

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

A Avaliação do Ensino-aprendizagem sob a Ótica do Planejamento de Ensino

Ceci Nunes Paula dos Santos, Liz Denize Carvalho Paiva, Nádía Maria Pereira de Souza

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.14723>

Submetido em: 2026-01-02

Postado em: 2026-01-08 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM SOB A ÓTICA DO PLANEJAMENTO DE ENSINO

CECI NUNES PAULA DOS SANTOS

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1706-4081>

1 Instituto Federal de Educação de Minas Gerais, São João Evangelista, MG, Brasil.

LIZ DENIZE CARVALHO PAIVA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4116-2674>

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, Brasil.

NÁDIA MARIA PEREIRA DE SOUZA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6001-8275>

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, Brasil.

RESUMO: Este estudo tem por objetivo investigar os procedimentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem adotados em um curso de bacharelado em Agronomia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, à luz das concepções e funções da avaliação educacional e de sua materialização no planejamento de ensino. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza documental e bibliográfica, por meio da análise dos planejamentos de ensino elaborados pelos docentes do curso, considerando especialmente os instrumentos avaliativos. Os resultados evidenciam a recorrente utilização do instrumento prova, o que indica a presença significativa de uma concepção de avaliação com caráter classificatório e somativo. Entretanto, a análise também revela que os contextos históricos, sociais e culturais da instituição, aliados à atuação pedagógica dos docentes, possibilitam a identificação de práticas avaliativas que se aproximam da perspectiva formativa. Tais práticas são marcadas pela diversificação de instrumentos avaliativos, como trabalhos, atividades práticas e avaliações processuais, os quais favorecem o acompanhamento contínuo da aprendizagem e a reorientação das ações pedagógicas. Conclui-se que, embora coexistam diferentes concepções de avaliação, há indícios de movimentos institucionais e pedagógicos que contribuem para o fortalecimento de uma avaliação formativa articulada no planejamento de ensino.

Palavras-chave: Avaliação do ensino-aprendizagem, Planejamento pedagógico, Instrumentos de avaliação.

ASSESSMENT OF TEACHING AND LEARNING FROM THE PERSPECTIVE OF INSTRUCTIONAL PLANNING

ABSTRACT: This study aims to investigate the assessment procedures of the teaching-learning process adopted in an undergraduate Agronomy program at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Minas Gerais, in light of the conceptions and functions of educational

assessment and its materialization within instructional planning. The research is based on a qualitative approach of a documentary and bibliographic nature, through the analysis of instructional plans prepared by the program's faculty, with particular attention to the assessment instruments employed. The results reveal the recurrent use of examinations, indicating the significant presence of a classificatory and summative assessment conception. However, the analysis also shows that the historical, social, and cultural contexts of the institution, together with teachers' pedagogical practices, make it possible to identify assessment practices that approximate a formative perspective. Such practices are characterized by the diversification of assessment instruments, including written assignments, practical activities, and process-oriented evaluations, which foster continuous monitoring of learning and the reorientation of pedagogical actions. It is concluded that, although different assessment conceptions coexist, there is evidence of institutional and pedagogical movements that contribute to strengthening formative assessment articulated with instructional planning.

Keywords: Teaching and learning assessment; instructional planning; assessment instruments.

LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PLANIFICACIÓN DOCENTE

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo investigar los procedimientos de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje adoptados en un curso de bachillerato en Agronomía del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Minas Gerais, a la luz de las concepciones y funciones de la evaluación educativa y de su materialización en la planificación de la enseñanza. La investigación se sustenta en un enfoque cualitativo, de carácter documental y bibliográfico, mediante el análisis de los planes de enseñanza elaborados por el profesorado del curso, considerando especialmente los instrumentos de evaluación utilizados. Los resultados evidencian el uso recurrente del examen, lo que indica la presencia significativa de una concepción de evaluación de carácter clasificatorio y sumativo. No obstante, el análisis también revela que los contextos históricos, sociales y culturales de la institución, junto con la actuación pedagógica del profesorado, permiten identificar prácticas evaluativas que se aproximan a la perspectiva formativa. Dichas prácticas se caracterizan por la diversificación de instrumentos de evaluación, como trabajos escritos, actividades prácticas y evaluaciones de tipo procesual, que favorecen el seguimiento continuo del aprendizaje y la reorientación de las acciones pedagógicas. Se concluye que, aunque coexisten distintas concepciones de evaluación, existen indicios de movimientos institucionales y pedagógicos que contribuyen al fortalecimiento de una evaluación formativa articulada con la planificación de la enseñanza.

