compreenderem o significado de uma avaliação de qualidade e, obviamente, preparar os professores para que sejam abertos a revisões críticas dos seus próprios sistemas de avaliação (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018, p. 225-245).

Ao mencionar os estudantes em primeiro lugar, o autor os insere no centro do processo avaliativo. Afinal de contas, a escola é para eles, que precisam aprender a ser consumidores críticos do feedback, como quer Stiggings. A intenção é a de que a avaliação deixe de ser um componente reservado ao professor, a quem caberia o poder de decisão, para abranger todos os sujeitos envolvidos no trabalho escolar. De um processo arbitrário, torna-se um processo dialógico, crítico e reflexivo.

A abertura dos professores a revisões críticas dos seus próprios sistemas de avaliação será possível se forem formados para tal e se houver uma política da escola nesse sentido.

BENIGNA MARIA DE FREITAS VILLAS BOAS
Doutora em Educação e professora emérita da Universidade de Brasília (UnB)
Coordenadora do Grupo de Pesquisa Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico (GEPA)
Integrante do Observatório da Educação Básica da Faculdade de Educação da UnB

REFERÊNCIAS

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, Catalão, v. 22, n. 1, p. 225-245, jan./jun. 2018.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

VILLAS BOAS, B. et al. **Avaliação das aprendizagens em livros**: 1960 a 2020. Curitiba: CRV, 2022.

SUMÁRIO

10 ARTICULAÇÃO DOS NÍVEIS DA AVALIAÇÃO
11 AUTOAVALIAÇÃO
12 AUTORREGULAÇÃO
14 AVALIAÇÃO ALTERNATIVA
15 AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA
16 AVALIAÇÃO COMO APRENDIZAGEM
18 AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS
19 AVALIAÇÃO DE CONTEXTO
20 AVALIAÇÃO DE REDES / LARGA ESCALA
22 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA
24 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
25 AVALIAÇÃO E CURRÍCULO
26 AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA
27 AVALIAÇÃO FORMAL
28 AVALIAÇÃO FORMATIVA
29 AVALIAÇÃO INFORMAL
30 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
32 AVALIAÇÃO MEDIADORA
34 AVALIAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO
35 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
37 AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS
39 AVALIAÇÃO PROCESSUAL
40 AVALIAÇÃO SUMATIVA
41 CONFIABILIDADE
42 CONSELHO DE CLASSE

43 CONSTRUTO
44 DEVER DE CASA
45 EFEITO RETROATIVO
46 ERRO
47 ESTUDO DE CASO APLICADO A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
49 ÉTICA NA AVALIAÇÃO
51 FEEDBACK
52 FEEDBACK EFETIVO
53 HETEROAVALIAÇÃO
54 LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO
55 PORTFÓLIO
56 PROGRESSÃO CONTINUADA
57 REGISTROS AVALIATIVOS
58 RUBRICAS
59 TAXONOMIA DE BLOOM
61 TAXONOMIA DE BLOOM REVISADA E AVALIAÇÃO
63 TEORIA DE RESPOSTA AO ITEM (TRI)
64 VALIDADE
65 ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO E ENVIO DE VERBETE
66 SOBRE AS ORGANIZADORAS
67 COMO CITAR

ARTICULAÇÃO DOS NÍVEIS DA AVALIAÇÃO

Ildenice Lima Costa
(Universidade de Brasília)

A "articulação dos níveis da avaliação" pressupõe a integração, o intercâmbio, a associação ou a aproximação, de maneira interativa e coesa, das três dimensões da avaliação, que são: 1) a avaliação institucional, que objetiva refletir sobre o projeto político-pedagógico da escola com foco no replanejamento das práticas pedagógico-administrativas a ele pertinentes, ou seja, ressaltam-se os problemas e as contradições da escola, a fim de melhorá-los ou superá-los (FREITAS et al., 2009, p. 38); 2) a avaliação da aprendizagem, voltada para a percepção dos processos de ensino-aprendizagem do estudante obtidos a partir das suas relações com o professor; e 3) a avaliação externa, de caráter somativo, que se relaciona aos resultados do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes obtidos nos exames em larga escala, nos quais se percebe o impacto das políticas públicas. A articulação concorrente entre esses níveis efetiva-se, portanto, na constituição de arranjos formativos com a participação dos atores do setor educacional, ao instituírem diretrizes no espectro das estruturas administrativo-técnico-pedagógicas em meio às respectivas práticas, de modo a contribuir, no âmbito escolar, com resultados que sejam favoráveis às ações de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FREITAS, L. et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FERNANDES, C. O que a escola pode fazer com os resultados dos testes externos? In: VILLAS BOAS, B. (org.). **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 2017.

VILLAS BOAS, B. (org.). **Conversas sobre avaliação**. Campinas: Papirus, 2019.

AUTOAVALIAÇÃO

Benigna Maria de Freitas Villas Boas
(Universidade de Brasília)

Substantivo feminino. Provém de auto + avaliação. Auto: por si próprio(a). A autoavaliação possibilita ao estudante indagar-se, por meio de reflexões contínuas, sobre o seu processo de aprendizagem, registrar suas percepções e identificar futuras ações. Estudantes de todas as idades podem autoavaliar-se por meios diversos. Não é um instrumento avaliativo nos moldes convencionais: constitui um processo construído por professor e estudantes, continuamente praticado e integrado à função formativa da avaliação, cujo propósito é impulsionar as aprendizagens. Favorece a autocrítica e a organização de ideias, com vistas ao prosseguimento do trabalho. Notas ou conceitos não lhe são atribuídos, para não se desviar das suas intenções nem se tornar artificial. O que o estudante registra é do seu conhecimento e do professor. Esse é um compromisso ético assumido entre ambos. Se assim não for, a confiança entre ambos não se estabelece. Autoavaliar-se significa organizar-se para aprender.

Também a escola autoavalia-se pelos sujeitos que nela atuam: estudantes, professores, pais e todos os profissionais que a compõem, norteando-se pelo seu projeto político-pedagógico. Assim se constrói a prática da autoavaliação na escola.

REFERÊNCIAS

VILLAS BOAS, B. **Virando a Escola do avesso por meio da avaliação.** Campinas: Papirus, 2008.

AUTORREGULAÇÃO

Geovani Amaral Santos
(Instituto Federal de Brasília)

Autorregulação da aprendizagem é o processo autodirecionado por meio do qual o aprendiz transforma conscientemente suas habilidades estratégicas pessoais em habilidades acadêmicas. Investigada a partir correntes teóricas desde a década de 1980, desenvolveu-se de forma mais significativa a partir da Teoria Social Cognitiva (TSC), por meio de Bandura (1999), que conceitua a aprendizagem como um processo resultante da interação de três variáveis: pessoal, comportamental e ambiental. Sob a sua influência, Zimmerman (1989) estabeleceu a Teoria Cíclica da Autorregulação da Aprendizagem, composta de três processos cíclicos e interdependentes: a fase de planejamento da tarefa, a fase de execução da tarefa e a fase de autorreflexão sobre o processo e seus resultados.

A autorregulação é altamente dependente do contexto, e seu nível varia de acordo com o contexto da aprendizagem do aluno (SCHUNK, 2008). A partir da ideia de que a autorregulação não é uma competência intrínseca ao aprendiz, mas sim algo a ser aprendido, Zimmerman (2013) teorizou a existência de quatro níveis progressivos de autorregulação: o nível de observação, o nível de emulação, o nível de autocontrole e o nível de autorregulação. Os dois primeiros são de base social, pois o aprendiz necessita de um modelo de aprendizagem para execução dos processos autorregulatórios, sendo também mais dependentes de fatores externos como reforço social e direto e como fonte motivação, além de regularem sua aprendizagem a partir do outro. Já os dois últimos níveis, de autocontrole e autorregulação, caracterizam-se como autofocados, ou seja, de base interna aos indivíduos, sendo o aprendiz que está no último nível o mais dinâmico e adaptável em seu processo de aprendizagem, realizando adaptações no ciclo não a partir de seu próprio desempenho.

REFERÊNCIAS

BANDURA, A. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, S. **Encyclopedia of mental health**. San Diego: Friedman, 1999. v. 4. p. 71-81.

SCHUNK, D. Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. In: ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. **Self-Regulated Learning and academic achievement**: theoretical perspectives. 2nd. ed. [S. l.]: Taylor & Francis e-Library, 2008.

ZIMMERMAN, B. A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. **Journal of Educational Psychology**, 81, n. 3, p. 329-339, 1989.

ZIMMERMAN, B. Goal Setting: a key proactive source of academic self-regulation. In: SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. **Motivation and self-regulated learning**: Theory, Research, and Applications. [S. l.]: Taylor e Francis, 2008.

ZIMMERMAN, B.; KITSANTAS, A. The Hidden Dimension of Personal Competence: Self-Regulated Learning and Practice. In: ELLIOT, J.; DWECK, C. **Handbook of Competence and Motivation**. New York: Guilford, 2005. p. 509-526.

AVALIAÇÃO ALTERNATIVA

Inácio de Araújo Machado
(Secretaria de Estado da Educação de Goiás)

É estruturada a partir da aplicação e do desenvolvimento de atividades e instrumentos que buscam identificar as forças e fragilidades dos estudantes em relação aos conhecimentos trabalhados em cada aula. Tais atividades e instrumentos alternativos frequentes no contexto escolar são utilizados para favorecer o reconhecimento do estudante de forma ampla, a partir de suas peculiaridades, seus estilos de aprendizagem e suas afinidades, entre outros. De forma mais justa e alinhada com o progresso e a autorregulação do estudante (FERNÁNDEZ, 2017), favorece ao professor observar o trabalho desenvolvido por cada sujeito para organizar ações que promovam o desenvolvimento de habilidades relacionadas à ação curricular.

Para que a avaliação alternativa seja compreendida como avaliação autêntica, é preciso que os estudantes se envolvam em atividades e tarefas que se aproximem ao máximo de situações reais (ANDRÉS; OLMO, 2008). De suas características destacam-se: o uso, pelo professor, da observação e da subjetividade; o foco no aprendizado individualizado de cada estudante; a organização de um histórico avaliativo; e a possibilidade de cada estudante participar de sua própria avaliação (ANDRÉS; OLMO, 2008).

