



INSTITUTO FEDERAL

Brasília

Campus Planaltina

Curso Superior de Licenciatura em Biologia

BRUNA ARIANY MATOS DOS SANTOS

A AVALIAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO: percepções de discentes e docentes
do curso de Licenciatura em Biologia do Instituto Federal de Brasília

Planaltina - DF
2026

BRUNA ARIANY MATOS DOS SANTOS

A AVALIAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO: percepções de discentes e docentes do curso de Licenciatura em Biologia do Instituto Federal de Brasília

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso Superior de Licenciatura em Biologia do *Campus* Planaltina do Instituto Federal de Brasília como requisito parcial para obtenção de título de Licenciada em Biologia.

Orientadora: Prof^a Ms. Josiane Santana Ribeiro

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me guiado durante toda essa trajetória e permanecido comigo em todos os momentos, inclusive naqueles em que pensei ser incapaz. Sem Ele, nada disso seria possível.

À minha bisa, Patrocínia Pereira dos Santos (*in memoriam*), uma das maiores incentivadoras dos meus sonhos, que sonhava junto comigo e sempre acreditou que eu seria capaz de realizá-los. Parte do meu amor pela natureza vem dela, com seu vasto conhecimento medicinal sobre as plantas do Cerrado. Cresci vendo-a ajudar todos ao seu redor e espero, um dia, poder fazer pelas pessoas tanto quanto ela fez, além de carregar a força e a coragem que me ensinou através de sua vida.

Aos meus pais, Edinaura Matos e Gerson Carlos, por todo o esforço realizado para que eu pudesse ter o melhor. Durante praticamente toda a minha vida, acordaram antes do nascer do sol, de domingo a domingo, para que nada me faltasse e para que eu tivesse a oportunidade de estudar e realizar meus sonhos.

Ao meu irmão, Endryo, por ser meu parceiro de alma e por sempre estar ao meu lado, mesmo quando o mundo parecia girar ao contrário. Obrigada por ouvir meus lamentos, me incentivar a continuar e nunca me deixar desistir. O amor que sinto pelo meu irmão caçula é imensurável e uma das maiores fontes da minha força.

Ao meu namorado, Eurico Júnior, por todo o acolhimento, paciência e carinho durante esse processo. Obrigada por permanecer ao meu lado nos momentos mais difíceis, por me tranquilizar em meio ao desespero, me acolher nos momentos de ansiedade, me acompanhar nas aulas e tornar essa reta final da graduação muito mais leve e menos solitária.

À minha melhor amiga, Emily Nataly, por todos os anos de amizade, apoio e companheirismo. Obrigada por estar presente durante essa caminhada, por me ouvir nos momentos difíceis, compartilhar alegrias e inseguranças e por acreditar, junto comigo, que tudo daria certo.

À minha duplinha de faculdade, Amanda Dantas, que esteve comigo durante metade dessa caminhada. Passamos juntas por inúmeras experiências, entre aventuras no campus, risadas, dificuldades e muitos perrengues. Sua amizade e apoio foram essenciais para que eu chegasse até aqui, e levarei comigo todas essas memórias com muito carinho.

À minha orientadora, Josiane Santana Ribeiro, por ter aceitado embarcar comigo nessa jornada desde o pré-TCC até a conclusão deste trabalho. Obrigada pela paciência, disponibilidade e dedicação ao longo de todo esse processo.

Agradeço também a Silvia Fernandes e Deise Dias, por terem aceitado compor minha banca e por todo o suporte, paciência e ensinamentos oferecidos ao longo dos meus quatro anos de formação.

Por fim, agradeço a mim mesma. Pela força, dedicação e por não ter desistido diante das dificuldades. Por ter superado minhas próprias limitações e tudo o que enfrentei para chegar até aqui. Agradeço não apenas pela mulher que sou hoje, mas também pela Bruninha de seis anos, apaixonada por livros, que acreditava que sonhos eram possíveis e que não existia lugar alto demais que não pudesse ser alcançado.

EPÍGRAFE

*"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção."*

— Paulo Freire

RESUMO

Este estudo analisou como discentes e docentes do curso de Licenciatura em Biologia do Instituto Federal de Brasília – *Campus Planaltina* percebem os instrumentos avaliativos utilizados na formação inicial de professores. A investigação foi conduzida por meio de questionários aplicados a 27 discentes e 12 docentes, com questões fechadas e abertas. Os dados quantitativos foram tratados por estatística descritiva simples, enquanto as respostas abertas foram analisadas por meio da técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados evidenciaram que, embora haja conhecimento conceitual sobre avaliação formativa, a prática avaliativa permanece fortemente ancorada em instrumentos tradicionais, como provas escritas. Instrumentos que articulam teoria e prática, relatórios, aulas práticas e projetos, foram reconhecidos como mais significativos para a aprendizagem e para o desenvolvimento de competências docentes, mas aparecem com menor frequência. Também foram apontadas limitações relacionadas à carga de trabalho, infraestrutura e equidade, que dificultam a diversificação das práticas avaliativas. Conclui-se que a transformação das práticas avaliativas exige ações articuladas entre docentes e instituição, incluindo formação voltada para avaliação formativa, padronização mínima de critérios e rubricas, devolutivas sistemáticas e investimentos em infraestrutura.

Palavras-chave: Avaliação formativa; Avaliação somativa; Instrumentos avaliativos; Formação docente; Biologia.

ABSTRACT

This study analyzed how students and professors of the Biology Teacher Education Program at the Federal Institute of Brasília – Campus Planaltina perceive the assessment instruments used in initial teacher training. The investigation was conducted through questionnaires applied to 27 students and 12 professors, including closed and open-ended questions. Quantitative data were treated using simple descriptive statistics, while open responses were analyzed through Content Analysis. The results showed that, although there is conceptual knowledge about formative assessment, actual practices remain strongly anchored in traditional instruments such as written exams and seminars. Instruments that articulate theory and practice, reports, practical classes, and projects, were recognized as more meaningful for learning and for the development of teaching competencies, but appear less frequently. Limitations related to workload, infrastructure, and equity were also identified, hindering the diversification of assessment practices. It is concluded that transforming assessment practices requires joint actions between professors and the institution, including training focused on formative assessment, minimum standardization of criteria and rubrics, systematic feedback, and investments in infrastructure.

Keywords: Formative assessment; Summative assessment; Assessment instruments; Teacher education; Biology degree.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	7
2. MATERIAL E MÉTODOS	10
2.1 Participantes da Pesquisa	11
2.2 Instrumentos de Coleta de Dados	12
2.3 Procedimentos de Coleta de Dados	12
2.4 Análise dos Dados	13
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	14
3.1 Caracterização dos participantes	14
3.2 Concepções de avaliação (formativa × somativa)	15
3.3 Tipos de instrumentos avaliativos	19
3.4 Adequação pedagógica	22
3.5 Impacto na aprendizagem	25
3.6 Limites e desafios	27
4. CONCLUSÃO	30
5. REFERÊNCIAS	31
6. APÊNDICES	33

1. INTRODUÇÃO

A avaliação constitui um dos elementos centrais do processo educativo, exercendo papel estruturante na organização do ensino e na orientação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, Libâneo (2017) compreende a avaliação como parte de um processo mais amplo que envolve momentos de verificação, qualificação e a apreciação que é a avaliação propriamente dita, indo além da simples atribuição de notas ou da verificação de resultados. Avaliar implica, portanto, produzir informações que permitam acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e subsidiar decisões pedagógicas que orientam o processo de ensino, o que reforça seu caráter processual. Assim, a avaliação escolar pode ser compreendida como um processo intencional e sistemático de coleta e interpretação de evidências, voltado à mediação pedagógica e à promoção da aprendizagem.

No âmbito da Licenciatura em Biologia, essa discussão torna-se especialmente pertinente, uma vez que a formação articula conhecimentos científicos específicos e fundamentos pedagógicos, exigindo práticas avaliativas capazes de contemplar diferentes dimensões da aprendizagem e do desenvolvimento profissional docente (Perrenoud, 1999). Nesse contexto, os processos avaliativos assumem papel relevante na formação dos licenciandos, pois envolvem diferentes instrumentos, como provas, seminários, resenhas, mapas conceituais, portfólios e autoavaliações. Ao longo da formação, esses instrumentos podem contribuir para a aprendizagem e para o desenvolvimento de competências pedagógicas e profissionais.

No campo educacional, a avaliação pode assumir diferentes funções, destacando-se as perspectivas somativa e formativa. A avaliação somativa está geralmente associada à verificação de resultados ao final de uma etapa de ensino, tendo como finalidade a atribuição de notas ou conceitos, frequentemente relacionada à aprovação ou reprovação dos estudantes (Perrenoud, 1999). Por sua vez, a avaliação formativa compreende o acompanhamento contínuo da aprendizagem, buscando identificar avanços e dificuldades, oferecer devolutivas aos estudantes e possibilitar a reorientação das práticas pedagógicas ao longo do processo educativo (Hoffmann, 2018; Villas Boas, 2021).

Nessa perspectiva, a avaliação diagnóstica pode ser compreendida como uma dimensão que potencializa a avaliação formativa, pois permite identificar os conhecimentos, as dificuldades e as necessidades de aprendizagem dos

estudantes, subsidiando intervenções pedagógicas mais adequadas. Villas Boas (2007) destaca que, na avaliação formativa, os erros e as produções dos estudantes podem fornecer informações diagnósticas importantes, possibilitando que o professor acompanhe o progresso discente e ofereça *feedbacks* que orientem o avanço das aprendizagens. Assim, o diagnóstico não se restringe a um momento inicial, mas integra o acompanhamento contínuo do processo educativo.

Historicamente, a cultura avaliativa presente nas instituições educacionais foi marcada por uma lógica predominantemente classificatória, centrada na mensuração de resultados e na seleção dos estudantes. Nessa perspectiva, quando utilizada de forma exclusiva, a avaliação somativa tende a se limitar à atribuição de notas e às decisões de aprovação ou reprovação. Com isso, nem sempre contribui para intervenções ao longo do percurso formativo dos estudantes (Perrenoud, 1999). Para Hoffmann (2018), práticas avaliativas centradas apenas na classificação dos estudantes podem reforçar desigualdades e limitar a construção de aprendizagens significativas.