Palabras clave: Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje; planificación pedagógica; instrumentos de evaluación.

AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Entendemos que o mundo do trabalho passou por uma série de transformações que incidiram sobre as relações trabalhistas e trouxeram à tona demandas extremadas por um perfil de trabalhador que desempenhe suas atribuições da maneira mais completa possível, exigindo uma formação profissional mais bem preparada e qualificada. Em outras palavras, podemos dizer que as transformações do mundo do trabalho não estão atreladas apenas à economia, ademais, elas se estendem ao campo da educação profissional convocando estudantes, educadores e instituições de ensino a se aprimorarem, a fim de atender à demanda por um trabalhador que domine saberes que vão além do aprendizado técnico da profissão. Nessa esteira, segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 11/2012:

Está ficando cada vez mais evidente que o que está mudando, efetivamente, é a própria natureza do trabalho. Está adquirindo importância cada vez mais capital o conhecimento científico e a incorporação de saberes em detrimento do emprego de massa, sem qualificação profissional e desempenho intelectual. O valor do Conhecimento passa a assumir significativa centralidade da nova organização da sociedade pós-industrial, onde o mundo se apresenta como mais instável e carregado de incertezas. Antigos postos de trabalho e emprego, bem como direitos trabalhistas consagrados, podem acabar desaparecendo rapidamente, abrindo perspectivas para a definição de novas políticas públicas para o trabalho, inclusive no campo da Educação Profissional e Tecnológica (Brasil 2012, p.09).

Essa demanda, em 2012, já apontava para uma intensa modificação nas relações de trabalho mediadas pelo sistema capitalista diante de seus interesses produtivistas. A despeito do que o referido Parecer CNE/CEB nº 11/2012 menciona em relação a uma suposta valorização do conhecimento científico e de saberes, podemos observar com a Reforma Trabalhista instituída pela Lei 13.467 de 2017 (Brasil, 2017) um sentido contrário. Com essa reforma, observa-se implicações para a saúde e sobrevivência do trabalhador, dentre elas, a intensificação do trabalho, a flexibilização de atividades para que se consiga aglutinar diferentes demandas com uma única força de trabalho, além da desvalorização humana.

Em outra perspectiva, observamos que a educação profissional tem como foco a formação de mão de obra qualificada não apenas para a execução laboral, mas sobretudo, com capacidade intelectual para colaborar como meio de resistência à dominação e resgate da cidadania. Para alcançar esse objetivo, as estratégias e metodologias de ensino carecem de um processo de avaliação capaz de contribuir com a qualidade do profissional em formação. Entretanto, para que esse processo de avaliação atenda à formação de qualidade, na perspectiva emancipatória, faz-se necessário investir em processos avaliativos capazes de, não apenas mensurar em números o desenvolvimento educacional, mas também que permitam elaborar conceitos qualitativos capazes de favorecerem a aprendizagem significativa.

As mudanças necessárias para que se construa um processo de avaliação adequado às demandas da formação profissional perpassam também pelos fluxos contínuos da prática avaliativa docente, não apenas da técnica ou da metodologia utilizada, mas, da atitude frente ao aprimoramento e modernização das técnicas de avaliação. Há mais de duas décadas, esse assunto

já era tema de discussões tendo sido abordado em conferências e mesas-redondas, tornando-se assunto de livro apresentado por Ana Maria Saul. Em seu texto, Saul (1999) nos diz que pesquisas indicaram que professores em diversos estados do país estão interessados em modificar suas práticas, que alguns apresentam um desejo de aprimorar a criação de instrumentos de avaliação, enquanto para outros, a preocupação principal é tornar a avaliação mais equitativa. Além disso, há professores que almejam mudar de uma abordagem avaliativa quantitativa para outra mais qualitativa.