REFERÊNCIAS

ANDRÉS, J.; OLMO, F. La evaluación alternativa de los aprendizajes. **Cuadernos de docencia universitária #03**. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro, 2008.

FERNÁNDEZ, A. La evaluación alternativa y autentica en los ambientes de aprendizaje híbrido y distancia. Areté. **Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela**, Venezuela, v. 3, n. 6, 2017.

SHEPARD, L. The role of assessment in a learning culture. **Educational Researcher**, v. 29, n. 7, 2000.

AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA

Marcella Nascimento Fernandes
(Instituto Federal de Brasília / Universidad de Salamanca)

A avaliação classificatória tem por objetivo classificar os estudantes a partir de resultados, em geral, quantitativos. Trata-se da verificação da aprendizagem de conteúdos específicos, geralmente empreendida ao final do processo avaliativo, no qual a nota ou menção é atribuída ao desempenho no instrumento avaliativo aplicado. É frequentemente utilizada em processos seletivos (bolsas de estudos, estágios, professores temporários/substitutos) e em avaliações de larga escala (provas de concursos, vestibulares), pois sua finalidade é exatamente classificar. Porém, tratando-se de seu uso em contexto escolar, tradicionalmente, a avaliação é associada a hierarquias de excelência em que há a comparação e a classificação entre alunos a partir de uma norma de excelência na qual os envolvidos acreditam (PERRENOUD, 1999). Ou seja, sua aplicação em contextos de ensino e aprendizagem, em que o foco é que os alunos aprendam, não é desejável, pois quando utilizada dá ênfase às notas, promove o ranqueamento dos estudantes e os estigmatiza entre bons e maus.

REFERÊNCIAS

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

AVALIAÇÃO COMO APRENDIZAGEM

Simone Braz Ferreira Gontijo
(Instituto Federal de Brasília)
Cleyton Hércules Gontijo
(Universidade de Brasília)

A avaliação como aprendizagem está relacionada à promoção da autonomia e da autorregulação dos estudantes. Nessa perspectiva avaliativa, os estudantes devem ser capazes de aprender sobre sua aprendizagem a partir da autoavaliação (metacognição) e da avaliação por seus pares. A partir dos resultados e com a mediação do professor, o estudante poderá decidir quais serão os próximos passos em seu processo de aprendizagem (SCHRAW, 1998).

Na avaliação como aprendizagem, o papel do professor é de orientador quanto à autoavaliação, que deve ser realizada de forma regular e criativa, e quanto à promoção de um ambiente escolar confiável. O professor deve deixar evidente ao estudante os objetivos de aprendizagem e informá-lo acerca de seus progressos por meio de feedbacks descritivos de suas aprendizagens.

A avaliação como aprendizagem é um processo de desenvolvimento e apoio da metacognição para os alunos. A avaliação como aprendizagem concentra-se no papel do aluno como o conector crítico entre avaliação e aprendizagem. Quando os alunos são avaliadores ativos, engajados e críticos, eles dão sentido à informação, relacionam-na com o conhecimento prévio e usam-na para um novo aprendizado. Esse é o processo regulatório na metacognição, que ocorre quando os alunos monitoram sua própria aprendizagem e usam o feedback desse monitoramento para fazer ajustes, adaptações e até mesmo grandes mudanças no que entendem. Exige que os professores ajudem os alunos a desenvolverem, praticarem e sentirem-se à vontade com a reflexão e com uma análise crítica de sua própria aprendizagem (EARL; KATZ, 2006).

REFERÊNCIAS

EARL, L.; KATZ, S. **Rethinking classroom assessment with purpose in mind**: Assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning. Winnipeg: Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2006.

SCHRAW, G. Promoting General Metacognitive Awareness. **Instructional Science 26**, n. 1-2, p. 113-125, Mar. 1998.

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Simone Braz Ferreira Gontijo
(Instituto Federal de Brasília)
Cleyton Hércules Gontijo
(Universidade de Brasília)

A expressão "avaliação das aprendizagens" é utilizada quando a avaliação assume característica sumativa, isto é, quando o seu objetivo é verificar o que os alunos sabem e podem fazer, conferir se alcançaram os resultados curriculares e, ocasionalmente, mostrar como estão colocados em relação aos outros. Os professores se concentram em garantir que tenham usado a avaliação para fornecer declarações precisas e sólidas da proficiência dos alunos, para que os destinatários das informações possam usá-las para tomar decisões razoáveis e defensáveis (EARL; KATZ, 2006).

Assim, ela objetiva dimensionar os resultados das aprendizagens dos estudantes após o desenvolvimento dos conteúdos curriculares (FERNANDES, 2007). Geralmente, ocorre ao final dos processos de ensino e pouco ou nada interfere nas dinâmicas pedagógicas que se estabelecem na sala de aula, uma vez que avalia o que já foi feito em termos de trabalho pedagógico destinado ao desenvolvimento das aprendizagens. Sua função é de certificação, isto é, atribuir uma nota, conferir um diploma ou possibilitar que seus resultados sejam utilizados para se fazer um acompanhamento parcial das aprendizagens dos estudantes.

REFERÊNCIAS

EARL, L.; KATZ, S. **Rethinking classroom assessment with purpose in mind**: Assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning. Winnipeg: Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2006.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**. São Paulo: UNESP, 2009.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 41, set./dez. 2008.

FERNANDES, D. **Questões críticas da avaliação para as aprendizagens**. 2007. Relatório de disciplina apresentado no âmbito das provas de agregação – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007.

AVALIAÇÃO DE CONTEXTO

Anna Bondioli
(Università di Pavia)

A avaliação de contexto, entendida como o conjunto de recursos materiais, humanos e simbólicos implementados por uma realidade educacional para promover o crescimento de crianças e alunos, é um processo essencial de reflexão sobre as práticas implementadas para identificar aspectos e recursos problemáticos e realizar inovações conscientes.

A avaliação de contexto tem algumas características específicas. Tem uma natureza reflexiva de consideração cuidadosa dos processos e resultados do que foi projetado e implementado. Seu caráter é formativo: deve ser realizada periodicamente durante a construção e acompanhada de projetos que visem sanar as criticidades identificadas e melhorar a qualidade, de acordo com um ciclo contínuo de projeção, implementação, documentação, avaliação, redesenho etc. Ainda, requer uma abordagem participativa, que se baseia no confronto e no diálogo dentro de um grupo de trabalho para trazer à tona diferentes pontos de vista a serem recompostos em uma visão global.

A utilização de instrumentos de avaliação de contexto pode constituir uma ajuda significativa para esse fim, evitando, em qualquer caso, a referência a standards pré-definidos de cima.

REFERÊNCIAS

BONDIOLI, A.; SAVIO, D. (org.). **Participação e qualidade na educação infantil**. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

AVALIAÇÃO DE REDES/LARGA ESCALA

Erisevelton Silva Lima
(Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal)

Os testes, exames e provas destinados a avaliar o desempenho dos estudantes de um país, de estados e de municípios constituem o que denominamos de avaliação de redes ou em larga escala. Para Freitas et al. (2009), serviriam, se bem utilizados, para traçar séries históricas com tais resultados para fomentar a elaboração de políticas públicas no campo educacional para os sistemas de ensino. Infelizmente, por desconhecimento ou má-fé, muitos utilizam esses resultados para ranquear, expor e punir as escolas e seus profissionais. Nos Estados Unidos, tais práticas inspiraram políticos privatistas que descaracterizaram o sentido de existência das escolas, o que foi denunciado por Ravicht (2011).

Tal nível de avaliação precisa ser complementado e interpretado pela avaliação institucional sob o risco de não o considerarmos, de fato, uma avaliação. Freitas e seus colaboradores (2009) discorrem que, se tais resultados ou índices não forem trazidos e traduzidos para escola por meio da avaliação institucional, corre-se o risco de que tais dados não sirvam para o propósito avaliativo a que deveriam se destinar.

A escola e toda sua dinâmica complexa não pode, todavia, ficar refém desses exames externos e à espera deles para agir; ela produz dados, informações e resultados que podem ser analisados e retomados diariamente. Os exames externos são indicadores importantes, mas são limitados e não atingem todos os componentes do currículo. A escola pode muito mais, e investir na formação dos gestores escolares e dos professores para que produzam, analisem e consumam esses dados parece mais produtivo que ficar à espera deles. A instituição não pode ser refém de prefeitos, governadores e outras autoridades que se valem de parte da imprensa para manipular a opinião pública com tais informações. O projeto político-

pedagógico da escola e sua organização curricular são importantes, e esses exames não conseguem avaliá-los. Ao contrário, podem inclusive distorcê-los quanto à sua real importância, submetendo todo o trabalho da escola ao treino para provas e testes.

REFERÊNCIAS

FREITAS, L. et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Rosa Amélia Pereira da Silva
(Instituto Federal de Brasília)

A avaliação diagnóstica é um ato pedagógico dinâmico que investiga, acompanha, subsidia e promove o processo de aprendizagem. Apresenta estreita relação com a avaliação formativa, porque elas são processuais e inclusivas, por isso democráticas. Nos termos “avaliação” e “diagnóstica”, reconhece-se uma tautologia: avaliar consiste em um processo de pesquisa acerca do que se objetiva conhecer; a palavra “diagnóstica” compõe-se do prefixo “dia”, que significa “durante, por meio de”, e da raiz gnose/gnosticu, que significa “ação de conhecer”.

Na avalição diagnóstica, investiga-se, por meio de uma ação pedagógica – similar à pesquisa –, as características do sujeito avaliado, para intervir no processo de aprendizagem. Quando se diagnostica, “conhece-se por meio de ou durante” as características do sujeito que está no processo de aprendizagem, que deve ser acompanhado de outras práticas pedagógicas que promovam a ampliação do seu conhecimento.

Ela não deve estar circunscrita à investigação inicial que caracteriza e certifica o conhecimento do sujeito; deve também mobilizar ações pedagógicas que, a partir da investigação inicial, revelem os conhecimentos do aprendiz, de forma a promover, por meio de ações interventivas, a ampliação do que se conhece. Por essa característica de mobilizar todo o processo de aprendizagem, a avaliação diagnóstica é funcional e, dessa forma, constitui a avaliação formativa, sobretudo porque ela deve estar comprometida com o acompanhamento e visar ao desenvolvimento constante do ser humano.