Em contraposição a esse modelo, o debate educacional contemporâneo enfatiza a avaliação como parte de um processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem. Segundo Villas Boas (2019), a avaliação formativa fundamenta-se na explicitação de critérios, nas devolutivas sistemáticas e na possibilidade de reorganização das ações pedagógicas, favorecendo que o estudante reconheça seus avanços e dificuldades ao longo do percurso formativo. Essa concepção também é reforçada por documentos normativos brasileiros, como a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (Brasil, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Brasil, 2024), que enfatizam a avaliação como instrumento formativo, reflexivo e articulado ao processo pedagógico.

No contexto da formação inicial de professores, essa discussão assume relevância particular, pois a avaliação contribui diretamente para a construção das concepções docentes sobre ensino e aprendizagem. Investigar as práticas avaliativas no curso de Licenciatura em Biologia permite compreender como futuros professores vivenciam e interpretam os processos de avaliação ao longo de sua formação, reconhecendo-a não apenas como verificação de resultados, mas como uma ferramenta formativa que estimula a reflexão e o desenvolvimento de competências docentes (Hadji, 2001). No entanto, embora esses instrumentos sejam amplamente

utilizados, ainda persistem desafios relacionados à sua efetividade formativa, especialmente no que se refere à promoção de aprendizagens significativas e ao engajamento dos estudantes (Hadji, 2001; Hoffmann, 2018). Além disso, observa-se que, em muitos contextos, as práticas avaliativas mantêm características predominantemente classificatórias, o que pode limitar seu potencial reflexivo e regulador no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, as Diretrizes de Avaliação do Instituto Federal de Brasília compreendem a avaliação como um processo contínuo, formativo e voltado à promoção da aprendizagem, no qual a análise dos resultados deve subsidiar intervenções pedagógicas e decisões docentes ao longo do percurso formativo, articulando-se ao próprio processo de ensino (IFB, 2019). Nessa perspectiva, a avaliação não se reduz à atribuição de notas, mas envolve acompanhamento, diagnóstico e reorganização das práticas pedagógicas, valorizando a participação ativa dos estudantes e a construção de aprendizagens significativas.

No âmbito do curso de Licenciatura em Biologia do IFB (IFB, 2022), o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 2022 estabelece que a avaliação deve ocorrer de forma contínua e diversificada, prevendo a utilização de, no mínimo, dois instrumentos avaliativos distintos, como provas escritas, avaliações orais, trabalhos, seminários e discussões, além de considerar o rendimento acadêmico e a frequência dos estudantes. Embora o PPC reconheça a importância da diversidade de instrumentos e do acompanhamento do processo formativo, a autonomia docente na definição das estratégias avaliativas pode gerar diferentes formas de operacionalização da avaliação no curso.

Diante disso, torna-se fundamental investigar como esses instrumentos avaliativos são efetivamente percebidos por discentes e docentes ao longo da formação, considerando tanto as orientações institucionais quanto as práticas concretamente desenvolvidas no contexto do curso. Assim, este estudo tem como objetivo analisar como discentes e docentes do curso de Licenciatura em Biologia do Campus Planaltina do Instituto Federal de Brasília percebem os instrumentos avaliativos utilizados na formação inicial de professores. Especificamente, busca-se mapear os instrumentos mais frequentes no curso, compreender sua relevância para a aprendizagem, analisar sua adequação pedagógica e investigar a compreensão dos estudantes acerca das diferenças entre avaliação formativa e somativa.

Nesse sentido, a pesquisa pode contribuir para a reflexão sobre as práticas avaliativas adotadas no curso, ao evidenciar como instrumentos como provas, seminários, relatórios de aulas práticas em campo ou laboratório, portfólios e autoavaliações são vivenciados no contexto formativo, possibilitando identificar em que medida favorecem o engajamento e a aprendizagem dos estudantes. Além disso, o estudo pode subsidiar reflexões institucionais sobre o currículo e as práticas pedagógicas, colaborando para o fortalecimento de uma cultura avaliativa mais coerente com os princípios formativos e com as demandas da formação de professores.

2. MATERIAL E MÉTODOS

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com utilização complementar de dados quantitativos, caracterizando-se como um estudo de natureza exploratória e descritiva. A abordagem qualitativa possibilitou compreender os significados, percepções e interpretações atribuídos pelos sujeitos às práticas avaliativas vivenciadas no processo formativo, possibilitando uma compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais em seu contexto específico da formação inicial de professores (Minayo, 2014).

Os dados quantitativos foram utilizados de forma complementar, por meio de questões fechadas organizadas em escalas do tipo Likert. Esse tipo de escala, proposta originalmente por Likert (1932), é utilizado para mensurar atitudes, opiniões ou percepções dos participantes a partir de alternativas graduadas de resposta, como níveis de concordância, frequência ou intensidade. Nesta pesquisa, esse formato possibilitou identificar tendências gerais nas percepções de discentes e docentes sobre os instrumentos avaliativos utilizados no curso.

O caráter exploratório da pesquisa relaciona-se à investigação de um fenômeno ainda pouco investigado no contexto específico do curso de Licenciatura em Biologia do *Campus* Planaltina do IFB, enquanto a dimensão descritiva buscou caracterizar as percepções dos participantes acerca dos instrumentos avaliativos utilizados no processo formativo, por meio da técnica de Análise de Conteúdo (Gil, 2008).

2.1 Participantes da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no curso de Licenciatura em Biologia do IFB, *Campus* Planaltina, instituição pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Este *Campus* localiza-se na região administrativa de Planaltina, no Distrito Federal, e oferta cursos técnicos, graduação e de pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento, incluindo cursos voltados à formação de professores. Nesse contexto, a Licenciatura em Biologia constitui um espaço de formação inicial docente voltado à articulação entre conhecimentos científicos, práticas pedagógicas e experiências formativas relacionadas ao ensino de Ciências e Biologia. (Instituto Federal de Brasília, 2026)

A escolha do campo investigativo relaciona-se tanto à inserção da pesquisadora no contexto institucional quanto à relevância do curso para a formação inicial de professores na área. Segundo o PPC, a Licenciatura em Biologia busca formar docentes com sólida formação teórica e prática nos conteúdos específicos da área e nos fundamentos da prática pedagógica, visando à constituição de profissionais críticos, reflexivos e qualificados para atuar na produção, socialização e difusão do conhecimento científico (Instituto Federal de Brasília, 2022).

O currículo do curso está organizado em oito semestres e contempla componentes curriculares obrigatórios, atividades multidisciplinares, práticas pedagógicas e estágios supervisionados. A matriz curricular é composta por 2.121 horas de conteúdos curriculares obrigatórios, 400 horas de prática como componente curricular, 80 horas destinadas ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), 400 horas de estágio supervisionado e 200 horas de atividades complementares, totalizando carga horária de 3.201 horas (Instituto Federal de Brasília, 2022).

A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2026, no curso de Licenciatura em Biologia do Instituto Federal de Brasília – Campus Planaltina. O formulário eletrônico foi disponibilizado aos discentes regularmente matriculados no curso, totalizando 196 estudantes, bem como aos docentes que atuavam em componentes curriculares da Licenciatura em Biologia, totalizando 26 professores. A participação ocorreu de forma voluntária, mediante leitura e aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado no início do formulário eletrônico. Foram

assegurados aos participantes o anonimato e a confidencialidade das informações, bem como o uso dos dados exclusivamente para fins acadêmicos.

2.2 Instrumentos de Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários estruturados, instrumento amplamente utilizado em pesquisas educacionais por possibilitar a obtenção de informações padronizadas sobre percepções, opiniões e experiências dos participantes (Gil, 2008). O uso desse instrumento de forma virtual permitiu alcançar um maior número de respondentes, além de garantir o anonimato, favorecendo a expressão das percepções de discentes e docentes acerca das práticas avaliativas vivenciadas no curso.

Foram elaborados dois questionários distintos, um destinado aos discentes e outro aos docentes do curso de Licenciatura em Biologia, considerando as especificidades das experiências e percepções de cada grupo em relação às práticas avaliativas.

Os instrumentos foram elaborados e aplicados por meio da plataforma *Google Forms*. As questões foram construídas a partir dos objetivos da pesquisa, sendo que as questões fechadas permitiram identificar os instrumentos avaliativos mais utilizados e a forma como são percebidos no processo formativo, enquanto as questões abertas possibilitaram compreender, de maneira mais aprofundada, as percepções individuais, experiências e justificativas apresentadas pelos participantes.

2.3 Procedimentos de Coleta de Dados

Após autorização da coordenação do curso, os formulários foram divulgados por diferentes meios institucionais e acadêmicos. No caso dos docentes, o convite para participação foi encaminhado pela coordenação do curso por meio do *e-mail* institucional aos professores atuantes na Licenciatura em Biologia. Para os discentes, a divulgação ocorreu por meio de grupos de *WhatsApp* do curso e mediante convites presenciais realizados em sala de aula, buscando ampliar o alcance da pesquisa entre estudantes de diferentes semestres.

Antes do acesso às perguntas, os participantes realizaram a leitura e aceite do TCLE, disponibilizado no início do formulário eletrônico. Somente após o registro de concordância foi possível prosseguir para o preenchimento do questionário. A participação ocorreu de forma voluntária, sem qualquer tipo de obrigatoriedade, sendo garantidos o anonimato, a confidencialidade das informações e a utilização dos dados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

2.4 Análise dos Dados

A análise dos dados foi realizada em duas etapas complementares, de natureza quantitativa e qualitativa.

Na etapa quantitativa, as respostas às questões fechadas foram organizadas automaticamente pela plataforma Google Forms e exportadas para planilhas eletrônicas. Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva simples, sendo apresentados em tabelas e gráficos, a partir de frequências absolutas e porcentagens, com o objetivo de identificar tendências gerais relacionadas ao uso e à percepção dos instrumentos avaliativos.