A autora mostra que a necessidade de se buscar outras perspectivas provocadas pelo mundo do trabalho já atingiu as instituições de ensino e seus profissionais e chama à atenção, na mesmas pesquisas, dizendo que alguns professores já conhecem novas formas de avaliar, mas sua prática permanece tradicional, ou seja, ainda cultivam o momento de aplicação de provas como sinônimo de avaliação.

Diante dessas incitações, percebemos que existe, entre os professores, o desejo de mudar e até mesmo o conhecimento sobre o que deve ser mudado, entretanto, ainda há um apego à forma tradicional de avaliar, junto do desconhecimento dos benefícios de considerar não somente a medida e avançar para a qualidade da aprendizagem.

Segundo Hoffmann:

[...] muitos professores não percebem estar justamente deixando de formar um profissional competente através da manutenção de uma prática avaliativa classificatória. Comprometidos com resultados numéricos, precisos, terminais, deixam muitas vezes de auxiliar o aluno a resolver suas dificuldades ou a avançar no seu conhecimento. Quando o fazem, anulam seu próprio trabalho pela prática de resultados irrevogáveis e cálculos de ‘médias de aprendizagem’ (Hoffmann, 2010, p.123, grifo da autora).

Hoffmann faz um comentário incisivo diante do fato de professores se apegarem a avaliação classificatória; esse tipo de avaliação, em vez de ajudar o professor a reconhecer o potencial profissional do aluno, dando atenção e valorizando apenas a média de notas em um processo que não favorece a discussão ou a mudança, muito menos o crescimento do estudante.

Na presente pesquisa foi possível caracterizar o processo de avaliação do ensino-aprendizagem realizado no curso de Bacharelado em Agronomia em um contexto acadêmico específico. Com este estudo objetivamos destacar que a avaliação constitui uma etapa muito importante do processo ensino-aprendizagem, “não podendo ser tratada como um elemento à parte, pois integra o processo didático de ensino-aprendizagem como um de seus elementos constitutivos” (Luckesi, 2006 p.12).

O corpus desse trabalho foi constituído metodologicamente pela análise de documentos oficiais da diretoria de ensino da instituição pesquisada, dentre eles, os planejamentos de ensino com suas respectivas metodologias e propostas de avaliação. Para Lakatos (1992) a pesquisa documental mostra-se fundamental por seus dados primários, exigindo atenção e sistematização dos dados e informações. Já nas pesquisas bibliográficas, temos as matrizes e correntes autorais que podem oferecer suporte à investigação.

De acordo com Luckesi (2006) planejar e avaliar são atividades essenciais e complementares para alcançar resultados satisfatórios. Com o planejamento define-se previamente

os caminhos a seguir, já a avaliação proporciona insights para ajustes necessários no percurso formativo. Avaliar envolve investigar a qualidade dos resultados em diversas etapas de uma ação, criando oportunidades contínuas de melhoria.

Luckesi (2006) apresenta o planejamento e a avaliação como elementos indissociáveis para se obter bons resultados no ensino-aprendizagem, no qual o primeiro é uma reflexão que identifica onde se está e a segunda aponta por onde ir, considerando que um e outra fazem parte do mesmo processo.

Desse modo, percebemos a necessidade de identificarmos algumas definições e conceitos sobre planejamento e sua relação com a avaliação do ensino-aprendizagem e, assim, entender melhor como ele se dá, no contexto do Bacharelado em Agronomia. Libâneo (2006), Gandin (2001), Vasconcelos (2002), dentre outros autores, foram trazidos juntamente com Luckesi (2006) para constituírem o embasamento para essas concepções.