Conhecer por meio da avaliação diagnóstica revela a complexidade da realidade avaliada. A avaliação diagnóstica é o ponto de partida para o planejamento, mostrando um conjunto maior de variáveis que pode contribuir para a construção de um planejamento mais abrangente e condizente com a necessidade do aprendiz, de forma a melhorar e aumentar a eficiência da ação pedagógica. O conhecimento trazido à baila, pela diagnose, subsidia e viabiliza ações pedagógicas mais acertadas na prática docente, de modo construtivo e criativo, na relação ensino-aprendizagem para o discente.

REFERÊNCIAS

HAYDT, R. Avaliação: conceitos e princípios. In: HAYDT, R. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988. p. 07-15.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 1995.

PARREIRA, A.; SILVA, A. A lógica complexa da avaliação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 367-388, abr./jun. 2015.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Simone Braz Ferreira Gontijo
(Instituto Federal de Brasília)

A avaliação educacional é uma categoria da organização do trabalho pedagógico que trata do acompanhamento dos processos de qualidade na educação, bem como dos objetivos de aprendizagem. Materializa-se em três níveis distintos, a avaliação em larga escala, relativa às redes de ensino; a avaliação institucional, realizada nas instituições educacionais; e a avaliação das aprendizagens, sob a responsabilidade do professor.

Destaca-se que a avaliação educacional, como prática pedagógica, exerce influência no cotidiano das instituições educacionais, pois seu modelo evidencia a concepção de educação, a filosofia e a função social das instituições presentes em um sistema de ensino.

REFERÊNCIAS

GADOTTI, M. Avaliação educacional e projeto político-pedagógico. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ITINERANTE DE EDUCADORES; JORNADA PEDAGÓGICA DA ESCOLA CIDADÃ, 2., 1999, Alegrete e Uruguaiana. **Anais** [...]. Alegrete e Uruguaiana: CEPERS Sindicato, 1999.

FREITAS, L. et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

RABELO, M. **Avaliação educacional**: fundamentos, metodologia e aplicações no contexto brasileiro. Rio de Janeiro: SBM, 2013.

AVALIAÇÃO E CURRÍCULO

Francisco Thiago Silva
(Universidade de Brasília)

Inicialmente é preciso reafirmar, baseado em Bernstein (1971), Freitas (1995) e Lima e Silva (2020), que currículo e avaliação são elementos estruturadores, juntamente com a didática da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), não existindo, portanto, relação de hierarquia entre eles. Há, sim, uma interdependência e um fluxo contínuo e dinâmico que permeia ou deveria permear todos os processos acadêmicos em todos os níveis, fases e etapas da educação.As opções curriculares, no entanto, necessariamente irão influenciar os outros elementos da OTP. Logo, não há como analisá-las de forma estanque e limitada, pois critérios culturais, estéticos e políticos fazem partes deles.

O termo currículo vem do latim currere e significa “pista de corrida”,“ato de correr” ou, ainda,“circuito ou etapa a ser percorrida”. Durante longos anos, conforme Silva (2011), ele era associado apenas ao típico formulário de registro dos vínculos empregatícios ou acadêmicos dos/das que almejavam uma posição do mundo do trabalho.O campo, polissêmico por natureza, surge nos Estados Unidos no princípio do século XX e, dependendo do conjunto de intelectuais e categorias investigadas, ganha inúmeros significados. Mas podemos tentar assim o conceituar: as formas de organizar o conhecimento.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, B. **Class, codes and control**: theoretical studies towards Sociology of Language. London: Routlegde & Kegan Paul, 1971.

FREITAS, L. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

LIMA, E.; SILVA, F. **O encontro entre o currículo e a avaliação na coordenação pedagógica da escola**. Brasília, DF: Kiron, 2020.

SILVA, T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Alexandre Saul
(Universidade Católica de Santos)
Fernanda Quatorze Voltas
(Universidade Federal do Espírito Santo)

Paradigma de avaliação proposto por Ana Maria Saul, com base na pedagogia crítico-libertadora de Paulo Freire. Essa abordagem não se restringe à avaliação institucional de programas de pós-graduação, cenário de sua experiência original, podendo ser recriada em diferentes contextos, modalidades, políticas e práticas da avaliação educacional.

A avaliação emancipatória se opõe frontalmente a perspectivas avaliativas de cunho neotecnicista e autoritário, que promovem a seleção e a classificação dos sujeitos, sua adaptação a realidades tidas como consensuais e sem alternativa e a assunção de posturas individualistas que se apoiam na meritocracia e na racionalidade concorrencial. A proposta de Saul (2010) compreende a conscientização como horizonte da prática educativa e, em consequência, de um processo avaliativo transparente e humanizador.Esse compromisso exige a participação ativa dos sujeitos nos momentos de descrição da realidade; de crítica e explicitação de achados e contradições; e de desenvolvimento de novas ações individuais e coletivas como práxis formativa.

Em sintonia com esses momentos de prática, os conceitos básicos envolvidos na proposta da avaliação emancipatória são: dialogicidade, decisão democrática, crítica educativa e transformação da realidade. Pode-se afirmar, portanto, que o paradigma está voltado a possibilitar que as pessoas envolvidas em uma ação educacional potencializem sua capacidade de ler criticamente a realidade e (re) escrever suas “próprias histórias”.

REFERÊNCIAS

SAUL, A. **Avaliação emancipatória**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

AVALIAÇÃO FORMAL

Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues
(Instituto Federal de Brasília)

A avaliação formal é o exercício institucionalizado da avaliação, a qual ocorre de forma estruturada, sistematizada e intencional, estando diretamente planejada frente aos objetivos previamente estabelecidos para o processo formativo, com vistas à concretização efetiva da relação ensino-aprendizagem. Perceptivelmente, essa modalidade de avaliação se manifesta em instrumentos categóricos e objetivos, vinculados a critérios e finalidades palpáveis, os quais podem ter sido estipulados pelos sistemas de ensino, pelas instituições ou mesmo pelos docentes.

Explicitamente, por consequência, a objetividade torna-se uma característica marcante nessa modalidade, ressaltando-se, assim, a necessidade de que os objetivos dos processos avaliativos e educacionais sejam, de forma prévia, informados aos discentes. Ou seja: subentende-se que há, aqui, consciência plena por parte de educandas e educandos sobre os propósitos que motivam os supracitados movimentos.

Deve haver, ainda, ciência acerca dos instrumentos utilizados para tal finalidade. Ressalta-se, dessa forma, que a avaliação formal se materializa a partir de instrumentos objetivos, concretos e pontuais, como provas, exames e testes.

REFERÊNCIAS

FREITAS, L. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

NÓVOA, A. **Avaliação em educação**: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1993.

PINTO, A. **A avaliação da aprendizagem**: o formal e o informal. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação,Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

RAMOS, P. **Os pilares para educação e avaliação**. Blumenau: Acadêmica, 2001.

AVALIAÇÃO FORMATIVA

Domingos Fernandes
(Instituto Universitário de Lisboa)

A avaliação formativa ou avaliação para as aprendizagens é um processo pedagógico de natureza contínua cujo propósito é distribuir *feedback* que ajude os alunos a aprender. Desenvolve-se durante os processos de ensino e aprendizagem, em um clima de interação social, não sendo utilizada para classificar os alunos. Por isso, é indissociável daqueles processos e está presente em todas as aulas para que, em cada momento, os alunos saibam o que têm de aprender (*feed up*); o estado em que se encontram em relação às aprendizagens a desenvolver (*feedback*); e o que deve ser feito a seguir para reformular e/ou melhorar a qualidade do trabalho realizado (*feed forward*).

As práticas pedagógicas de avaliação formativa têm de ter em conta objetivos de aprendizagem, critérios de avaliação, cuidada seleção de tarefas e distribuição sistemática de *feedback*. A participação ativa dos alunos – quer pela autoavaliação e pela avaliação entre pares, processos associados ao desenvolvimento de competências cognitivas mais complexas, quer pela formulação de questões, que incentivam o diálogo e a reflexão – é uma condição indispensável para que, por meio da avaliação formativa, os alunos possam aprender com mais compreensão e profundidade.

REFERÊNCIAS

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

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

ROSALES, C. **Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza**. Madrid: Narcea, 2000.

AVALIAÇÃO INFORMAL

Edileuza Fernandes Silva
(Universidade de Brasília)

A modalidade de avaliação informal ocorre no cotidiano da sala deaula e da escola. Caracteriza-se pelo seu caráter informal e pelos juízos de valor, de atitude e de comportamento e revela-se por meio de diálogos, observações e expressões corporais, como um meneio de cabeça, um olhar ou um gesto de aprovação ou desaprovação.

A avaliação informal é praticada de forma consciente ou inconsciente por professores, colegas e outros profissionais que atuam na escola (VILLAS BOAS, 2022). Ela exerce forte influência sobre os resultados da avaliação formal e, consequentemente, sobre a vida pessoal e escolar dos estudantes. Portanto, exige atenção e discussão para que seja usada com respeito à diversidade de sujeitos que habitam a escola, tendo sempre como princípio a garantia do direito de todos de aprender e se desenvolver.

REFERÊNCIAS

VILLAS BOAS, B. Avaliação informal na escola: encorajando atitudes sociais eeducacionais desejáveis. In: VILLAS BOAS, B.; MORATO, E. (org.). A**valiação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem**: obra pedagógica do gestor. Campinas: Papirus, 2022.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Simone Braz Ferreira Gontijo
(Instituto Federal de Brasília)

A avaliação institucional é voltada à análise e ao acompanhamento do trabalho pedagógico das instituições de ensino (escolas e universidades), porém sua gênese é a administração voltada aos negócios. Seus fundamentos passaram a ser aplicados no campo educacional por organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) a partir dos princípios relacionados à responsabilidade social na gestão pública da educação (*accountability*) (SANDER, 2008).