Na etapa qualitativa, as respostas às questões abertas foram analisadas com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), compreendida como um conjunto de técnicas sistemáticas e objetivas de análise das comunicações, que permite inferir conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens. A análise foi desenvolvida em três fases: (a) pré-análise, caracterizada pela organização do material e pela leitura flutuante dos dados; (b) exploração do material, que envolveu a codificação, categorização e definição das unidades de registro; e (c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, possibilitando a identificação de padrões, convergências e divergências nas percepções de discentes e docentes acerca das práticas avaliativas.

Os resultados obtidos foram discutidos à luz da literatura sobre avaliação educacional e formação docente, com ênfase nas concepções de avaliação formativa e somativa e nas práticas avaliativas que favorecem o acompanhamento do processo de aprendizagem ao longo da formação inicial.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando o objetivo de investigar as percepções de discentes e docentes do curso de Licenciatura em Biologia do IFB do *Campus* Planaltina acerca dos instrumentos avaliativos utilizados no processo de formação inicial docente, os resultados desta investigação foram organizados de modo a integrar dados quantitativos e qualitativos, sobre as percepções de discentes e docentes sobre os processos avaliativos vivenciados no referido curso. A análise foi estruturada em cinco eixos: Concepções, Tipos de Instrumentos, Adequação Pedagógica, Impacto na Aprendizagem e Limites e Desafios. Esses eixos permitem articular os achados quantitativos às falas representativas dos participantes e à problematização teórica. Em cada eixo buscou-se estabelecer relações entre os dados obtidos, as percepções dos participantes e as discussões presentes no referencial teórico, possibilitando uma análise articulada dos diferentes aspectos que compõem os processos avaliativos pesquisados.

Para a apresentação das respostas abertas, optou-se por identificar os excertos a partir da sigla “Q”, seguida do número correspondente à questão do questionário em que a fala foi registrada. Assim, por exemplo, Q10 refere-se à décima questão do instrumento de coleta de dados. Essa forma de identificação foi utilizada com o objetivo de preservar o anonimato dos participantes e, ao mesmo tempo, indicar a origem das falas analisadas.

3.1 Caracterização dos participantes

Participaram da pesquisa 39 respondentes, sendo 27 discentes e 12 docentes do curso de Licenciatura em Biologia do Instituto Federal de Brasília – Campus Planaltina. Os participantes foram caracterizados a partir de informações gerais sobre sua inserção no curso e seu perfil acadêmico-profissional.

Os participantes da pesquisa foram caracterizados a partir de informações gerais sobre sua inserção no curso e seu perfil acadêmico-profissional. Entre os discentes, observou-se predominância de estudantes em etapas intermediárias e finais da formação, com maior concentração entre o 5º e 6º semestres e o 7º e 8º semestres,

ambos com cerca de 40% das respostas. Quanto ao gênero, houve predominância de participantes do gênero feminino (66,7%), seguido do gênero masculino (29,6%) e de participantes que se identificaram em outra categoria de gênero (3,7%).

Em relação ao turno, a maior parte dos discentes cursava componentes curriculares predominantemente no período vespertino (59,3%), seguida pelo noturno (40,7%), turnos de oferta do curso no Campus Planaltina. Quanto à faixa etária, observou-se predominância de estudantes entre 20 e 24 anos (51,9%). A maioria declarou não exercer atividade remunerada (55,6%), enquanto 25,9% afirmaram trabalhar até 20 horas semanais e 18,5% mais de 20 horas semanais. Além disso, parte expressiva dos participantes informou realizar atividades domésticas em média ou alta frequência.

Os docentes participantes apresentaram perfil marcado pela experiência no ensino superior e elevada formação acadêmica. Em relação ao tempo de atuação docente no ensino superior, observou-se predominância de professores com experiência entre 5 e 19 anos, correspondendo a 91,7% dos participantes, enquanto 8,3% declararam possuir 20 anos ou mais de experiência docente. Quanto à faixa etária, predominou o grupo entre 40 e 49 anos (58,3%), seguido por docentes entre 30 e 39 anos (25%), 50 a 59 anos (8,3%) e 60 anos ou mais (8,3%).

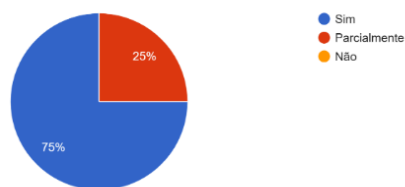
Em relação ao gênero, observou-se distribuição relativamente equilibrada entre os docentes participantes. No que se refere à formação acadêmica, verificou-se elevada titulação entre os participantes, sendo 50% doutores, 25% pós-doutores, 16,7% mestres e 8,3% especialistas. Quanto ao vínculo institucional, a maior parte era composta por servidores efetivos (91,7%), enquanto 8,3% atuavam como professores substitutos. Além disso, todos os participantes afirmaram atuar exclusivamente no IFB, sem vínculo docente com outras instituições de ensino.

3.2 Concepções de avaliação (formativa × somativa)

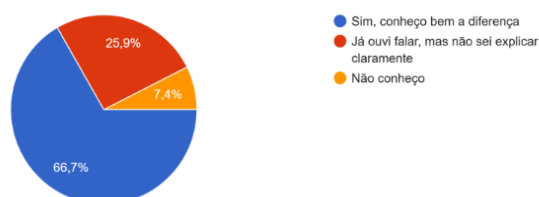
Os dados relacionados às concepções de avaliação indicam que 9 dos 12 docentes declararam conhecer a diferença entre avaliação formativa e somativa, enquanto 3 afirmaram conhecer parcialmente. Entre os discentes, 18 dos 27 participantes afirmaram conhecer essa distinção, 7 declararam conhecê-la parcialmente e 2 afirmaram não conhecer (Fig. 1).

Figura 1 – Conhecimento sobre avaliação formativa e somativa.

13. Você se considera familiarizado(a) com os conceitos de avaliação formativa e avaliação somativa?
12 respostas



13. Você conhece a diferença entre avaliação formativa e avaliação somativa?
27 respostas



Fonte: Autoria própria, com dados da pesquisa (2026)

No entanto, nas respostas abertas dos discentes, a avaliação aparece associada predominantemente à prova escrita, à verificação de conteúdos e à mensuração da aprendizagem, revelando a permanência de uma lógica classificatória historicamente consolidada no contexto escolar. Quando um discente afirma que a prova é importante “*porque avalia o quanto a gente aprendeu*” (Q10), observa-se uma compreensão centrada sobretudo na aferição do resultado final, e não necessariamente no acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem. Da mesma forma, ao destacar que as provas escritas “*exigem mais da cognição*” (Q10), a fala sugere uma valorização da complexidade cognitiva associada ao instrumento em si, sem problematizar os limites pedagógicos de modelos avaliativos predominantemente centrados na mensuração individual e na reprodução de conteúdos.

Essas percepções dialogam com Libâneo (2017), ao compreender a avaliação como parte do trabalho pedagógico, envolvendo processos de verificação, qualificação e apreciação da aprendizagem. Nessa perspectiva, avaliar não se reduz à constatação de resultados ou à atribuição de notas, mas implica interpretar informações produzidas ao longo do processo de ensino para orientar intervenções pedagógicas. Assim, os dados sugerem que, embora os participantes reconheçam os termos avaliação formativa e somativa, ainda há indícios de uma compreensão fortemente vinculada aos instrumentos tradicionais, especialmente à prova escrita.

Essa associação também se aproxima das discussões de Villas Boas e Soares (2016), ao demonstrarem que, nos cursos de licenciatura, a avaliação frequentemente é compreendida como sinônimo de prova, medida ou simples verificação da aprendizagem. As autoras destacam também que os conhecimentos relacionados à avaliação costumam aparecer de forma fragmentada e pouco sistematizada nos currículos de formação docente, muitas vezes restritos a momentos pontuais em disciplinas pedagógicas. Essa discussão aproxima-se do contexto investigado nesta pesquisa, uma vez que o PPC da Licenciatura em Biologia do IFB Campus Planaltina reconhece a importância dos procedimentos avaliativos nos diferentes componentes curriculares. Entretanto, não há uma disciplina obrigatória específica voltada ao estudo da avaliação educacional, fazendo com que os conteúdos relacionados ao tema apareçam de forma dispersa em componentes como Práticas de Ensino e Planejamento e Organização da Ação Pedagógica. Dessa forma, os saberes sobre avaliação aparecem distribuídos ao longo da formação docente, o que pode favorecer a articulação entre diferentes componentes curriculares e romper com uma organização fragmentada do currículo. No entanto, para que essa distribuição contribua efetivamente para a formação dos licenciandos, é necessário que a avaliação seja assumida como eixo comum de discussão, de modo a garantir intencionalidade pedagógica, continuidade e aprofundamento ao longo do curso.

Além das percepções identificadas nas respostas dos discentes, as falas dos docentes também evidenciam tensões entre os referenciais teóricos que defendem práticas formativas e as condições concretas do trabalho pedagógico. Na questão sobre quais instrumentos avaliativos consideram mais adequados para a aprendizagem e a formação docente dos licenciandos (Q10), uma das respostas destacou: *“considero a realização de projetos e trabalhos uma das melhores formas. Porém, como o tempo é curto e o conteúdo é muito extenso, ainda acho a prova escrita um dos melhores métodos nessas situações”*. A fala evidencia uma tensão entre a valorização de práticas avaliativas mais processuais e as condições concretas da organização curricular e do trabalho docente. Embora o participante reconheça o potencial formativo de projetos e trabalhos, a limitação temporal e a extensão dos conteúdos aparecem como fatores que reforçam a centralidade da prova escrita no contexto acadêmico.