PLANEJAMENTO DE ENSINO: CONCEITOS, COMENTÁRIOS E MEDIAÇÕES

As instituições de ensino, para atingirem seus objetivos, necessitam, por meio de sua comunidade acadêmica, conjecturar e elaborar planos capazes de propiciar a mudança de um cenário atual para outro desejado. Ter consciência do presente e saber como realizar ações assertivas que propiciem a realização para se chegar ao futuro são próprias da ação de planejar.

Gandin (2001) comenta que planejamos de todos os jeitos porque planejar é inerente ao pensar humano. Esse pensamento representa o conceito de planejamento na perspectiva pedagógica que desejamos apresentar, uma vez que corrobora com o nosso entendimento de que o ato de planejar faz parte do contexto humano e sua realização não deve ser feita de qualquer maneira. É preciso que essa ação não ocorra sem a reflexão, mas embasada em teorias e técnicas pensadas e discutidas no âmbito da pesquisa científica para garantir melhores resultados.

Entendemos que o planejamento está associado ao pensar natural do ser humano e que, utilizá-lo por meio de regras ou critérios, aumenta a possibilidade de assertividade. Entretanto, é necessário esclarecer que mesmo utilizando a palavra “planejar” para atingir alguma finalidade, teoricamente, há muitas formas de se planejar e muitos tipos de planejamento; cada uma das atividades humanas necessita de algum tipo de planejamento.

Nas instituições educacionais, podemos encontrar uma gama variada de tipos e demandas de planejamento. Pode haver, por exemplo, o Planejamento do Sistema de Educação, Planejamento da Escola, Planejamento Curricular, Planejamento de Ensino-Aprendizagem, Projeto de Trabalho e Planejamento Setorial (Vasconcelos, 2002). Para subsidiar a definição de planejamento, seguem, no Quadro 1, os conceitos de alguns autores sobre a temática:

Quadro 1 - Conceitos de projeto, planejamento e plano

**CONCEITOS ENVOLVENDO PROJETO-
PLANEJAMENTO-PLANO**

AUTORES

Projeto¹ de Ensino-Aprendizagem: É o planejamento mais próximo da prática do professor e da sala de aula. Diz respeito mais estritamente ao aspecto didático. Pode ser subdividido em Projeto de Curso e Plano de Aula [...]

(Vasconcellos, 2002, p. 96).

Planejamento de ensino:

- é a previsão inteligente e bem articulada de todas as etapas do trabalho escolar que envolvem as atividades docentes e discentes, de modo que torne o ensino seguro, econômico e eficiente;

- é a previsão das situações específicas do professor com a classe;

- é o processo de tomada de decisões bem-informadas que visam à racionalização das atividades do professor e do aluno, na situação ensino-aprendizagem, possibilitando melhores resultados e, em consequência, maior produtividade.

(Luckesi, 2006, p. 113).

Há três modalidades de planejamento, articuladas entre si: o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aulas.

LIBÂNEO (2006, p. 221).

O *plano de ensino* (ou plano de unidades) é a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para um ano ou um semestre: é um documento mais elaborado, dividido por unidades sequenciais, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico.

(Libâneo, 2006, p. 221-225, grifo do autor).

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Vasconcellos (2002); Luckesi (2006) e Libâneo (2006).

Ao abordarem a temática do planejamento, Vasconcellos (2002), Luckesi (2006) e Libâneo (2006) apresentam um aspecto em comum. Os autores apontam o planejamento de ensino como atividade ligada ao fazer didático-pedagógico e às atividades docentes e discentes na busca da organização, facilitação e eficiência do processo ensino-aprendizagem.

Para Vasconcelos (2002), o Planejamento de Ensino é o tipo de proposta que possui maior relação com o fazer pedagógico associado às atividades do professor. Desse modo, nos remete ao entendimento de que este é o instrumento por meio do qual o professor estrutura o seu dia a dia e dos estudantes.