A avaliação institucional corresponde a um processo sistemático de autoconhecimento que tem como finalidade orientar a gestão na condução do processo de tomada de decisões, que deve ser realizado de forma participativa, indicando as potencialidades e fragilidades que devem ser objeto do planejamento da instituição. É fundamental que os instrumentos utilizados sejam referendados pelos sujeitos da escola, garantindo a confiabilidade do processo e demonstrando a capacidade técnica para a realização da avaliação.

Belonni e Belonni (2003, p. 17) reafirmam essa concepção ao compreenderem a "avaliação institucional como um processo sistemático de análise de uma atividade ou instituição que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento".

Destaca-se que a avaliação institucional deve perpassar todas as atividades desenvolvidas pela instituição (ensino, pesquisa, extensão, entre outras) e instâncias (gestores, professores, funcionários, estudantes) de forma global. Seus resultados devem ser amplamente socializados e discutidos, sendo o seu planejamento

realizado de forma democrática “na determinação das necessidades essenciais da comunidade, na participação na busca de soluções e, sobretudo, na transformação da realidade” (FAUNDEZ, 1993, p.32).

REFERÊNCIAS

BELLONI, I.; BELLONI, J. Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. In: FREITAS, L.; BELLONI, I.; SOARES, J. (org.) **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas: Komedi, 2003.

FAUNDEZ, A. **O poder da participação**. São Paulo: Cortez, 1993.

SANDER, B. Avaliação institucional em construção. In: OLIVEIRA, J.; FONSECA, M. (org.). **Avaliação institucional**: sinais e práticas. São Paulo: Xamã, 2008.

AVALIAÇÃO MEDIADORA

Juliana Parente Matias
(Instituto Federal de Brasília)

Hoffman (1993) aponta que o significado inicial e essencial da ação avaliativa mediadora está relacionado à garantia do direito à educação, isto é, à permanência do estudante na escola por meio de uma aprendizagem significativa.A avaliação mediadora deve fundamentar-se em ações educativas voltadas a uma prática dialógica permeada por processos que possibilitem a tomada de consciência dos estudantes acerca de suas aprendizagens, em um constante recomeçar.
Luckesi (2011) alerta que a avaliação é um instrumento disciplinador das condutas cognitivas e sociais das escolas associadas à possibilidade de superação e transformação social no âmbito educacional. Assim, é fundamental superar o olhar avaliativo relacionado ao sistema classificatório dos estudantes, dando espaço para uma avaliação que ofereça meios para a construção das aprendizagens. Esse processo acontece por meio de um movimento entre docentes e estudantes, em uma relação dialógica na qual o conhecimento é visto

> [...] como apropriação do saber pelo aluno e pelos professores, como ação-reflexão-ação que se passa na hora da aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno (HOFFMAN,1993, p. 148).

Essa relação epistemológica vai além de uma conversa, pois ela exige autonomia construída na relação docente/estudante, em que se supera o movimento de educação bancária. Uma avaliação mediadora pressupõe ações que se apresentam com um significado de potencialidade, como uma “prática da avaliação enquanto

instrumento de apreciação do quefazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação" (FREIRE, 1997, p. 58).

REFERÊNCIAS

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Cortez, 1997.

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

AVALIAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO

Camilli de Castro Barros
(Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal)

A avaliação destinada ao período da alfabetização deve estar ancorada em princípios formativos, considerando aspectos diagnósticos, processuais e interventivos. Ela tem o objetivo de identificar os percursos individuais de aprendizagem e usa todas as informações disponíveis sobre o estudante para assegurar a sua aprendizagem (VILLAS BOAS, 2012).

Considerando as possibilidades de registro das aprendizagens, além do diário de classe, o professor pode elaborar um registro avaliativo, isto é, um instrumento no qual ele relata o processo de aprendizagem vivenciado pelo estudante ao longo do ano letivo.Na alfabetização, aprática avaliativa não pode se restringir a um único instrumento, mas sim uma ação docente diversificada que contribua para potencializar as aprendizagens estudantis.

REFERÊNCIAS

BARROS, C. **Entre o prescrito e o efetivamente praticado**: um estudo da avaliação para as aprendizagens e dos registros no bloco inicial de alfabetização. 2021.Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2021.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

OLIVEIRA, S. **O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

VILLAS BOAS, B. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**.8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Vilma Gonçalves do Vale
(Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal)

A avaliação na Educação Especial pode ser compreendida como estratégia processual e formativa para verificação das aprendizagens. Desse modo, avaliar não se resume a atribuir notas aritméticas e mensurar comportamentos de estudantes, tenham eles deficiência ou não. Avaliar para as aprendizagens necessita que docentes mobilizem recursos de observação e análise pautados nos objetivos de aprendizagem, lembrando que a avaliação formativa se assenta em três conceitos básicos: o de critérios, o de diagnóstico e o de regulação (HADJI, 1994).

Destaca-se que a adequação curricular– direito do estudante, dever do docente e responsabilidade da instituição educacional e seus colaboradores – possibilita a visualização dos processos avaliativos. Sua concepção se deu a partir de uma perspectiva de educação integral, considerando o ser humano em sua multidimensionalidade para o registro de possibilidades educacionais frente às dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Por meio dela, é possível descrever a organização dos conteúdos, os objetivos para as aprendizagens e as estratégias metodológicas e de avaliação para as aprendizagens.

A adequação curricular é, também,uma ferramenta avaliativa na qual registra-se um planejamento prévio de possibilidades educacionais que facilitam os processos de aprendizagens de estudantes com deficiência. Esse documento evidencia um caminho para que professores consigam fazer a “formalização das propostas interventivas em caráter inclusivo [...]que venham a promover desenvolvimento e, portanto, a aprendizagem” (VALE, 2019, p. 34).

Vale (2019) ressalta a necessidade de que os professores observem a adequação de objetivos, materiais/recursos, estratégias e avaliações a qualquer estudante que necessita de atendimento personalizado para que suas potências sejam valorizadas, de modo a contribuir na construção de saberes.No que diz respeito à avaliação, na adequação curricular,faz-se notação de várias estratégias, como participação e envolvimento do estudante, trabalho em grupo, depoimentos, construção de matérias, expressão artística, conclusão das atividades propostas, entre outras, isto é, uma avaliação para além das provas.

A adequação curricular é uma estratégia de avaliação formativa para acompanhar, de forma processual, as estratégias de aprendizagem usadas pelos estudantes em suas rotas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1E, p. 39-40, 14 set. 2001.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora,1994.

VALE, V. **Sistemas semióticos em contexto de aprendizagem**: criança com Síndrome de Down– professora do AEE – jogo matemático. 2019. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS

Simone Braz Ferreira Gontijo
(Instituto Federal de Brasília)
Cleyton Hércules Gontijo
(Universidade de Brasília)

A expressão “avaliação para as aprendizagens” enfatiza que o papel da avaliação é fornecer aos professores informações para modificar e diferenciar as atividades de ensino e aprendizagem. Requer um planejamento cuidadoso por parte dos professores para que eles usem as informações resultantes não apenas para determinar o que os alunos sabem, mas também para obter insights sobre como, quando e se os alunos aplicam o que sabem. Essas informações podem ser usadas pelos professores para personalizar e direcionar orientações e recursos e para fornecer feedback aos alunos, de modo a auxiliá-los a avançar em seu aprendizado. Reconhece-se, pois, que cada um aprende de maneira singular e diferente dos seus pares e que tais diferenças precisam ser consideradas no processo de aprendizagem (EARL; KATZ, 2006).

Ela utiliza metodologias que promovam a diversidade de olhares, que incluam as diferenças existentes entre os estudantes e que contemplem múltiplas possibilidades e instrumentos que captem a manifestação da aprendizagem. Essa perspectiva aproxima-se de uma avaliação que considera “[...] a perspectiva de diferentes grupos que participam das experiências educativas, permitindo uma compreensão a todos os participantes do processo, de forma que possa ser útil para a reorientação de suas práticas (SAUL, 2006, p.48). A avaliação para as aprendizagens tem caráter processual, pois as informações produzidas servirão como base para aprimorar as aprendizagens dos estudantes e (re)orientar o planejamento do professor.

REFERÊNCIAS

EARL, L.; KATZ, S. **Rethinking classroom assessment with purpose in mind**: Assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning. Winnipeg: Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2006.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**. São Paulo: UNESP, 2009.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 41, set./dez. 2008.

FERNANDES, D. **Questões críticas da avaliação para as aprendizagens**. 2007. Relatório de disciplina apresentado no âmbito das provas de agregação – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007.

SAUL, A. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

AVALIAÇÃO PROCESSUAL

Geovane César dos Santos Albuquerque
(Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso)

Avaliação processual é o termo utilizado para referir-se à avaliação que ocorre concomitantemente ao processo de aprendizagem de cada estudante. Geralmente é utilizada em projetos de aprendizagem como forma de regular ou aferir pedagogicamente a aquisição do conhecimento. É de cunho qualitativo e deve acontecer após uma avaliação diagnóstica, aquela que busca identificar o que a/o estudante já conhece, e acompanhar todo o percurso trilhado durante esse período.

Devem ser utilizados diferentes instrumentos avaliativos, tornando o processo mais dinâmico e desafiador. Além disso, deve possibilitar a cada estudante a tomada de consciência sobre como funciona seu processo de aprendizagem e motivar a autonomia estudantil, potencializando a forma como os/as estudantes aprendem cada conteúdo e tecem relações mais complexas, exercendo as habilidades e competências necessárias para avançar à próxima etapa.

REFERÊNCIAS

DA SILVA, P.; MENEZES, C.; FAGUNDES, L. Avaliação processual no Contexto de Projetos de Aprendizagem. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, jan./abr. 2017.

LORDÊLO, J.; ROSA, D.; SANTANA, L. Avaliação processual da aprendizagem e regulação pedagógica no Brasil: implicações no cotidiano docente. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [s. l.], n. 17, 2011.