Nesse sentido, a permanência de instrumentos tradicionais não deve ser compreendida apenas como escolha pedagógica individual, mas também como resultado de condicionantes institucionais, curriculares e estruturais que dificultam a consolidação de práticas avaliativas mais dialógicas, processuais e formativas. Como destacam Perrenoud (1999) e Hadji (2001), o problema não está na existência da avaliação somativa ou da prova em si, mas em sua utilização isolada, desvinculada de práticas formativas, devolutivas e possibilidades de reorganização da aprendizagem. A própria prova escrita pode assumir caráter formativo quando acompanhada de retomadas, feedbacks e intervenções pedagógicas.

As percepções identificadas também dialogam com o que Villas Boas e Soares (2016) observaram em diferentes cursos de licenciatura, nos quais muitos docentes relataram que “cada um faz a sua” em relação às práticas avaliativas. Segundo as autoras, a ausência de discussões coletivas e de diretrizes mais articuladas sobre avaliação favorece a adoção de estratégias individuais, frequentemente sustentadas por experiências anteriores e por modelos tradicionais já naturalizados no contexto escolar. Na maioria das licenciaturas investigadas pelas autoras, as estratégias avaliativas eram definidas individualmente pelos professores, sem construção coletiva de princípios avaliativos comuns.

Essa realidade aproxima-se das percepções identificadas nesta pesquisa, uma vez que os participantes demonstram reconhecer os conceitos de avaliação formativa e somativa, mas ainda reproduzem compreensões vinculadas aos instrumentos tradicionais, especialmente à prova escrita. Tal cenário reforça a necessidade de ampliar os espaços de discussão sobre avaliação na formação inicial docente, favorecendo reflexões que ultrapassem os aspectos técnicos e contribuam para compreender a avaliação como parte constitutiva do processo de ensino e aprendizagem.

Essa discussão também se aproxima de Hoffmann (2018), ao compreender a avaliação como mediação pedagógica. Para a autora, avaliar não significa apenas constatar erros ou acertos, mas interpretar o percurso do estudante e utilizar essas informações para redirecionar práticas pedagógicas e favorecer avanços no processo formativo. Nessa mesma direção, Fernandes e Freitas (2007) defendem que ensino e avaliação não constituem processos separados, mas dimensões articuladas da prática educativa, uma vez que não se ensina sem avaliar e não se

aprende sem processos contínuos de acompanhamento e reflexão sobre a aprendizagem.

Por fim, o hiato entre saber teórico e prática avaliativa também dialoga com a reflexão de Paulo Freire (1996) sobre a tendência de reprodução das experiências vivenciadas pelos docentes ao longo da sua própria formação. Segundo o autor, práticas educativas marcadas por relações transmissivas e pouco dialógicas tendem a ser reproduzidas posteriormente na atuação docente. Assim, a predominância histórica de instrumentos tradicionais e classificatórios contribui para a manutenção de uma lógica próxima daquilo que Freire denominou “educação bancária”, na qual a avaliação frequentemente assume função de controle e verificação, em vez de favorecer processos de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de forma autônoma. Contudo, essa problematização não implica negar a relevância de instrumentos somativos, que também possuem funções pedagógicas importantes de sistematização e acompanhamento do desempenho acadêmico. O desafio consiste, portanto, em articular instrumentos e práticas avaliativas de maneira integrada, utilizando os resultados da avaliação não apenas para classificar, mas como mediação pedagógica capaz de orientar intervenções, promover reflexões e favorecer a aprendizagem dos estudantes.

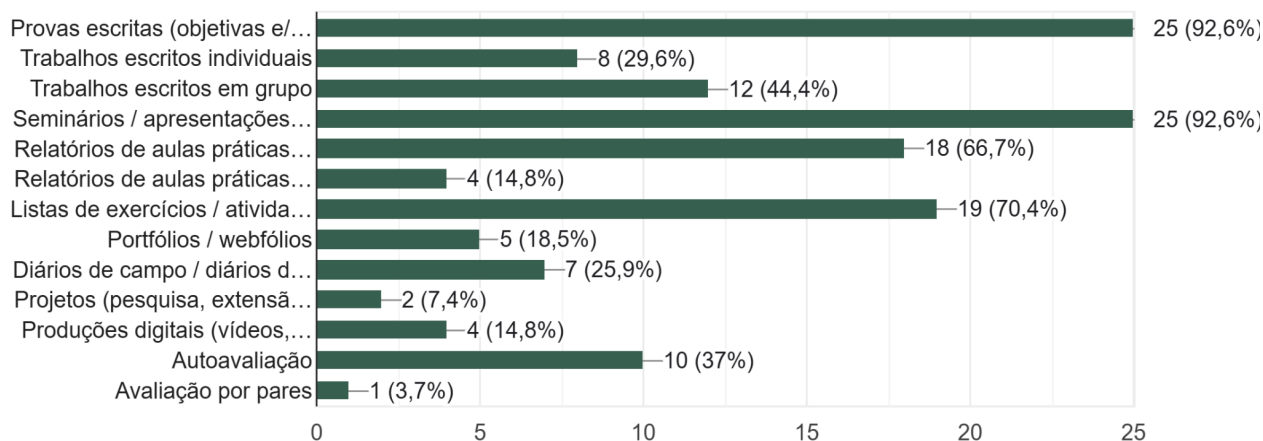
3.3 Tipos de instrumentos avaliativos

As respostas dos participantes permitem observar quais instrumentos avaliativos aparecem com maior frequência no contexto da formação investigada, tanto entre os discentes (Fig. 2) quanto entre os docentes (Fig. 3). As provas escritas foram citadas por 25 dos 27 discentes e por todos os docentes participantes, isto é, 12 dos 12 docentes. Os seminários também apareceram com frequência elevada, sendo mencionados por 25 discentes e por 10 docentes. Em contrapartida, instrumentos mais processuais apresentaram menor frequência: os portfólios/webfólios foram mencionados por 5 discentes e por 1 docente; os projetos, por 2 discentes e 2 docentes; e as produções digitais, por 4 discentes e 1 docente.

Figura 2 – Instrumentos avaliativos vivenciados pelos discentes.

7. Quais instrumentos avaliativos você vivencia com maior frequência ao longo dos componentes curriculares do curso? (Marque todas as opções que se aplicam)

27 respostas

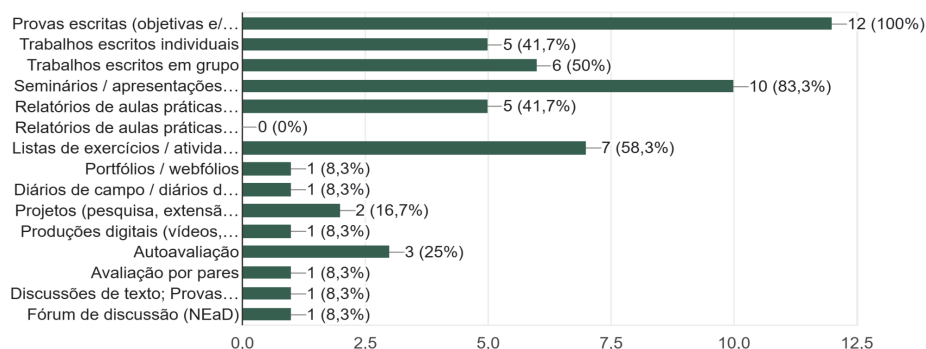


Fonte: Autoria própria, com dados da pesquisa (2026)

Figura 3 – Instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes.

7. Quais instrumentos avaliativos você utiliza com maior frequência nos componentes curriculares em que atua? (Marque todas as opções que se aplicam)

12 respostas



Fonte: Autoria própria, com dados da pesquisa (2026)

Os dados evidenciam a centralidade de instrumentos tradicionalmente presentes no ensino superior, especialmente provas escritas e seminários. No entanto, essa predominância não permite afirmar, por si só, que tais instrumentos assumem necessariamente caráter classificatório, uma vez que a função avaliativa depende da intencionalidade pedagógica, da forma de aplicação e do uso feito dos resultados. Nesse sentido, conforme Libâneo (2017), os instrumentos avaliativos devem estar

articulados aos objetivos de ensino e às competências que se pretende desenvolver, funcionando como recursos para coletar evidências da aprendizagem e orientar intervenções pedagógicas.

Contudo, conforme discutem Hadji (2001) e Hoffmann (2018), o potencial formativo da avaliação não está determinado pelo instrumento em si, mas pela maneira como ele é utilizado no acompanhamento da aprendizagem. Assim, até mesmo a prova escrita pode assumir caráter formativo quando utilizada para identificar dificuldades, produzir devolutivas e orientar reorganizações no processo de ensino. Ainda assim, a predominância de provas e seminários pode indicar a permanência de práticas avaliativas mais centradas na verificação do desempenho acadêmico, especialmente quando desvinculadas de processos contínuos de acompanhamento e reflexão sobre a aprendizagem.

As respostas abertas reforçam a predominância de provas e seminários, mas também evidenciam a valorização de instrumentos que articulam teoria e prática no processo formativo. Entre os discentes, foram frequentes menções a “*seminários e apresentações orais*” (Q10), considerados importantes por favorecerem dimensões relacionadas à prática docente. Um dos participantes da pesquisa destacou que “*exercer a licenciatura é um ato performático*” (Q10), enquanto outro afirmou que “*seminários/apresentação oral [...] ajudam na comunicação e falar em público*” (Q10). Também apareceram menções a “*aulas práticas e relatórios*” (Q10) e “*relatórios de aulas práticas em laboratório, porque vincula a teoria à prática*” (Q10), evidenciando valorização pelos discentes de instrumentos com metodologias mais ativas.

Entre os docentes, destacou-se a compreensão de que diferentes instrumentos atendem a diferentes objetivos pedagógicos, como expresso na afirmação: “*O conjunto de instrumentos é importante; cada objetivo exige um instrumento*” (Q10). Outro docente ressaltou que “*instrumentos avaliativos que permitam o(a) estudante dialogar suas reflexões a partir do assunto estudado*” (Q10) favorecem processos formativos mais significativos.