Luckesi (2006) descreve o planejamento como um meio de otimizar as atividades tanto do professor quanto do estudante. O autor utiliza termos como “previsão inteligente”; “bem

¹ “Tradicionalmente, fala-se de *Plano* de Ensino-Aprendizagem e não projeto. Os conceitos de projeto e plano podem ser aproximados. Aqui estamos preferindo projeto a plano em função do significado mais vivo, dinâmico e potencialmente mobilizador do primeiro: [...]” (Vasconcellos, 2002, p. 97, grifo do autor).

articulada”; e “processo de tomada de decisão bem-informada” para demonstrar a importância do planejamento que se caracteriza como um instrumento confiável de orientação do trabalho que se deseja realizar.

Libâneo (2006) complementa os conceitos ao apresentar os três principais ou mais usuais tipos de planejamento de uma escola: plano da escola, plano de ensino e plano de aula. São planejamentos que possuem uma interdependência entre eles, em que as informações vão se tornando cada vez mais objetivas, sendo o plano de ensino aquele que traz informações básicas, mas capazes de orientar o trabalho docente por um período.

O planejamento de ensino deve ser elaborado com a relação mais aproximada da realidade em que se dará o processo de ensino-aprendizagem. Alguns autores sugerem etapas a serem seguidas na construção do planejamento, enquanto outros apresentam uma série de itens que devem ser considerados nesta elaboração. Para exemplificar, recorreremos a uma sugestão de Libâneo (1990; 2006) e a uma apresentação de Leal (2005) que traz uma abordagem mais recente e atualizada nos moldes do planejamento em 2023.

Figura 1 - Sugestão de plano de ensino de Libâneo em 1990.

PLANO DE ENSINO (ANUAL/SEMESTRAL)			
Disciplina:			
Série:			
Ano:			
N.º de aulas no ano: no semestre:.....			
Professor:			
Justificativa da disciplina (uma ou mais páginas)			
Objetivos gerais:			
Objetivos específicos	Conteúdos	N.º de aulas	Desenvolvimento metodológico
	Unidade I		
	1).		
	2).		
	3).		
	4).		
	Unidade II		
	1).		
	2).		
	3).		
Bibliografia (do professor):			
Livro adotado para estudo dos alunos:			

Fonte: Livro Didática (Libâneo, 2006)

A Figura 1 trata do modelo de plano de ensino sugerido no livro Didática de Libâneo, lançado em 1990, que foi utilizado nas escolas de formação de professores de 1º e 2º graus,

atualmente, Ensino Fundamental e Médio, respectivamente. O autor menciona que o objetivo da obra é “contribuir para a melhoria da qualidade do ensino ministrado na escola de 2º grau, tanto através da formação do professor que exerce suas atividades nesse nível de ensino, quanto daquele que atuará nas séries iniciais do ensino fundamental [...]” (Libâneo, 2006, p. 9).

A obra Didática se apresenta como uma das mais importantes na área de formação de professores na década de 1990 e, desse modo, a sugestão de planejamento de ensino que ela apresenta constitui as bases sobre as quais ainda são baseados os planejamentos de 2010/2020. Sobre estas bases, Leal apresenta os seguintes componentes para o planejamento de ensino: Ementa de Disciplina; Objetivos de Ensino; Conteúdos; Metodologia; Recursos de Ensino e Avaliação (Leal, 2005, p.3-5).

O planejamento de ensino da atualidade, conforme apresentado por Leal (2005), possui poucas variações com relação ao lançado por Libâneo em 1990. A diferença entre um e outro que apresenta maior relevância para esta pesquisa, está na inclusão do item avaliação do ensino-aprendizagem feita por Leal (2005). Embora Libâneo não tenha incluído o item em seu modelo de planejamento, em capítulo posterior ao abordado, ele o faz com mais detalhes.