VILLAS BOAS, B. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2004. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

AVALIAÇÃO SUMATIVA*

Domingos Fernandes
(Instituto Universitário de Lisboa)

A avaliação sumativa ou avaliação das aprendizagens é um processo pedagógico pontual essencial para se fazerem balanços acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer após uma sequência de ensino e aprendizagem. Os seus dados, em geral, são utilizados para classificar os alunos, de preferência acompanhados de feedback,mas podem ser utilizados com fins estritamente formativos, isto é, para distribuir feedback que oriente os alunos a aprender e sem quaisquer fins classificatórios. Em qualquer dos casos, considera-se que a avaliação sumativa tem uma forte componente formativa, com o envolvimento ativo dos alunos e dos professores na análise das aprendizagens realizadas e na definição de estratégias para as melhorar e/ou consolidar. Cada balanço é um momento pedagógico privilegiado que envolve a reflexão acerca do trabalho realizado, a formulação de questões, a autoavaliação e a avaliação entre pares e a análise dos objetivos de aprendizagem e dos critérios de avaliação.

Apesar de não estar integrada aos processos de ensino e aprendizagem, pois só se realiza após e não durante a sua ocorrência, a avaliação sumativa complementa a avaliação formativa e contribui para que os alunos aprendam mais e, sobretudo, melhor.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, D. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: Questões teóricas, práticas e metodológicas. In: DEKETELE, J.; ALVES, M. (org.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. Porto: Porto Editora, 2011.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens**: uma agenda, muitos desafios. Cacém: Texto Editores, 2004

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

* no Brasil chamada de avaliação somativa.

CONFIABILIDADE

Vanessa Borges-Almeida
(Universidade de Brasília)

Um dos três pilares da avaliação educacional, o conceito de confiabilidade refere-se ao grau de consistência de um instrumento ou método avaliativo. Confiabilidade de um instrumento é o quanto esse instrumento é coeso para a mensuração precisa do que se pretende avaliar e o quanto diferentes versões dele produzem resultados semelhantes.

Confiabilidade do método refere-se diretamente aos examinadores ou corretores que atribuem as notas a uma resposta aberta a uma tarefa ou um item. Trata-se do quanto uma avaliação é isenta de subjetividade no momento específico da correção ou da atribuição de notas.

Confiabilidade entre avaliadores refere-se ao grau com que diferentes examinadores concordam quanto à qualidade da resposta. Em um processo altamente confiável, o resultado será o mesmo, independentemente de qual examinador avaliar a resposta de um mesmo candidato.

Confiabilidade intra-avaliador refere-se ao grau de consistência que um mesmo examinador é capaz de manter quando avalia ou corrige as respostas de diferentes candidatos. A prática mais comum para assegurar a confiabilidade em exames de larga escala é realizar treinamentos com os examinadores e corretores a partir de amostras reais de respostas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION; AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION; NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION. **Standards for educational and psychological testing**. Washington: American Educational Research Association, 2014.

BYRAM, M. (ed.). **The Routledge encyclopedia of language teaching and learning**. London: Taylor & Francis, 2004.

MILLER, L.; MCINTIRE, S.; LOVLER, R. **Foundations of psychological testing**: a practical approach. 3rd ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2011.

CONSELHO DE CLASSE

Flavia Regina Vieira dos Santos
(Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal)

O conselho de classe é um órgão colegiado e uma instância avaliativa da escola. Foi criado para acompanhar os processos de educação, ensino e aprendizagem. É um momento pontual de avaliação em que toda a equipe reflete, analisa, discute e avalia as práticas pedagógicas adotadas e seus resultados a fim de traçar novas ou manter as diretrizes atuais, bem como rever ou criar outras intervenções para que a aprendizagem seja efetiva para todos.O conselho de classe precisa ser planejado, apresentar objetivos claros, definir o papel de cada componente e inserir a ética na análise dos aspectos e atores participantes.

Na organização do trabalho pedagógico, o conselho de classe contribui para o desenvolvimento do trabalho coletivo, pois fomenta discussões que auxiliam na transformação das práticas pedagógicas e permite perceber o processo ensino-aprendizagem pela ótica do outro.Quanto à avaliação, ele pode assumir um papel mais tradicional quando permite que o professor tome para si todas as decisões e apenas valida os resultados; ou um papel mais formativo, quando assume a função de reorganizador da prática pedagógica e compartilha a responsabilidade pela avaliação da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BATISTA. C. (org.). A **dimensão dialógica da avaliação formativa**. Jundiaí: Paco, 2011.

SANTOS, F. **Conselho de Classe**: a construção de um espaço de avaliação coletiva. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, DF, 2007.

CONSTRUTO

Eder de Souza Silva
(Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal)

Construto é um conceito abstrato, ou seja, não é possível aferi-lo diretamente, já que não se refere a uma característica observável pelos nossos sentidos. Segundo Ebel e Frisbie (1991, p. 108), "é uma conceitualização teórica sobre um aspecto do comportamento humano". Nesse sentido, felicidade, proficiência linguística e compreensão escrita são exemplos de construto.

Alderson (2000) ressalta que construtos são abstrações definidas por nós para um propósito específico de avaliação. Portanto, exames são criados para avaliar habilidades (capacidade gramatical, por exemplo) de acordo com construtos previamente definidos por seus elaboradores. Assim, diferentes exames (vestibular, de proficiência, de rendimento) podem compartilhar o mesmo construto, compartilhá-lo parcialmente ou mesmo diferirem totalmente uns dos outros. Isso dependerá dos objetivos dos elaboradores.

É importante salientar ainda que construtos emergem de uma teoria, uma argumentação teórico-metodológica. No contexto de avaliação, podemos dizer que os aspectos a serem avaliados, estipulados pelos elaboradores de um exame, é que formam seu construto.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. C. **Assessing reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

EBEL, R.; FRISBIE, D. **Essentials of Educational Measurement**. 5thed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1991.

DEVER DE CASA

Enílvia Rocha Morato Soares
(Grupo de Pesquisa Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico – GEPA)

O dever de casa constitui atividade encaminhada pela escola para ser realizada fora dela, presumidamente, em casa. Distingue-se das demais tarefas escolares por envolver espaços e sujeitos que se estendem para além do âmbito escolar. As condições objetivas das realidades por onde transitam os deveres de casa, incluindo as subjetividades dos indivíduos que vivenciam esses contextos, constituem fatores que os complexificam.

Comumente apresentado a professores, estudantes e seus familiares como uma benesse, o dever de casa costuma ser naturalmente aceito e utilizado. Formar hábitos de estudo, oportunizar a participação dos pais no ensino dos filhos, fixar os conteúdos trabalhados em sala de aula e estimular a autonomia e o compromisso do estudante são alguns argumentos utilizados para justificar o uso desse recurso.

Alcançar tais propósitos requer, no entanto, que o dever de casa seja discutido por todos os envolvidos, incluindo a quantidade e a qualidade das atividades propostas. A diversidade de meios familiares e, em decorrência, a desigualdade de condições de serem igualmente realizadas por todos os estudantes também precisam ser consideradas, sob pena de que essas desigualdades sejam potencializadas por meio dessas atividades.

REFERÊNCIAS

SOARES, E. **O dever de casa no contexto da avaliação de aprendizagens**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

VILLAS BOAS, B.; SOARES, E. **Dever de casa e avaliação**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.

EFEITO RETROATIVO

Hélder Gomes Rodrigues
(Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal)

O efeito retroativo é o termo empregado para referir-se aos impactos, influências e interferências que testes, exames ou avalições em sentido mais amplo podem ter no ensino. O vocábulo “retroativo” representa a ideia das fases anteriores ao teste ou ao exame, ou seja, os processos educacionais. Geralmente o efeito retroativo está relacionado à avaliação somativa (vide definição), como vestibulares, exames de entrada, exames padronizados, exames de seleção, que são muitas vezes avaliações pontuais, pontuadas, classificatórias e com consequências sociais. É comum que escolas e cursos preparatórios adequem seus programas, currículos e planejamentos ao exame, revelando a força do efeito retroativo.

Nesse sentido, é preciso alertar para o que Luckesi (2006) classifica como pedagogia do exame, que é o esvaziamento da riqueza do processo de ensino-aprendizagem em detrimento da mera preparação para o instrumento avaliativo. O efeito retroativo tende a ter menor incidência quando há a presença de um currículo implementado e vigente; por outro lado, ele pode ser maior quando a instituição ou o sistema de ensino não possui currículo.

REFERÊNCIAS

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ERRO

Cleyton Hércules Gontijo
(Universidade de Brasília)

O erro é expressão de falsos e/ou incompletos conceitos, uso de estratégias não apropriadas e tomadas de decisões que não produzem efeitos satisfatórios para a solução de uma determinada situação-problema. São identificados quando comparados a uma resposta padrão que corresponde ao domínio de certa habilidade.

Na perspectiva da avaliação formativa, o erro indica o estágio de construção do conhecimento no qual o estudante está em relação aos objetivos de aprendizagem, isto é, indicam o que os alunos sabem e conseguem fazer, expressando o conhecimento consolidado e o não consolidado, mostrando o que precisa ser feito em seguida para favorecer o sucesso na aprendizagem. Ele representa um esforço cognitivo do estudante e não pode ser visto como um fim em si mesmo, pois ele é parte do aprender (LUCKESI, 2005).

Para Esteban (2002), o erro deve ser considerado não como uma incapacidade de aprender, mas sim como um ponto do processo de aprendizagem que traz ao professor possibilidades pedagógicas para concretizar os objetivos quanto aos conhecimentos a serem construídos pelos estudantes. Para tanto, a escola precisa considerar os diferentes tempos e estilos de aprender como forma de promover as aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ESTEBAN, M. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, M.; LACERDA, M. Em histórias cotidianas, convites ao encontro entre avaliação e aprendizagem ensino. In: LIBÂNEO, J.; ALVES, N. (org.). **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ESTUDO DE CASO APLICADO À AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Assis Leão da Silva
(Instituto Federal de Educação de Pernambuco)
Cristiano Dornelas de Andrade
(Universidade Federal de Pernambuco)
Alfredo Macedo Gomes
(Universidade Federal de Pernambuco)

O modelo de estudo de caso aplicado a avaliação institucional advém da taxonomia de House (2000). Esse modelo é caracterizado pela identificação do interesse direto das pessoas beneficiárias do programa avaliado, a visão dos envolvidos. Trabalha na perspectiva da teoria do conflito, buscando revelar os múltiplos interesses no processo, levando a avaliação a assumir a negociação como pressuposto básico. Com uma abordagem qualitativa, apropria-se de metodologia comum ao campo da antropologia, abordagem naturalista e etnográfica, tendo entre os procedimentos metodológicos usuais as entrevistas e as observações in loco.