Os resultados também dialogam com Hoffmann (2018), ao evidenciarem a permanência de uma cultura avaliativa ainda fortemente associada à verificação e classificação da aprendizagem. Entretanto, os dados mostram movimentos de diversificação das práticas avaliativas, especialmente por meio de relatórios, atividades práticas, seminários e estratégias que favorecem a participação e

reflexão. A presença recorrente de aulas práticas e relatórios nas respostas dos participantes sugere valorização de instrumentos capazes de acompanhar processos de aprendizagem e desenvolvimento de competências docentes, aspecto coerente com a perspectiva de Libâneo (2017), que defende a articulação entre objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação.

Por outro lado, a baixa frequência de portfólios, projetos e produções digitais indica que instrumentos de caráter mais processual e reflexivo ainda ocupam espaço reduzido no contexto investigado. Villas Boas (2021) destaca que instrumentos dessa natureza favorecem o acompanhamento contínuo da aprendizagem, a autorreflexão e a participação ativa dos estudantes no processo avaliativo. Nesse sentido, os dados sugerem que, embora exista reconhecimento da importância de práticas avaliativas diversificadas, a centralidade de provas e seminários ainda marca significativamente a experiência formativa vivenciada no curso.

3.4 Adequação pedagógica

A adequação pedagógica dos instrumentos avaliativos relaciona-se não apenas ao tipo de atividade utilizada, mas principalmente à coerência entre os objetivos de aprendizagem, os conteúdos trabalhados, as metodologias desenvolvidas e os critérios adotados no processo avaliativo. Nessa perspectiva, Libâneo (2017) destaca que a avaliação precisa estar articulada ao planejamento pedagógico, de modo que os instrumentos utilizados permitam acompanhar efetivamente o desenvolvimento dos estudantes e produzir informações relevantes para a organização do ensino.

Os dados da pesquisa mostram que discentes e docentes reconhecem que determinados instrumentos se aproximam mais das demandas da formação inicial de professores, especialmente aqueles que articulam teoria e prática. Entre os estudantes, os relatórios de aulas práticas foram frequentemente apontados como instrumentos mais adequados por possibilitarem a aplicação dos conteúdos trabalhados ao longo das disciplinas. Um dos participantes afirmou que os “*relatórios de aulas práticas em laboratório [...] vinculam a teoria à prática*” (Q10), enquanto outro destacou que “*aulas práticas, pois estarei vendo de perto, manuseando, logo aprender mais rápido e mais fácil na prática*” (Q10). Essas respostas evidenciam

valorização de experiências avaliativas relacionadas à contextualização dos conteúdos e ao desenvolvimento de competências ligadas à futura atuação docente.

Ao mesmo tempo, também apareceram críticas relacionadas à forma como alguns instrumentos são operacionalizados. Entre os discentes, surgiram menções a *“provas com muito conteúdo, muito extensas”* (Q11), além de relatos que associam determinadas práticas avaliativas a situações de estresse e dificuldade de expressão, especialmente em atividades expositivas. Um estudante afirmou que *“sobre os seminários, podia ser algo um pouco mais tranquilo ou diferente, ainda mais pra alunos neurodivergentes”* (Q11), indicando preocupações relacionadas à acessibilidade e às diferentes formas de participação no contexto acadêmico. Entre os docentes, também apareceu a compreensão de que a adequação não depende exclusivamente do instrumento utilizado, mas do contexto e da intencionalidade pedagógica envolvida em sua aplicação. Isso pode ser observado em falas como: *“A adequação depende tanto dos instrumentos quanto do público”* (Q11) e *“não há instrumentos avaliativos menos adequados por si só”* (Q11).

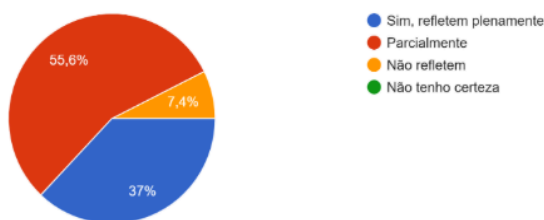
Esses resultados reforçam a discussão de Hadji (2001), ao afirmar que nenhum instrumento avaliativo possui valor pedagógico intrínseco ou função fixa previamente determinada. Sua contribuição para a aprendizagem depende da forma como é planejado, aplicado, interpretado e articulado aos objetivos educacionais. Assim, provas, seminários, relatórios ou atividades práticas podem assumir funções mais classificatórias ou mais formativas dependendo da mediação realizada pelo docente e das devolutivas produzidas ao longo do processo.

Os dados também dialogam com Hoffmann (2018), ao evidenciar que práticas avaliativas centradas apenas na verificação de desempenho tendem a gerar percepções de injustiça, ansiedade e distanciamento em relação à aprendizagem, aspecto que também aparece nas respostas sobre a justiça das práticas avaliativas (Fig. 4).

Figura 4 – Percepção sobre a justiça das práticas avaliativas.

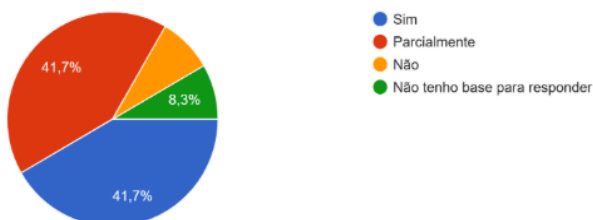
17. De modo geral, você considera que as formas de avaliação adotadas refletem de maneira justa o que você aprendeu?

27 respostas



17. De modo geral, você considera que as práticas avaliativas adotadas no curso representam de forma justa as aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes?

12 respostas



Fonte: Autoria própria, com dados da pesquisa (2026)

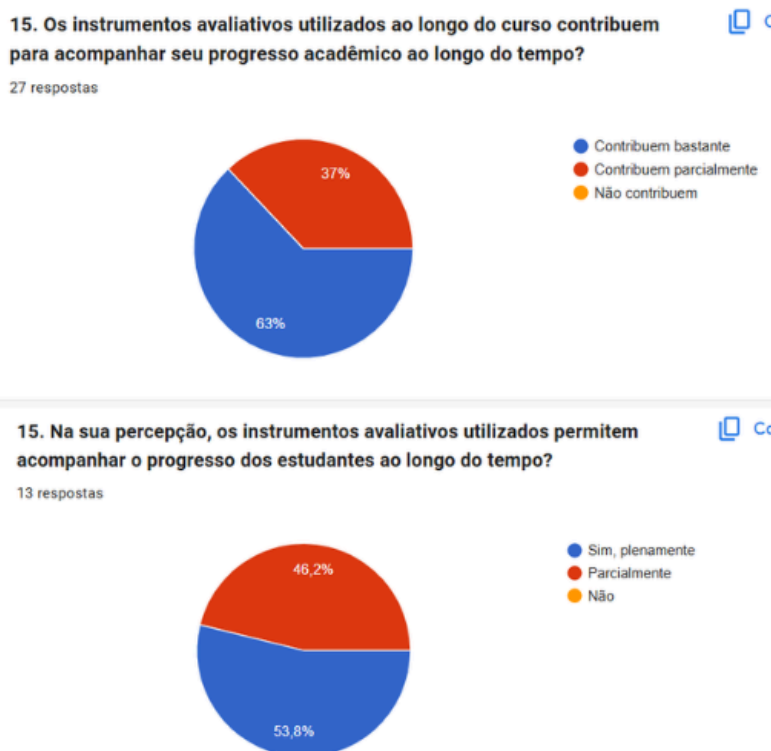
Nesse sentido, a percepção predominante entre os discentes de que as avaliações refletem apenas “parcialmente” a aprendizagem sugere não necessariamente ausência de justiça, mas a existência de lacunas relacionadas à clareza dos critérios, à coerência entre avaliação e objetivos de ensino e às devolutivas oferecidas ao longo do processo.

Essa discussão aproxima-se ainda das contribuições de Villas Boas (2021), ao destacar que a avaliação formativa exige transparência nos critérios, *feedbacks* sistemáticos e instrumentos coerentes com as competências que se pretende desenvolver. Assim, os dados indicam que práticas avaliativas vinculadas à contextualização, à aplicação prática dos conteúdos e ao acompanhamento contínuo da aprendizagem tendem a ser percebidas como mais adequadas pelos participantes, especialmente no contexto da formação inicial docente.

3.5 Impacto na aprendizagem

Os dados da pesquisa mostram que parte expressiva dos discentes e docentes percebe os instrumentos avaliativos como importantes para acompanhar o progresso acadêmico (Fig. 5), embora existam diferentes percepções quanto à efetividade desse acompanhamento. Entre os discentes, 17 dos 27 participantes afirmaram que os instrumentos contribuem significativamente para acompanhar a aprendizagem, enquanto 10 dos 27 consideraram que essa contribuição ocorre apenas parcialmente. Entre os docentes, 7 dos 12 participantes afirmaram que os instrumentos utilizados acompanham plenamente o desenvolvimento dos estudantes, ao passo que 5 dos 12 indicaram que isso ocorre apenas parcialmente.

Figura 5 – Contribuição dos instrumentos para o acompanhamento da aprendizagem.



Fonte: Autoria própria, com dados da pesquisa (2026)

Esses dados indicam que os instrumentos avaliativos são reconhecidos como parte relevante do acompanhamento da aprendizagem, mas também revelam limites quanto à sua efetividade formativa. As respostas abertas permitem compreender de forma mais aprofundada como determinados instrumentos impactam a aprendizagem. Entre os discentes, atividades práticas, *feedbacks* e instrumentos

que favorecem maior participação apareceram associados a aprendizagens mais significativas. Um participante afirmou que *“aulas práticas [...] aprendo mais rápido e mais fácil na prática”* (Q10), enquanto outro destacou que *“seminário prende mais minha atenção e aprendo mais”* (Q10). Também surgiram respostas que valorizam devolutivas e acompanhamento contínuo, como *“os feedbacks”* (Q16) e *“com feedback”* (Q16), indicando reconhecimento da importância do retorno pedagógico no processo avaliativo.