Faz-se necessário, ao tratar da temática sobre planejamento, que se considere a avaliação como uma das etapas intrínsecas a esse processo, tendo em vista sua perspectiva reflexiva, dialógica e de aprimoramento contínuo. É sabido que o planejamento não é algo estático, ele pode ser mudado sempre que for necessário, sendo o caminho para tais ajustes a ação avaliativa.

Luckesi (2006) argumenta sobre este assunto dizendo que a avaliação deve ser compreendida como uma crítica sistemática da ação de avaliar, independentemente do tempo que ela levar. Segundo ele o planejamento estabelece as diretrizes do que se pretende realizar e é a avaliação que sustenta e fundamenta o processo. Dessa forma, a avaliação subsidia duas decisões: a primeira é sobre como agir, permitindo sua formulação ou reformulação e a outra está voltada para a execução, uma fase em que deve ser feita a análise crítica e constante do desenvolvimento dessa ação, um acompanhamento para identificar entraves, propor soluções alternativas e qualificar o processo de construção do trabalho em andamento.

O autor apresenta a avaliação como uma crítica que subsidia a construção do planejamento, mostrando de que maneira seu redimensionamento pode ser possível ou quais etapas devem-se acrescentar durante a execução do planejamento. A avaliação é, portanto, fase indispensável para o êxito do planejamento.


O PLANEJAMENTO DA AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM

Entender o planejamento e a avaliação como instrumentos que se articulam entre si, ainda que cada um apresente características distintas, contribuiu para a construção da análise do Plano Pedagógico de Trabalho (PPT) dos professores do curso de Bacharelado em Agronomia. O objetivo dessa análise foi observar a avaliação do ensino-aprendizado a partir da ótica do planejamento.

Na instituição onde esta pesquisa foi realizada, antes do início do ano letivo, é promovida uma semana dedicada ao planejamento das atividades relacionadas ao ensino, quando os professores recebem orientações e informações e trocam vivências necessárias ao processo. O encontro pedagógico é organizado pela Diretoria de Ensino, Coordenadorias de Ensino Médio e Técnico, de Ensino Superior e de Assuntos Estudantis, com o apoio do Setor Pedagógico. Essa ação se realiza com base nas experiências formativas do ano anterior e de acordo com as demandas previstas para o ano que inicia.

O planejamento de ensino realizado pelos professores é registrado no formulário de Plano Pedagógico de Trabalho (PPT) que deve conter as seguintes informações: identificação do professor, da disciplina e da turma, ementa, objetivos, conteúdo da disciplina, número de aulas, metodologias de ensino a serem utilizadas, atividades avaliativas e referências.

Figura 02 - Modelo do PPT utilizado no IFMG-SJE

 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS CAMPUS SÃO JOÃO EVANGELISTA-MG Avenida Primeiro de Junho, nº. 1043, Bairro Centro, São João Evangelista, CEP 39705-000, Estado de Minas Gerais			
PLANO PEDAGÓGICO DE TRABALHO – PPT			
<input type="checkbox"/> TRIMESTRAL () SEMESTRAL			
PLANO PEDAGÓGICO DE TRABALHO - PPT			
1. IDENTIFICAÇÃO			
Disciplina:	Carga horária:		
Ano:	Série/período:		
Curso(s):	Turma(s):		
Professor:	Período:		
2. ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA			
Ementa:			
Objetivo:			
Sequência de aulas	Conteúdo Programático	Metodologia	Nº Aulas
Semana 1			
Semana 2			
AVALIAÇÕES			
CONTEÚDO	INSTRUMENTO AVALIATIVO	PONTUAÇÃO	DATA PREVISTA
3. REFERÊNCIAS			
Básicas:			
Complementares:			
Data: São João Evangelista		Assinatura:	

Fonte: arquivos da Diretoria de Ensino do IFMG-SJE

A Figura 02 trata de um modelo do PPT a ser preenchido pelos professores do IFMG-SJE. Todos os anos este formulário passa por revisão do setor pedagógico e, havendo necessidade, alterações e ajustes podem ser feitos. A ementa, os objetivos e as referências básicas devem ser transpostas dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) para garantir que a identidade do curso seja preservada. As outras informações, o sequencial de semanas, o conteúdo programático, a metodologia, a avaliação e as referências bibliográficas complementares são planejadas pelos professores. Nesse conjunto de ações, os professores podem usar toda sua experiência e formação para imprimir no curso atividades que atendam às suas necessidades.