O estudo de caso ressalta o modelo sistêmico em detrimento de variáveis preestabelecidas, admite a relevância da subjetividade e instiga o desenvolvimento de padrões indicados pelos dados em vez da testagem de hipóteses pré-fixadas (STAKE, 1994). Dessa forma, ao promover a visão sistêmica, o estudo de caso possibilita ultrapassar a simples descrição dos dados quantitativos, estimulando o uso da interpretação pessoal.

O avaliador é solicitado a integrar os dados numa perspectiva ampla, composta de sua própria experiência e do contexto em que o caso se situa. Sua prática educativa e seu conhecimento de teoria educativa, aliados à sua capacidade de interpretação e à destreza de comunicação, constituirão elementos relevantes e articulados na

elaboração de um quadro coerente a respeito de uma determinada instância da realidade institucional, por exemplo.Dessa forma, a realidade é representada por um relato que, embora de natureza intuitiva, se preocupará em transmitir uma imagem sistêmica do fenômeno avaliado. O leitor receberá o relato e a interpretação desse fenômeno e naturalmente acrescentará suas próprias interpretações.

A literatura acadêmica apresenta consenso no tocante à adequação da metodologia do estudo de caso no campo educacional. Stake (1994) advoga a tese de que o estudo de caso, como metodologia da pesquisa, está epistemologicamente em harmonia com a experiência do leitor, e é a partir dessa experiência que realiza suas generalizações, quando necessário. As avaliações são desenvolvidas objetivando que as pessoas alarguem sua abrangência a respeito de algo (um objeto). Essa abrangência implica uma experiência que pode ser tanto direta quanto vicária (indireta). Um modo efetivo de ajustar a abrangência a respeito de algo é por meio de palavras e exemplos que demonstrem uma experiência natural adquirida pelo envolvimento no caso. A soma das experiências possibilita um entendimento sobre si mesmo e sobre os outros (HOUSE, 2000). Desse modo, o estudo dos fenômenos educacionais se baseia nas relações entre experiências, expressão e compreensão.

REFERÊNCIAS

HOUSE, E. **Evaluación, ética y poder**. Madri: Morata, 2000.

STAKE, R. Case studies. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks:Sage Publications, 1994.p. 236-247.

STAKE, R. **Evaluating Educational Programmes**: the need and the response. Washington: Publications Center, 1976.

STAKE, R. The countenance of educational evaluation.**Teachers College Record**,cidade, v. 68, n. 7, p.523-540, 1967.

ÉTICA NA AVALIAÇÃO

Gladys Quevedo-Camargo
(Universidade de Brasília)
Luzia Alessandra Pinheiro
(Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal)

A ética na avaliação concerne à observância de princípios básicos na elaboração, na aplicação e na utilização dos resultados de instrumentos avaliativos em contextos pedagógicos ou certificativos, posto que avaliar é um ato de caráter inegavelmente ético (REY, 2012). Considera uma dimensão que perpassa a formação pessoal, profissional e técnica do professor e alcança questões sociais e políticas. Trata-se de incluir valores enriquecedores da atuação profissional, qualidades humanas e virtudes éticas, quais sejam: respeito, comunicação empática, responsabilidade social, atitude democrática, discrição e compromisso com a verdade e a justiça. Objetiva, também, antever posturas, seja por meio da reflexão, seja por meio de um guia de boas práticas, diante de dilemas éticos postos por situações de avaliações, dado que o resultado de práticas avaliativas claramente afeta a vida dos diversos atores educacionais, como estudantes, professores, pais, autoridades e formuladores de políticas educacionais (SHOHAMY, 2001; VLADI, 2015).

Em termos práticos, considera diretrizes ou orientações sobre procedimentos éticos para a elaboração de instrumentos avaliativos a serem utilizados em sala de aula. Reúne, portanto, um conjunto de princípios gerais a fim de amparar o docente e lhe garantir um selo de qualidade para sua atividade avaliativa e sua atuação profissional. Nove princípios para uma avaliação ética são destacados: definição do construto, validade, confiabilidade, praticalidade, autenticidade, efeito retroativo, transparência, equidade e imparcialidade (QUEVEDO-CAMARGO; PINHEIRO, 2021).

O professor deve ser instruído para refletir sobre esses princípios e experimentar mudanças em sua prática; em outras palavras, ele precisa ser letrado em avaliação (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018). A ética na avaliação concentra esforços para mitigar a arbitrariedade inerente ao ato de avaliar para uma postura ética e justa no contexto educacional e, mais especificamente, na condução do processo avaliativo.

REFERÊNCIAS

QUEVEDO-CAMARGO, G.; PINHEIRO, L. Ética na avaliação de línguas adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. 1-23, 2021.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, Catalão, v. 22, n. 1, p. 225-245, 2018.

REY, B. Culture de l'évaluation et exigences éthiques. **Education Sciences & Society**, Macerata, v. 2, n. 2, p. 97-108, 2012.

SHOHAMY, E. **The power of tests**: a critical perspective on the uses of language tests. London: Longman, 2001.

VLADI, A. C. Developments in language testing with the focus on ethics. **Journal of Education and Practice**, Kharagpur, v. 6, n. 32, p. 9-13, 2015.

FEEDBACK

Deire Lúcia de Oliveira
(Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal)

Feedback é a informação sobre como o sucesso foi ou está sendo alcançado. Deve mostrar para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em qual ponto do percurso o estudante está e quais as próximas ações para alcançar o objetivo desejado. O retorno com informações aos aprendizes é indispensável e deve considerar que elas podem ser aceitas, modificadas ou até rejeitadas pelos alunos. Se a informação disponibilizada for apenas a resposta correta ou comentários pessoais que evoquem o compromisso do aluno com sua formação, ela não provoca uma ação no sentido desejado. Não basta que haja diálogo, é necessário ter objetivos e mecanismos claros para alcançar o que se propõe. Quando são feitas marcações por meio de cifras, com a utilização de notas e menções, a atenção é desviada da aprendizagem e dos objetivos, voltando-se para tais resultados. Entretanto, a falta de marcações escritas em uma atividade avaliativa pode ser beneficamente substituída pelo retorno oral, com as informações pertinentes, e cumprir o papel desejado. Nem toda informação sobre o desempenho do estudante diz se o caminho está certo (e até que ponto) ou se é preciso mudar de rumo parcial ou totalmente, condições para tornar-se um feedback efetivo.

REFERÊNCIAS

BLACK, P.; WILLIAM, D. Inside the Black Box:raising standards through classroom assessment. **Phi Della Kappan**, London, v. 80, p. 139-147, 1998.

BROOKHART, S. **How to give effective feedback to your students**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2008.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

PRICE, M. et al. Feedback: all that effort, but what is the effect? **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 35, n. 3, p. 277-289, May 2010.

WIGGINS, G. Seven keys to effective feedback.**Feedback for Learning**, v. 70, n. 1, p. 10-16,2012.

FEEDBACK EFETIVO

Deire Lúcia de Oliveira
(Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal)

Para ser efetiva, a informação deve colaborar com o processo de ensino e aprendizagem, promovendo no aluno a percepção de como ele está aprendendo e se desenvolvendo, além de contribuir para reduzir a lacuna entre o realizado e o desejado (SADLER, 1989). Deve ter como objetivo um padrão (ou meta ou nível de referência), comparar o real nível de desempenho com o padrão desejado e articular ações que permitam reduzir tal lacuna (BLACK; WILLIAM, 1998; HATTIE; TIMPERLEY, 2007). Necessita que aluno o entenda, esteja disposto, tenha oportunidade e seja capaz de agir no sentido apontado (PRICE et al., 2010). Envolve não apenas um objetivo claro, mas também informações tangíveis relacionadas ao objetivo. Deve ser semelhante ao ofertado em sala de aula, envolver o estudante na própria aprendizagem e ter potencial de aumentar o esforço, a motivação ou o engajamento. Necessita atuar em dois fatores – cognitivo e motivacional – e, para tanto, requer estratégias e conteúdos constantemente aprimorados (BROOKHART, 2008). Em situações de desempenho complexos, o feedback acionável sobre o que deu certo é tão importante quanto sobre o que não funcionou (WIGGINS, 2012).

REFERÊNCIAS

BLACK, P.; WILLIAM, D. Inside the Black Box: raising standards through classroom assessment. **Phi Delta Kappan**, London, v. 80, p. 139-147, 1998.

BROOKHART, S. **How to give effective feedback to your students**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2008.

HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. The Power of Feedback. **Review of Educational Research March**, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.

PRICE, M. et al. Feedback: all that effort, but what is the effect? **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 35, n. 3, p. 277-289, May 2010.

SADLER, D. Formative assessment and the design of instructional systems. **Instructional Science**, v. 18, p. 119-144, 1989.

WIGGINS, G. Seven keys to effective feedback. **Feedback for Learning**, v. 70, n. 1, p. 10-16, 2012.