Entre os docentes, apareceram percepções semelhantes, como na afirmação de que *“instrumentos avaliativos que desenvolvam a reflexão, troca, participação”* (Q16) favorecem maior engajamento dos estudantes. Outro docente destacou que *“saídas de campo, aula prática laboratorial, aulas práticas em geral”* (Q16) promovem maior envolvimento com os componentes curriculares. Essas respostas evidenciam que os participantes associam o impacto positivo da avaliação não apenas ao instrumento utilizado, mas à possibilidade de participação ativa, contextualização dos conteúdos e acompanhamento do processo de aprendizagem.

Os resultados dialogam com Hadji (2001), ao evidenciar que a avaliação pode assumir função reguladora quando permite acompanhar o percurso formativo e orientar intervenções pedagógicas ao longo do processo educativo. Nesse sentido, instrumentos como projetos, relatórios, atividades práticas e seminários parecem favorecer maior envolvimento dos estudantes por possibilitarem articulação entre teoria e prática, aspecto especialmente relevante na formação inicial de professores.

Ao mesmo tempo, os dados também sugerem limites relacionados à predominância de instrumentos mais tradicionais, especialmente quando utilizados de forma isolada. Alguns participantes associaram provas extensas e excessivamente conteudistas a experiências de memorização e sobrecarga, indicando que determinados formatos avaliativos podem restringir a aprendizagem a processos de reprodução de informações. Também apareceram preocupações relacionadas à excessiva centralidade da prova escrita, especialmente quando desvinculada de devolutivas ou de outras estratégias de acompanhamento da aprendizagem. Nesse sentido, Hoffmann (2018) ressalta que a potencialidade formativa da avaliação não está apenas no instrumento utilizado, mas na forma como os resultados são interpretados, discutidos e utilizados para orientar novas aprendizagens.

Além disso, as respostas dos participantes reforçam a importância da relação entre avaliação e ensino, aproximando-se da discussão apresentada por Fernandes e

Freitas (2007), para os quais avaliar faz parte do próprio processo educativo e não pode ser compreendido como uma etapa isolada ou exclusivamente final. Assim, a avaliação assume caráter formativo quando integrada às práticas de ensino, às devolutivas pedagógicas e ao acompanhamento contínuo das aprendizagens.

Dessa forma, os resultados indicam que instrumentos avaliativos que favorecem participação, contextualização, reflexão e devolutivas sistemáticas tendem a ser percebidos como mais significativos para a aprendizagem, enquanto práticas centradas exclusivamente na verificação de conteúdos aparecem associadas a experiências mais limitadas do ponto de vista formativo.

3.6 Limites e desafios

Os limites e desafios apontados pelos participantes evidenciam que as dificuldades relacionadas à avaliação ultrapassam a escolha dos instrumentos utilizados, envolvendo também condições institucionais, pedagógicas e estruturais que influenciam diretamente as práticas avaliativas no contexto da formação inicial docente. As respostas dos discentes revelam insatisfação com a predominância de avaliações tradicionais e apontam a necessidade de maior diversidade de estratégias avaliativas. Entre as sugestões apresentadas, destacam-se falas como: *“Menos provas escritas e mais atividades diversificadas voltadas para a docência”* (Q18) e *“Avaliação por pares pode distorcer a capacidade real de um aluno”* (Q11). Já entre os docentes, apareceram questões relacionadas às condições de trabalho e à infraestrutura institucional, como na fala: *“Redução da carga horária docente [...] pois o volume de alunos limita os processos de avaliação”* (Q18), além da necessidade de *“contratar e disponibilizar técnicos”* para viabilizar práticas laboratoriais e de campo (Q18).

Esses resultados indicam que a discussão sobre avaliação não pode ser reduzida apenas à escolha entre instrumentos como prova, seminário ou relatório, mas precisa considerar as condições concretas em que o trabalho pedagógico é desenvolvido. Nesse sentido, Gatti e Barretto (2009) destacam que a sobrecarga docente, o elevado número de estudantes por turma e as limitações estruturais das instituições impactam diretamente a qualidade da formação inicial de professores e dificultam a implementação de práticas avaliativas mais diversificadas e processuais.

Além disso, os dados evidenciam tensões relacionadas à percepção de justiça e equidade nas avaliações. As críticas às avaliações em grupo, por exemplo, demonstram preocupação dos estudantes com a distribuição desigual das responsabilidades e com a dificuldade de reconhecimento do desempenho individual. Também apareceram questões relacionadas à acessibilidade e às diferentes formas de participação dos estudantes, especialmente em atividades que exigem apresentações orais ou produções digitais. Um dos discentes destacou que determinados seminários poderiam ocorrer “*de forma mais tranquila ou diferente, ainda mais pra alunos neurodivergentes*” (Q11), enquanto outro apontou que “*nem todos possuem recursos para gravar ou podem ter limitações de compreensão tecnológica*” (Q11). Esses aspectos reforçam a necessidade de que a avaliação seja pensada de maneira mais inclusiva e coerente com a diversidade presente no contexto educacional.

Ao longo das respostas, também se observa um cenário marcado por certa ambivalência. Embora discentes e docentes reconheçam a importância da avaliação formativa e demonstrem valorização de instrumentos que articulam teoria e prática, como projetos, relatórios e aulas práticas, a rotina acadêmica permanece fortemente ancorada em instrumentos tradicionais, sobretudo provas escritas. Essa predominância não deve ser interpretada apenas como resistência às mudanças, mas também como reflexo de fatores institucionais, organizacionais e externos à própria dinâmica do curso. No contexto do ensino superior, os cursos de graduação são submetidos a processos de avaliação externa, como aqueles realizados pelo INEP, e os licenciandos também são, ao longo de sua trajetória profissional, confrontados com exames, concursos e processos seletivos que frequentemente utilizam questões objetivas, discursivas ou provas escritas. Assim, a permanência das provas pode ser compreendida também como uma tentativa de preparar os estudantes para essas exigências externas. O desafio, portanto, não está em eliminar esse instrumento, mas em equilibrá-lo com práticas avaliativas mais formativas, diversificadas e acompanhadas de devolutivas, de modo que a preparação para avaliações externas não reduza a formação docente a uma lógica meramente classificatória.

Os achados apresentados nos eixos anteriores indicam que a centralidade das provas escritas e a menor presença de instrumentos processuais constituem um dos principais desafios das práticas avaliativas investigadas. Essa permanência não deve ser compreendida apenas como resistência à mudança ou como escolha

individual dos docentes, mas como resultado de um conjunto de fatores institucionais, curriculares e externos à própria dinâmica do curso. No contexto do ensino superior, os cursos de graduação são submetidos a processos de avaliação externa, como aqueles realizados pelo INEP, e os licenciandos também poderão enfrentar exames, concursos e processos seletivos que utilizam provas objetivas, discursivas ou escritas. Desse modo, o desafio não está em eliminar tais instrumentos, mas em articulá-los a práticas avaliativas diversificadas, com critérios claros, devolutivas e possibilidades de acompanhamento da aprendizagem.

Essa questão também se relaciona à necessidade de construção coletiva das práticas avaliativas no curso. Villas Boas e Soares (2016) destacam que, em muitos cursos de licenciatura, os conhecimentos sobre avaliação aparecem de forma pouco sistematizada e frequentemente distribuídos em diferentes componentes curriculares, o que pode favorecer práticas individualizadas quando não há espaços institucionais de discussão. Nessa mesma direção, Sordi e Lüdke (2009) argumentam que a avaliação não deve ser compreendida como decisão exclusivamente individual do professor, pois interfere diretamente nos percursos formativos dos estudantes e na qualidade do projeto educativo. Assim, pensar a avaliação como dimensão coletiva e institucional pode contribuir para fortalecer práticas mais coerentes com os objetivos da formação docente.

No contexto investigado nesta pesquisa, embora o PPC da Licenciatura em Biologia preveja diversidade de instrumentos avaliativos e acompanhamento contínuo da aprendizagem, os resultados indicam que essa diretriz ainda encontra dificuldades para se concretizar plenamente nas práticas cotidianas. A própria estrutura curricular do curso, composta por mais de 3.200 horas distribuídas entre conteúdos específicos, práticas pedagógicas, estágios supervisionados e atividades complementares, evidencia a complexidade da formação docente e, ao mesmo tempo, revela o quanto as discussões sobre avaliação ainda aparecem de forma limitada ao longo da graduação. Assim como apontam Villas Boas e Soares (2016), os conhecimentos relacionados à avaliação frequentemente permanecem diluídos em disciplinas pedagógicas mais amplas, sem um espaço específico que possibilite aprofundamento teórico e reflexão sistemática sobre as práticas avaliativas. Essa realidade aproxima-se do próprio contexto da licenciatura investigada, em que as discussões sobre avaliação aparecem articuladas a diferentes componentes pedagógicos da formação docente, como as Práticas de Ensino e Planejamento e

Organização da Ação Pedagógica, compartilhando espaço com diversos outros conteúdos curriculares relacionados à formação docente.

As falas dos participantes também mostram que há reconhecimento do potencial pedagógico de práticas avaliativas mais processuais e dialógicas. Instrumentos que envolvem aulas práticas, relatórios, projetos e atividades contextualizadas foram frequentemente associados a maior engajamento e aprendizagem significativa. Essa percepção dialoga com Libâneo (2017), ao defender que a avaliação deve estar articulada aos objetivos pedagógicos e às experiências concretas de aprendizagem, e com Hoffmann (2018), que compreende a avaliação como parte integrante da mediação pedagógica.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa apontam que a transformação das práticas avaliativas exige não apenas mudanças metodológicas individuais, mas também suporte institucional, formação continuada e reorganização das condições de trabalho docente. Medidas como explicitação de critérios avaliativos, construção de rubricas, fortalecimento de devolutivas sistemáticas e diversificação dos instrumentos podem contribuir para aproximar as práticas avaliativas dos princípios formativos defendidos na literatura e previstos nos documentos institucionais. Além disso, a ampliação de discussões sobre avaliação no próprio percurso formativo dos licenciandos pode favorecer uma compreensão mais crítica sobre o papel da avaliação na prática docente, reduzindo a reprodução de modelos estritamente classificatórios na futura atuação profissional.

4. CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo analisar as percepções de discentes e docentes do curso de Licenciatura em Biologia do Instituto Federal de Brasília – Campus Planaltina acerca das práticas avaliativas vivenciadas no processo de formação inicial docente. A partir dos dados produzidos, foi possível compreender não apenas quais instrumentos avaliativos aparecem com maior frequência no curso, mas também os sentidos atribuídos a eles pelos participantes e sua relação com a aprendizagem e a formação docente.

Os resultados evidenciaram que, embora discentes e docentes demonstrem familiaridade com os conceitos de avaliação formativa e somativa, ainda persistem compreensões que associam a avaliação à prova, à medida e à verificação de

resultados. Esse aspecto indica a necessidade de ampliar discussões sobre a avaliação como processo pedagógico mais amplo, que envolve acompanhamento, mediação, devolutivas e tomada de decisões voltadas à aprendizagem.

Também se observou a predominância de instrumentos tradicionalmente utilizados no ensino superior, especialmente provas escritas e seminários. Ao mesmo tempo, os participantes reconheceram o potencial formativo de práticas que articulam teoria e prática, como aulas práticas, relatórios, projetos e atividades contextualizadas, frequentemente associadas ao engajamento e à aprendizagem significativa.

A análise mostrou ainda que os desafios relacionados à avaliação não se restringem à escolha dos instrumentos, mas envolvem condições pedagógicas, institucionais e estruturais, como carga horária, infraestrutura, apoio técnico, clareza de critérios e oferta de devolutivas. Nesse sentido, a consolidação de práticas avaliativas mais formativas depende tanto da ação docente quanto de espaços coletivos e institucionais de reflexão sobre avaliação no curso.

Conclui-se que a avaliação, quando compreendida como parte constitutiva do processo pedagógico, pode contribuir significativamente para a formação de futuros professores de Biologia. Para isso, torna-se necessário fortalecer práticas avaliativas mais diversificadas, dialógicas e coerentes com os objetivos da formação docente, bem como ampliar espaços de discussão sobre avaliação ao longo da licenciatura. Futuras pesquisas poderão aprofundar essa temática por meio da análise de práticas avaliativas em sala de aula ou da comparação com outros cursos de formação de professores.

5. REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2018.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e avaliação. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-44.

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

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB). *Cursos – IFB Campus Planaltina*. Brasília, DF: IFB, 2026. Disponível em: página institucional do IFB Campus Planaltina. Acesso em: 4 jun. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB). *Diretrizes de Avaliação do IFB*. Brasília, DF: IFB, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB). *Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Biologia*. Brasília, DF: IFB, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LIKERT, Rensis. *A technique for the measurement of attitudes*. *Archives of Psychology*, New York, n. 140, p. 1-55, 1932.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

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

SORDI, Mara Regina Lemes de; LÜDKE, Menga. *Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias*. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *A avaliação na escola*. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2007.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Avaliação formativa: práticas inovadoras*. Campinas: Papirus, 2019.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas; SOARES, Sílvia Lúcia. *O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores*. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, maio/ago. 2016.

6. APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título da pesquisa: *Percepções de discentes e docentes do curso de Licenciatura em Biologia sobre instrumentos de avaliação no processo formativo*

Pesquisadora responsável: Bruna Ariany Matos Dos Santos

Instituição: Instituto Federal de Brasília – *Campus Planaltina*

Curso: Licenciatura em Biologia

Orientadora: Josiane Santana Ribeiro

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, de forma voluntária, da pesquisa intitulada “*Percepções de discentes e docentes do curso de Licenciatura em Biologia sobre instrumentos de avaliação no processo formativo*”, que tem como objetivo analisar como estudantes e professores do curso percebem os diferentes instrumentos avaliativos utilizados na formação inicial de professores.

A participação consiste em responder a um **questionário on-line**, disponibilizado por meio da plataforma **Google Forms**, com perguntas objetivas e abertas sobre sua experiência e percepção em relação aos instrumentos de avaliação utilizados no curso. O tempo estimado para o preenchimento é de aproximadamente **10 minutos**.

Sua participação é totalmente **voluntária** e você pode desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou penalidade. Será solicitado o endereço de e-mail institucional apenas para fins de verificação de vínculo com a instituição. Esse dado não será associado às respostas do questionário nem utilizado para identificação dos participantes. Todas as respostas serão tratadas de forma **anônima** e **confidencial**, utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

Não há riscos previsíveis associados à sua participação. Os benefícios esperados estão relacionados à contribuição para o aprimoramento das práticas avaliativas no curso de Licenciatura em Biologia, ampliando a reflexão sobre processos de ensino e aprendizagem.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail: **bruna57848@estudante.ifb.edu.br**

Ao selecionar a opção “Li e concordo em participar” no formulário, você declara estar ciente das informações acima e **autoriza a utilização das respostas fornecidas para fins acadêmicos**, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa científica.

Declaro que li e compreendi as informações apresentadas neste Termo e que concordo em participar da pesquisa.

- ☐ Li e concordo em participar da pesquisa.
- ☐ Não concordo em participar da pesquisa.

Observação: Este termo será apresentado no início do **formulário eletrônico (Google Forms)**, sendo necessário o aceite digital para prosseguir com as respostas.

APÊNDICE B – Questionário para Discentes (Licenciatura em Biologia)

O presente questionário tem como objetivo identificar as percepções dos discentes do curso de Licenciatura em Biologia sobre os diferentes instrumentos avaliativos utilizados durante a formação, bem como analisar de que forma esses instrumentos contribuem para a aprendizagem e o engajamento acadêmico. O questionário será aplicado por meio do **Google Forms**, de forma anônima, com a inserção prévia do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)** na primeira seção.

Parte 1 – Dados Gerais

1. **Semestre que você está cursando (considere o semestre da maior quantidade dos componentes curriculares matriculados):**
 - ☐ 1º ao 2º
 - ☐ 3º ao 4º
 - ☐ 5º ao 6º
 - ☐ 7º ao 8º
2. **Turno predominante dos componentes curriculares que você cursa atualmente:**
 - ☐ Vespertino
 - ☐ Noturno
3. **Idade:**
 - ☐ Menos de 20 anos
 - ☐ 20 a 24 anos

- ☐ 25 a 29 anos
- ☐ 30 a 34 anos
- ☐ 35 a 39 anos
- ☐ 40 anos ou mais

4. Gênero:

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Outro
- ☐ Prefiro não informar

5. Você exerce atividade remunerada atualmente?

- ☐ Não
- ☐ Sim, até 20 horas semanais
- ☐ Sim, mais de 20 horas semanais

6. Você realiza atividades de trabalho doméstico (limpeza, cuidados com familiares, organização da casa etc.)?

- ☐ Não
- ☐ Sim, em baixa frequência
- ☐ Sim, em média frequência
- ☐ Sim, em alta frequência

Parte 2 – Mapeamento dos Instrumentos Avaliativos

7. Quais instrumentos avaliativos você vivencia com maior frequência ao longo dos componentes curriculares do curso?

(Marque todas as opções que se aplicam)

- ☐ Provas escritas (objetivas e/ou dissertativas)
- ☐ Trabalhos escritos individuais
- ☐ Trabalhos escritos em grupo
- ☐ Seminários / apresentações orais
- ☐ Relatórios de aulas práticas em laboratório
- ☐ Relatórios de aulas práticas em campo
- ☐ Listas de exercícios / atividades em sala
- ☐ Portfólios / webfólios
- ☐ Diários de campo / diários de bordo
- ☐ Projetos (pesquisa, extensão, Aprendizagem Baseada em Problemas – PBL etc.)
- ☐ Produções digitais (vídeos, podcasts, infográficos etc.)
- ☐ Autoavaliação

☐ Avaliação por pares

☐ Outros: _____

8. De modo geral, como você avalia a diversidade de instrumentos avaliativos utilizados no curso?

☐ Muito baixa

☐ Baixa

☐ Média

☐ Alta

☐ Muito alta

Parte 3 – Percepção sobre a contribuição dos instrumentos avaliativos

9. Na sua percepção, o quanto cada instrumento avaliativo contribuiu para sua aprendizagem e para sua formação como futuro(a) professor(a)?

Escala:

1 = Não contribuiu

2 = Contribuiu pouco

3 = Contribuição moderada

4 = Contribuiu bastante

5 = Contribuiu muito

☐ Provas escritas (objetivas e/ou dissertativas)

☐ Trabalhos escritos individuais

☐ Trabalhos escritos em grupo

☐ Seminários / apresentações orais

☐ Relatórios de aulas práticas em laboratório

☐ Relatórios de aulas práticas em campo

☐ Listas de exercícios / atividades em sala

☐ Portfólios / webfólios

☐ Diários de campo / diários de bordo

☐ Projetos (pesquisa, extensão, PBL etc.)

☐ Produções digitais

[] Autoavaliação

[] Avaliação por pares

(escala de 1 a 5 para cada item)

10. **Quais instrumentos avaliativos você considera mais relevantes para sua aprendizagem e formação docente? Por quê?**
(Resposta aberta)

11. **Há algum instrumento avaliativo que você considera menos adequado ou injusto no contexto do curso? Por quê?**
(Resposta aberta)

Parte 4 – Concepções sobre avaliação no curso

12. **Indique o quanto você concorda com as afirmativas abaixo:**

Escala:

1 = Discordo totalmente | 2 = Discordo | 3 = Indiferente | 4 = Concordo | 5 = Concordo totalmente

- Os instrumentos avaliativos utilizados estão alinhados aos objetivos dos componentes curriculares.
- As avaliações permitem demonstrar diferentes formas de aprendizagem (escrita, oral, prática e reflexiva).
- As avaliações priorizam mais a memorização do que a compreensão crítica dos conteúdos.
- As avaliações consideram o contexto e as condições reais dos estudantes.
- Há coerência entre os objetivos dos componentes curriculares, as atividades desenvolvidas e os critérios de avaliação adotados.