Durante a semana de planejamento, dois ou três dias são reservados exclusivamente para a elaboração dos PPT's. De acordo com as necessidades, são preparadas reuniões sob a orientação e supervisão dos coordenadores de curso ou de área do conhecimento e do setor pedagógico para que os professores possam planejar em conjunto e trocar experiências.

Nas interações da semana de planejamento, os professores são orientados quanto a alguns objetivos do planejamento tais como: planejar bem para evitar a improvisação; distribuir os conteúdos de forma adequada no decorrer do período/ano letivo, possibilitar interação professor-aluno-conhecimento etc. Dentre as orientações pedagógicas, inclui-se também a orientação sobre os momentos de planejar que, dentre outros, são: fazer leitura crítica da ementa junto com os colegas de área; observar dados do cabeçalho (datas do período, carga horária) importantes para a composição do arquivo dos planejamentos e para facilitar consultas futuras, copiar dos PPCs a ementa, os objetivos e as referências bibliográficas; registrar os conteúdos que serão avaliados; diversificar as metodologias, utilizar diversos instrumentos de avaliação e lembrar que é preciso fazer uso de no mínimo dois instrumentos diferentes de avaliação, sendo que um único instrumento não pode ultrapassar mais que 40% da pontuação do semestre.

A ação de revisão dos documentos da Diretoria de Ensino sobre a semana de planejamento remeteu a Vasconcellos (2002), quando ele diz que “o planejamento deve partir da realidade concreta tanto dos sujeitos, quanto do objeto de conhecimento e do contexto em que se dá a ação pedagógica” (Vasconcellos, 2002, p. 106. grifos do autor).

Assim, com essa ação inicial de planejamento coletivo, bem como seu acompanhamento e gestão ao longo do período letivo, ressaltamos a importância desse processo como formação continuada, tendo em vista a mediação de conhecimentos e possibilidades de construção e reconstrução de identidades dos docentes, dos demais integrantes da equipe pedagógica e discentes.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS PLANEJAMENTOS

Durante a análise documental disponibilizada pela Diretoria de Ensino do campus SJE, que permitiu conhecer o planejamento do ensino na instituição, algumas informações foram levantadas a partir da análise dos planejamentos dos anos de 2020 e 2022. A análise se pautou na abordagem quantitativa articulada com os aspectos qualitativos contidos a nos dados apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 - Dados obtidos na análise dos PPTs em 2020-1/2022-1

DADOS ANALISADOS	
Número de PPT's analisados	65
Número de professores identificados	39
Número de disciplinas identificadas	65
Áreas do Conhecimento identificadas	5
Tipos de instrumentos avaliativos	30

Fonte: elaborada pelas autoras

Conforme Tabela 1 foram analisados 65 Planos Pedagógicos de Trabalho, de 39 professores que ministraram aulas de 65 disciplinas. Neste caso, observamos que um mesmo professor pode ter produzido mais de um PPT e ministrado mais de uma disciplina. Esses dados não permitem estabelecer com exatidão o número de PPT's elaborados por cada professor e nem o número de disciplinas ministradas por eles.

Identificamos que as 65 disciplinas dos PPT's analisados estão relacionadas a 5 (cinco) grandes áreas do conhecimento que compõem o curso de Agronomia, de acordo com a tabela da CAPES das áreas do conhecimento, a saber: Ciências Agrárias, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias e Linguística, Letras e Artes (BRASIL, 2022). A amostra possui representação de, no mínimo, uma disciplina por área do conhecimento (IFMG, 2023). Por fim, foram identificados nos 65 PPT's 30 tipos de instrumentos avaliativos, conforme Quadro 2.