HETEROAVALIAÇÃO

Paulo Alves de Araújo
(Instituto Federal de Brasília)

Segundo Luckesi (2018), a heteroavaliação constitui uma tipificação da avaliação com base no sujeito que a pratica. Conforme indicação do termo, "a 'heteroavaliação' – 'hetero' (outro) – é aquela praticada por outro, por alguém externo ao executor de uma determinada ação. Partindo do entendimento de que avaliar "é um ato de investigar a qualidade da realidade" (LUCKESI, 2018, p. 27) para uma tomada de decisão, no processo de avaliar as aprendizagens na escola, o professor, como responsável direto por conduzir os processos de ensinar e aprender, é o profissional responsável pela heteroavaliação em sala de aula. Como heteroavaliador, ele deverá coletar dados sobre a aprendizagem dos estudantes a partir de instrumentos avaliativos que permitam qualificar o que foi apreendido, tendo como referência o que foi estabelecido para o percurso de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

LUCKESI, C. **Avaliação em educação**:questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO

Gladys Quevedo-Camargo
(Universidade de Brasília)

Termo cunhado pelo educador estadunidense Rick Stiggins, em 1991, que se refere ao conjunto de conhecimentos teórico-práticos necessários aos diferentes agentes – professores, alunos, pais, gestores escolares e autoridades educacionais. Stiggins (1991) propõe níveis de letramento, pois as necessidades variam conforme o agente educacional. Tais conhecimentos referem-se a conceitos basilares como validade, confiabilidade, praticalidade e impacto da avaliação, funções e propósitos da avaliação, formas de ofertar devolutivas (feedback) aos alunos e questões éticas, de justiça e acessibilidade. Incluem elaboração e uso de instrumentos de avaliação tradicionais, como testes e quizzes, e não tradicionais, como tarefas e portfólios, a serem utilizados em diferentes contextos de ensino e aprendizagem, bem como o desenvolvimento de rubricas ou grades avaliativas e formas de registro e análise (estatística) do desempenho e dos resultados dos alunos para prestação de contas a pais e autoridades escolares. O objetivo do letramento em avaliação é possibilitar ao agente, seja ele quem for, analisar, consumir e, se for o caso, produzir avaliações de forma informada e crítica que efetivamente contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

REFERÊNCIAS

STIGGINS, R. Assessment literacy. **Phi Delta Kappan**, London, v.72, p. 534-539, 1991.

PORTFÓLIO

Cláudia Queiroz Miranda
(Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal)

Trata-se de instrumento e de procedimento avaliativo. Sua composição configura-se na tomada de decisão do estudante para selecionar e organizar registros pessoais de aprendizagens – experiências, pesquisas, reflexões etc. –, durante o período letivo e a respeito de conhecimentos escolares.

Esses registros podem estar em uma pasta, por exemplo, ou em uma versão digital. A escolha do como e do que irá compor o portfólio baseia-se em evidenciar o percurso e o progresso das aprendizagens do discente. Para tanto, professores e estudantes compartilham propósitos a serem alcançados. Nesse contexto, dialogam, traçam procedimentos e aperfeiçoam o acervo utilizando-se de critérios avaliativos oriundos dos objetivos de aprendizagens e das análises dos registros. Essas ações ocorrem em datas previstas. O estudante socializa o portfólio de modo particular ao seu professor ou ao grupo de trabalho em sua turma, evidenciando progressos e desafios.

Assim, o estudante se autoavalia e proporciona ao grupo do qual faz parte o repensar do trabalho pedagógico que desenvolvem. Há um ciclo de cooperação e de avaliação formativa onde a tessitura de sentido das ações se faz presente.

REFERÊNCIAS

VILLAS BOAS, B. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 291-306, jan./abr. 2005.

VILLAS BOAS, B. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

PROGRESSÃO CONTINUADA

Kamila Santos de Paula Rabelo
(Universidade Federal de Goiás)

A progressão continuada corresponde a uma reestruturação da educação básica, em que as séries são substituídas por ciclos e a reprovação está condicionada ao caso de o estudante ultrapassar o limite de faltas determinado ou por baixo desempenho no final de cada ciclo. A terminologia se popularizou a partir de 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que estabeleceu, no artigo 36, parágrafo 2º, que as escolas que utilizam progressão regular "podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino" (BRASIL, 1996, p.823).

Cabe destacar que, desde os anos 1980, o Banco Mundial já trazia a ideia de aprovação automática dos alunos como uma medida que visava garantir a "qualidade" do ensino ofertado.

De acordo com Duran e Alves (2010), a avaliação na progressão continuada tem o objetivo de diagnosticar os progressos apresentados pelo aluno em relação ao seu saber anterior e os resultados de um trabalho pedagógico para a retomada do processo educativo – sendo esta a base da proposta de organização da escola em ciclos, em progressão continuada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

DURAN, M.; ALVES, M. Ciclos e progressão continuada na rede pública do Estado de São Paulo: avanços ou retrocessos? **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v.4, n.1, p.23-35, 2010.

REGISTROS AVALIATIVOS

Vânia Leila de Castro Nogueira
(Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal)

Registrar é uma prática social da humanidade reconhecida por inúmeras áreas do conhecimento. Os registros são constituídos de imagens, palavras, desenhos e outras representações.A educação como fenômeno da sociedade elabora registros para representar uma determinada realidade que nos cerca. Na organização do trabalho pedagógico, a avaliação educacional como categoria do processo educativo elabora seus registros avaliativos de acordo com os níveis de avaliação, ou seja, avaliação em larga escala, avaliação institucional e avaliação para as aprendizagens. Predominam os registros avaliativos escritos, os quais são expressos por meio de documentos formais ou informais, isto é, de caráter institucional ou pessoal.

Os registros avaliativos cumprem determinados objetivos, tempo cronológico e formatos impressos ou digitais, tais como: os diários de aula, os pareceres, os relatórios, os planejamentos, as intranets educacionais e/ou as plataformas específicas para a finalidade de avaliação educacional. Todo o conjunto delineado tem como objetivo acompanhar o desenvolvimento pedagógico nos vários níveis de organização do ensino.

REFERÊNCIAS

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**:danças, piruetas e mascaradas.Trad. Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: ContraBando,1998.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática de construção da pré-escola à universidade. 2. ed. Porto Alegre: Mediação,2003.

NOGUEIRA, V. Registros avaliativos no Ensino Fundamental. In: BATISTA, C. (org.). **A dimensão dialógica da avaliação formativa**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

VILLAS BOAS, B. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008.

RUBRICAS

William Eduardo da Silva
(Instituto Federal do Rio de Janeiro)

As rubricas são instrumentos utilizados para avaliar os desempenhos de aprendizes em diferentes atividades, como tarefas orais ou escritas, portfólios e autoavaliações. Elas se apresentam em formato de tabela e têm critérios e descritores que auxiliam o professor na apreciação dessas atividades.

De acordo com Stevens e Levi (2005), as rubricas idealmente devem conter os seguintes componentes: a descrição da tarefa; as dimensões da tarefa (aspectos da tarefa que serão avaliados); uma escala com diferentes níveis de desempenho; e a descrição dos níveis de desempenho. Além disso, em muitos casos, valores numéricos podem ser atribuídos aos critérios estabelecidos.

As rubricas podem ser classificadas em dois tipos: holísticas e analíticas (VILLAS BOAS; NOBRE, 2020). As rubricas holísticas apresentam os níveis gerais de desempenho do aprendiz e são geralmente descritas de forma ampla. As rubricas analíticas, por sua vez, são mais detalhadas e incluem diferentes dimensões. Essas dimensões ainda podem ser avaliadas separadamente e podem ter pontuações diferenciadas.

Por fim, a utilização de rubricas proporciona mais objetividade e transparência para a prática avaliativa do professor, assim como mais engajamento e conscientização para o aprendiz.

REFERÊNCIAS

STEVENS, D.; LEVI, A. **Introduction to Rubrics**: an assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning. Sterling: Stylus Publishing, 2005.

VILLAS BOAS, I.; NOBRE, V. **Getting into ELT Assessment**. São Paulo: Cengage, 2020.

TAXONOMIA DE BLOOM

Eliziane Rodrigues de Queiroz Costa
(Instituto Federal de Brasília)
Rute Nogueira de Morais Bicalho
(Instituto Federal de Brasília)

A Taxonomia de Bloom foi publicada em 1956, cujo objetivo principal foi estabelecer um vocabulário padrão entre os pesquisadores e os profissionais da educação. A Taxonomia foi concebida de maneira hierárquica e unidimensional, englobando os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor. O domínio cognitivo foi o mais conhecido, constituído por seis categorias que expressam níveis de profundidade e abstração acumulativa: 1. conhecimento; 2. compreensão; 3. aplicação; 4. análise; 5. síntese; e 6. avaliação (BLOOM, 1956).

Desde a sua publicação em 1956, muitos conhecimentos educacionais foram produzidos e incorporados à sua revisão. A Taxonomia de Bloom Revisada (TBR) foi publicada em 2001, mantendo igual progressão lógica, mas apresentando alterações significativas que conferiram caráter processual e bidimensional. A relação entre verbos e substantivos ficou evidente, e as categorias foram renomeadas e constituídas por subcategorias com verbos no gerúndio. A Taxonomia revisada estabeleceu duas dimensões: 1) Dimensão do Conhecimento (o quê) – conhecimento a ser construído pelos estudantes, classificada em quatro categorias (substantivos):factual, conceitual, procedural e metacognitivo; 2) Dimensão do Processo Cognitivo (como) – resultados cognitivos pretendidos, classificada em seis categorias (verbos): lembrar(reconhecendo, recuperando), entender(interpretando, exemplificando, classificando, resumindo, inferindo, comparando, explicando), aplicar (executando, implementando), analisar (diferenciando, organizando, atribuindo), avaliar (checando, criticando)e criar(generalizando, planejando, produzindo) (ANDERSON; KRATHWOHL, 2001).

REFERÊNCIAS

ANDERSON, L.; KRATHWOHL, D. (ed.). **Taxonomy for learning, teaching and assessing**: a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives. New York: Pearson, 2001.

BLOOM, B. (ed.).T**axonomy of educational objectives**: the classification of educational goals.New York: David McKay, 1956.

TAXONOMIA DE BLOOM REVISADA E AVALIAÇÃO

Eliziane Rodrigues de Queiroz Costa
(Instituto Federal de Brasília)
Rute Nogueira de Morais Bicalho
(Instituto Federal de Brasília)

A Taxonomia de Bloom Revisada (TBR) ajuda os professores a estruturar, implementar e comunicar claramente o que pretendem que seus estudantes aprendam por meio dos objetivos de aprendizagem. Estes são especialmente importantes porque ensinar é um ato intencional, orientado e fundamentado por saberes socialmente organizados no percurso de um currículo escolar. Nessa lógica, os objetivos devem ser capazes de indicar sucintamente os fins, isto é, os resultados pretendidos por meio de: um verbo que possa indicar o processo cognitivo almejado para os estudantes (e não o que os professores planejam fazer); e um substantivo que possa enfatizar a compreensão do conhecimento passível de avaliação (ANDERSON; KRATHWOHL, 2001). Exemplo: ao final desta unidade de ensino, os estudantes deverão ser capazes de aplicar a política de redução e geração de resíduos. Como os discentes aplicam essa política diz respeito à instrução dos conteúdos e aos métodos selecionados que, apropriadamente, solicitam o processo cognitivo esperado.