Parte 5 – Avaliação formativa e somativa

13. **Você conhece a diferença entre avaliação formativa e avaliação somativa?**

- () Sim, conheço bem a diferença
- () Já ouvi falar, mas não sei explicar claramente
- () Não conheço

Considerando as definições abaixo:

- **Avaliação formativa:** acompanha o processo de aprendizagem, fornece devolutivas (feedbacks) e possibilita ajustes ao longo do percurso.

- **Avaliação somativa:** ocorre ao final de uma etapa, com foco no resultado final, geralmente associada à atribuição de nota ou conceito.

14. Indique o quanto você concorda com as afirmativas:

Escala:

1 = Discordo totalmente | 2 = Discordo | 3 = Indiferente | 4 = Concordo | 5 = Concordo totalmente

- No curso, predomina a lógica da avaliação somativa.
- Há espaço suficiente para práticas de avaliação formativa nos componentes curriculares.
- Recebo devolutivas (feedbacks) que contribuem para a melhoria da minha aprendizagem.
- Os componentes curriculares preveem momentos de autoavaliação.

15. Os instrumentos avaliativos utilizados ao longo do curso contribuem para acompanhar seu progresso acadêmico ao longo do tempo?

- () Contribuem bastante
() Contribuem parcialmente
() Não contribuem

16. Entre os instrumentos avaliativos vivenciados, qual mais favoreceu seu engajamento com os componentes curriculares?

(Resposta aberta)

17. De modo geral, você considera que as formas de avaliação adotadas refletem de maneira justa o que você aprendeu?

- () Sim, refletem plenamente
() Parcialmente
() Não refletem
() Não tenho certeza

18. Se pudesse sugerir mudanças nas formas de avaliação do curso de Licenciatura em Biologia, quais seriam? (Resposta aberta)

APÊNDICE C – Questionário para Docentes (Licenciatura em Biologia)

O presente questionário tem como objetivo compreender as percepções dos docentes do curso de Licenciatura em Biologia sobre os instrumentos avaliativos utilizados na formação inicial de professores, bem como identificar desafios e estratégias relacionadas à avaliação formativa e ao engajamento discente. O questionário será aplicado de forma **online**, por meio do **Google Forms**, contendo o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)** na primeira seção.

Parte 1 – Dados Gerais

1. Tempo de atuação no ensino superior:

- () Menos de 5 anos

- ☐ 5 a 9 anos
- ☐ 10 a 14 anos
- ☐ 15 a 19 anos
- ☐ 20 anos ou mais

2. Idade:

- ☐ 20 a 29 anos
- ☐ 30 a 39 anos
- ☐ 40 a 49 anos
- ☐ 50 a 59 anos
- ☐ 60 anos ou mais

3. Gênero:

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Outro
- ☐ Prefiro não informar

4. Formação acadêmica:

- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Pós-doutorado

5. Vínculo institucional:

- ☐ Efetivo
- ☐ Substituto
- ☐ Outro: _____

6. Você atua como docente em outras instituições de ensino além do IFB?

- ☐ Não
- ☐ Sim, em instituição pública
- ☐ Sim, em instituição privada
- ☐ Sim, em instituições públicas e privadas

Parte 2 – Instrumentos Avaliativos Utilizados

7. Quais instrumentos avaliativos você utiliza com maior frequência nos componentes curriculares em que atua?
(Marque todas as opções que se aplicam)

- ☐ Provas escritas (objetivas e/ou dissertativas)
- ☐ Trabalhos escritos individuais
- ☐ Trabalhos escritos em grupo

- ☐ Seminários / apresentações orais
- ☐ Relatórios de aulas práticas em laboratório
- ☐ Relatórios de aulas práticas em campo
- ☐ Listas de exercícios / atividades em sala
- ☐ Portfólios / webfólios
- ☐ Diários de campo / diários de bordo
- ☐ Projetos (pesquisa, extensão, Aprendizagem Baseada em Problemas – PBL etc.)
- ☐ Produções digitais (vídeos, podcasts, infográficos etc.)
- ☐ Autoavaliação
- ☐ Avaliação por pares
- ☐ Outros: _____

8. De modo geral, como você avalia a diversidade de instrumentos avaliativos utilizados nos componentes curriculares sob sua responsabilidade?

- ☐ Muito insuficiente
- ☐ Insuficiente
- ☐ Adequada
- ☐ Variada
- ☐ Muito variada

Parte 3 – Percepção docente sobre os instrumentos avaliativos

9. Na sua experiência docente, o quanto cada instrumento avaliativo contribui para a aprendizagem e para a formação dos licenciandos em Biologia?

Escala:

1 =Não contribui | 2 = Contribui pouco | 3 = Contribuição moderada | 4 = Contribui bastante | 5 = Contribui muito

- ☐ Provas escritas (objetivas e/ou dissertativas)
- ☐ Trabalhos escritos
- ☐ Trabalhos em grupo
- ☐ Seminários / apresentações orais
- ☐ Relatórios de aulas práticas em laboratório

- ☐ [] Relatórios de aulas práticas em campo
- ☐ [] Resenhas / resumos
- ☐ [] Produções digitais
- ☐ [] Projetos (pesquisa, extensão etc.)
- ☐ [] Mapas conceituais
- ☐ [] Portfólios / webfólios
- ☐ [] Autoavaliação
- ☐ [] Avaliação por pares

(escala de 1 a 5 para cada item)

**10. Quais instrumentos avaliativos você considera mais adequados para a aprendizagem e a formação docente dos licenciandos? Justifique.
(Resposta aberta)**

**11. Há instrumentos avaliativos que você considera menos adequados ao processo formativo dos licenciandos? Por quê?
(Resposta aberta)**

12. Indique o quanto você concorda com as afirmativas a seguir:

Escala:

1 = Discordo totalmente | 2 = Discordo | 3 = Indiferente | 4 = Concordo | 5 = Concordo totalmente

- Os instrumentos avaliativos utilizados em meus componentes curriculares estão alinhados aos objetivos de aprendizagem.
- As avaliações permitem contemplar diferentes formas de aprendizagem (escrita, oral, prática e reflexiva).
- As avaliações priorizam mais a memorização do que a compreensão crítica dos conteúdos.
- Há coerência entre objetivos, instrumentos avaliativos e critérios de correção.
- As avaliações consideram o contexto e as condições reais dos estudantes.

Parte 4 – Avaliação formativa e somativa

13. Você se considera familiarizado(a) com os conceitos de avaliação formativa e avaliação somativa?

- ☐ () Sim
- ☐ () Parcialmente
- ☐ () Não

Considerando as definições apresentadas aos discentes:

- **Avaliação formativa:** acompanha o processo de aprendizagem, com devolutivas e ajustes ao longo do percurso.
- **Avaliação somativa:** ocorre ao final de uma etapa, com foco no resultado final e atribuição de nota ou conceito.

14. Indique o quanto você concorda com as afirmativas abaixo:

Escala:

1 = Discordo totalmente | 2 = Discordo | 3 = Indiferente | 4 = Concordo | 5 = Concordo totalmente

- Em meus componentes curriculares, predomina a lógica da avaliação somativa.
- Há espaço para práticas de avaliação formativa ao longo do semestre.
- Costumo fornecer devolutivas (feedbacks) que auxiliam os estudantes a compreender erros e aprimorar a aprendizagem.
- Proponho momentos de autoavaliação aos estudantes.

15. Na sua percepção, os instrumentos avaliativos utilizados permitem acompanhar o progresso dos estudantes ao longo do tempo?

- ☐ Sim, plenamente
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não

16. Entre os instrumentos utilizados, qual mais contribui para o engajamento dos estudantes nos componentes curriculares? Por quê? (Resposta aberta)

17. De modo geral, você considera que as práticas avaliativas adotadas no curso representam de forma justa as aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes?

- ☐ Sim
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não
- ☐ Não tenho base para responder

18. Se pudesse sugerir mudanças para aprimorar o processo avaliativo no curso de Licenciatura em Biologia, quais seriam? (Resposta aberta)



ATA DE DEFESA DO TCC

Às 16h45 do dia 01/06/2026, no Laboratório Paulo Freire do Instituto Federal de Brasília, *Campus Planaltina*, situado na rodovia DF 128, Km 11, Planaltina DF, reuniu-se a banca examinadora do Trabalho de Conclusão de Curso sob a presidência do(a) orientador(a) Ms. Josiane Santana Ribeiro e participação dos(as) examinadores(as) Dra. Silvia Dias da Costa Fernandes e Dra Deise Barreto Dias, para avaliar o TCC intitulado: **A AVALIAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO: percepções de discentes e docentes do Curso de Licenciatura em Biologia do Instituto Federal de Brasília**, apresentado pelo(a) discente **Bruna Ariany Matos dos Santos**, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado(a) em Biologia. A presidência declarou instalados os trabalhos, dando início à mencionada apresentação que durou cerca de 20 minutos. Em seguida, foram realizadas as perguntas dos(as) examinadores(as). Na sequência a sala foi esvaziada para que a banca deliberasse secretamente. Em seguida, todos foram convidados para voltar à sala, ocasião em que a presidência leu o resultado alcançado pelo(a) discente que é o seguinte:

MÉDIA igual a 9,8

Recomendação:

- () Aceito sem modificação
 (x) Aceito com modificação, tendo o prazo de 15 dias para entrega da versão final
 () Recusado

Nada mais havendo para ser tratado, a presidência deu por encerrados os trabalhos às 18h, agradecendo aos presentes e lavrando esta ata, que depois de lida e aprovada, é assinada por todos os membros da banca examinadora e pelo(a) discente.

Assinaturas eletrônicas (pelo gov.br) do(a) orientador(a), examinadores(as) e discente:

Documento assinado digitalmente
gov.br BRUNA ARIANY MATOS DOS SANTOS
 Data: 11/06/2026 10:46:14-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br JOSIANE SANTANA RIBEIRO
 Data: 11/06/2026 10:57:03-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br DEISE BARRETO DIAS
 Data: 11/06/2026 18:56:35-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br SILVIA DIAS DA COSTA FERNANDES
 Data: 14/06/2026 19:23:45-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>