A avaliação, como componente do processo de ensino e aprendizagem, busca comprovar sistematicamente o alcance dos objetivos (LIBÂNEO, 2018), permitindo aos professores formar juízo de valor sobre a realidade e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, reorientando-os a novas decisões, além de auxiliar os estudantes em suas trajetórias de desenvolvimento pessoal (LUCKESI, 2008).

REFERÊNCIAS

ANDERSON, L.; KRATHWOHL, D. (ed.). **Taxonomy for learning, teaching and assessing**: a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives. New York: Pearson, 2001.

LIBÂNEO, J. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TEORIA DE RESPOSTA AO ITEM (TRI)

Mateus Gianni Fonseca
(Instituto Federal de Brasília)

Trata-se de metodologia de avaliação alternativa à Teoria Clássica de Testes (TCT). Enquanto a TCT considera o quantitativo total de acertos do instrumento, a Teoria de Resposta ao Item (TRI) avalia item a item (PASQUALI, 2013). Cada item pode ser avaliado com base em diferentes parâmetros, tais como: (a) discriminação – capacidade de identificar os estudantes que possuem e os que não possuem a proficiência esperada; (b) grau de dificuldade – classificado como fácil, médio e difícil; e (c) probabilidade de acerto ao acaso – o vulgo "chute" (NAKANO; PRIMI; NUNES, 2015).

Com base nisso, é possível não apenas estimar a habilidade do estudante como também subsidiar diferentes comparações que considerem a mesma escala, ainda que em diferentes exames (RUBEN, 2009). Essa metodologia considera o padrão do candidato, esperando que ele acerte os itens de dificuldade menor que seu nível de proficiência e que erre aqueles com nível de dificuldade maior, ou seja, considera a coerência entre as respostas. A TRI tem sido utilizada em diferentes exames de larga escala, como o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

REFERÊNCIAS

NAKANO, T.; PRIMI, R.; NUNES, C. Análise de itens e teoria de resposta ao item (TRI). In: HUTZ, C.; BANDEIRA, D.; TRENTINI, C. (org.). **Psicometria**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

PASQUALI, L. **Psicometria**: teoria dos testes na psicologia e na educação. Petrópolis: Vozes, 2013.

RUBEN, K. Utilização da teoria de resposta ao item no sistema nacional de avaliação da educação básica (Saeb). **Revista Ensaio**, n. 40, v. 11, p. 283-296, jul./set. 2003.

VALIDADE

Rafael Sena Raposo de Melo
(Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal)

Os estudos acerca da validade em avaliação tiveram Kelley, em 1927, como precursor. Para ele, uma avaliação válida é aquela que efetivamente mede o que se pretendia medir (KELLEY, 1927). Por seu pioneirismo, essa concepção é o pilar do conceito de validade.

No entanto, com o desenvolvimento das pesquisas acerca das avaliações, outros autores incrementaram esse conceito. Bachman (1990) afirma que, para alcançar a validade, é necessário observar três aspectos na avaliação: conteúdo, construto e critério. Resumidamente, entende-se o conteúdo como a forma de se obter a evidência do conhecimento avaliado em determinada área do saber; o construto é a estratégia para trazer processos abstratos a um plano concreto e palpável; e o critério relaciona-se ao crivo de comparação entre os avaliados ou o meio externo à avaliação. Para Bachman (1990), esses três requisitos são complementares e conferem aos instrumentos avaliativos maior validade.

REFERÊNCIAS

BACHMAN, L. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

KELLEY, T. **Interpretation of educational measurements**. New York: World Book, 1927.

Orientações para elaboração e envio de verbete

Gostaria de contribuir com a próxima edição do Dicionário de avaliação educacional? Encaminhe o verbete para o e-mail simone.gontijo@ifb.edu.br.

FORMATO DO MANUSCRITO

Os textos deverão ser escritos obedecendo à seguinte formatação:

1. Usar o Word como software para edição;

2. Configurar o tamanho como papel A4, com margens superior, inferior, direita e esquerda de 2,5 cm;

3. Usar fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço simples entre linhas, espaço 0 antes e depois e recuo de parágrafo de 1,25;

4. Limitar os verbetes a, no máximo, 1.250 caracteres com espaço;

5. Usar título em caixa alta (centralizado) e nome dos autores logo abaixo, seguido da instituição entre parênteses (alinhados à direita);

6. Normalizar citações e referências conforme a ABNT;

7. Inserir referências bibliográficas para aprofundamento da temática do verbete;

8. Não utilizar imagens.

Sobre as organizadoras

Simone Braz Ferreira Gontijo

Pedagoga (UCB), especialista em Administração escolar, Política e Estratégia e Educação a distância (UnB). É mestre e doutora em Educação (UnB). Professora do Instituto Federal de Brasília, campus Ceilândia, no curso de Licenciatura em Letras/Espanhol e no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Desenvolve pesquisas na área de Educação/Ensino, com ênfase em formação de professores, permanência escolar e avaliação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Organização do Trabalho Pedagógico e Formação Docente (GEFOR).

Vânia Leila de Castro Nogueira Linhares

Pedagoga (UCB), especialista em Administração Escolar (UCB), especialista em Fundamentos Educativos para a Formação dos Profissionais para a Educação Básica – Início da Escolarização (UnB) e mestre em Educação (UnB). É licencianda do curso Letras/Espanhol (IFB). Professora aposentada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (1985-2017), possui experiência profissional em várias áreas e modalidades de ensino, tais como: alfabetização, formação de professores, educação profissional e educação a distância. Foi consultora da UNESCO e desenvolve pesquisas no campo da avaliação.

Como citar

COSTA, I. L. Articulação dos níveis da avaliação. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Autoavaliação. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

SANTOS, G. A. Autorregulação. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

MACHADO, I. de A. Avaliação alternativa. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

FERNANDES, M. N. Avaliação classificatória. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

GONTIJO, S. B. F.; GONTIJO, C. H. Avaliação como aprendizagem. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

GONTIJO, S. B. F.; GONTIJO, C. H. Avaliação das aprendizagens. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

BONDIOLI, A. Avaliação de contexto. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

LIMA, E. S. Avaliação de redes/larga escala. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

SILVA, R. A. P. da. Avaliação diagnóstica. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

GONTIJO, S. B. F. Avaliação educacional. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

SILVA, F. T. Avaliação e currículo. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

SAUL, A.; VOLTAS, F. Q. Avaliação emancipatória. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

RODRIGUES, R. S. G. Avaliação formal. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

FERNANDES, D. Avaliação formativa. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

SILVA, E. F. Avaliação informal. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

GONTIJO, S. B. F. Avaliação institucional. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

MATIAS, J. P. Avaliação mediadora. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

BARROS, C. de C. Avaliação na alfabetização. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

VALE, V. G. do. Avaliação na educação especial. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

GONTIJO, S. B. F.; GONTIJO, C. H. Avaliação para as aprendizagens. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

ALBIQUERQUE, G. C. dos S. Avaliação processual. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

FERNANDES, D. Avaliação sumativa. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

BORGES-ALMEIDA, V. Confiabilidade. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

SANTOS, F. R. V. dos. Conselho de classe. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

SILVA, E. de S. Construto. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

SOARES, E. R. M. Dever de casa. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

RODRIGUES, H. G. Efeito retroativo. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

GONTIJO, C. H. Erro. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

SILVA, A. L. da; ANDRADE, C. D. de; GOMES, A. M. Estudo de caso aplicado a avaliação institucional. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

Quevedo-Camargo, G.; PINHEIRO, L. A. Ética na avaliação. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

OLIVEIRA, D. L. de. Feedback. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

OLIVEIRA, D. L. de. Feedback efetivo. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

ARAÚJO, P. A. de. Heteroavaliação. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Letramento em avaliação. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

MIRANDA, C. Q. Portfólio. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário**

de avaliação educacional. Brasília: Editora IFB, 2023.

RABELO, K. S. de P. Progressão continuada. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

NOGUEIRA, V. L. de C. Registros avaliativos. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

SILVA, W. E. da. Rubricas. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

COSTA, E. R. de Q.; BICALHO, R. N. de M. Taxonomia de Bloom. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

COSTA, E. R. de Q.; BICALHO, R. N. de M. Taxonomia de Bloom revisada e avaliação. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

FONSECA, M. G. Teoria de resposta ao item (TRI). In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

MELO, R. S. R. de. Validade. In: GONTIJO, S.B.F.; NOGUEIRA, V. L. de C. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023.

A avaliação é uma categoria fundamental ao trabalho pedagógico escolar. Como atividade constante do professor, possui diferentes conceitos, a depender de sua finalidade, seu objetivo, seu contexto teórico, entre outros aspectos.

Tendo como perspectiva a avaliação no contexto educacional, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização do Trabalho Pedagógico e Formação Docente tem empreendido discussões acerca dessa categoria, e foi a partir dessas discussões que se sentiu a necessidade de elaborar um dicionário que reunisse termos relativos à temática da avaliação. Nesse contexto, foi produzido o Dicionário de avaliação educacional, com o objetivo de servir como fonte de consulta a professores e pesquisadores, trazendo, de forma objetiva, termos relativos à avaliação.

Nesta primeira edição do Dicionário de avaliação educacional, foram elaborados por pesquisadores e pesquisadoras 43 verbetes com a intenção de contribuir para evidenciar os muitos adjetivos atribuídos à avaliação no contexto educacional. É fundamental salientar que esta é uma obra aberta a revisão e ampliação, e, portanto, convidamos a comunidade a participar do processo de escrita dos verbetes, de forma a complementar este esforço inicial.

INSTITUTO FEDERAL
Brasília

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
UNIÃO E RECONSTRUÇÃO

ISBN: 978-85-64124-98-1
CBL
9 788564 124981