Quadro 2 - Tipos de instrumentos avaliativos em 2020-1/2022-1

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO			
1	Seminário	16	Testes
2	Prova	17	Maquete
3	Relatório	18	Análise de Artigo
4	Atividade	19	Sabatina
5	Exercício	20	Questionário
6	Trabalho	21	Revisão Bibliográfica
7	Participação	22	Elaboração de Folder
8	Prática	23	Fórum
9	Projeto	24	Apresentação

10	Resumo	25	Análise Descritiva
11	Estudo Dirigido	26	Autoavaliação
12	PBL	27	Discussão de Artigo
13	Debate	28	Dinâmica
14	Resenha	29	Jogos Didáticos
15	Pesquisa	30	Mapa Mental

Fonte: elaborado pelas autoras, com base nos PPT's dos professores do curso de Agronomia

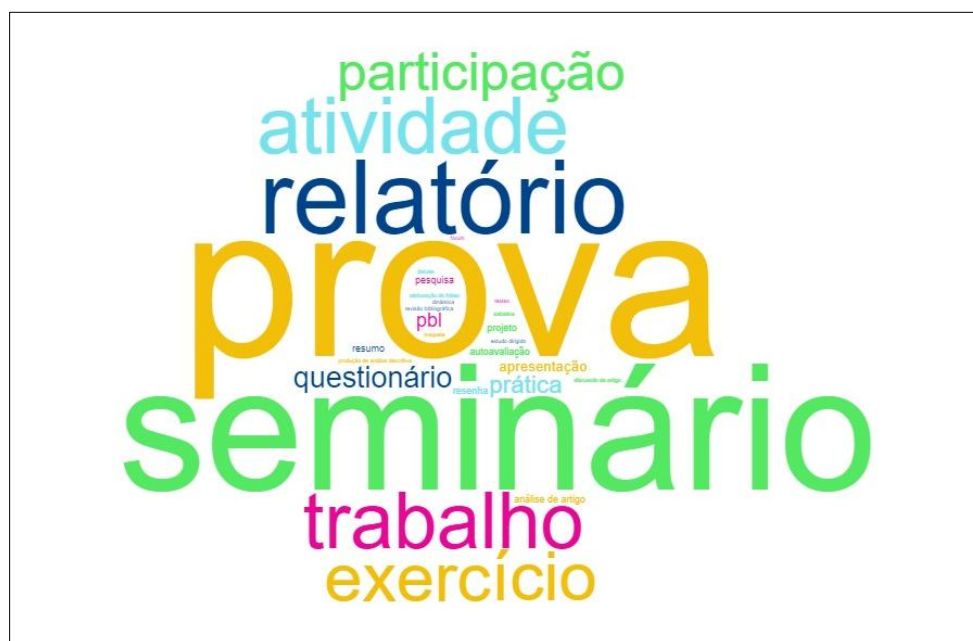
Considerando que esses instrumentos avaliativos foram desenvolvidos em disciplinas de todas as áreas do conhecimento, é possível afirmar que a amostra representa todo o curso de Agronomia. Dada a relevância dos instrumentos avaliativos para esta pesquisa, estes foram analisados sob duas perspectivas:

a) na perspectiva da frequência de utilização dos instrumentos, para verificar a influência dos mesmos sobre a construção de um processo de avaliação do ensino-aprendizagem que atenda aos requisitos da avaliação formativa;

b) na perspectiva da distribuição de pontos entre os instrumentos, para determinar se a distribuição confirma ou refuta o que a utilização dos instrumentos apresenta.

A Figura 03, abaixo, é um demonstrativo dos instrumentos avaliativos registrados na análise dos PPT's. Trata-se de uma nuvem de palavras em que, quanto maior a frequência de utilização do instrumento avaliativo, maior a representação deste como palavra.

Figura 03 - Uso de instrumentos avaliativos em 2020-1/2022-1



Fonte: elaborada pelas autoras a partir do recurso do Word cloud

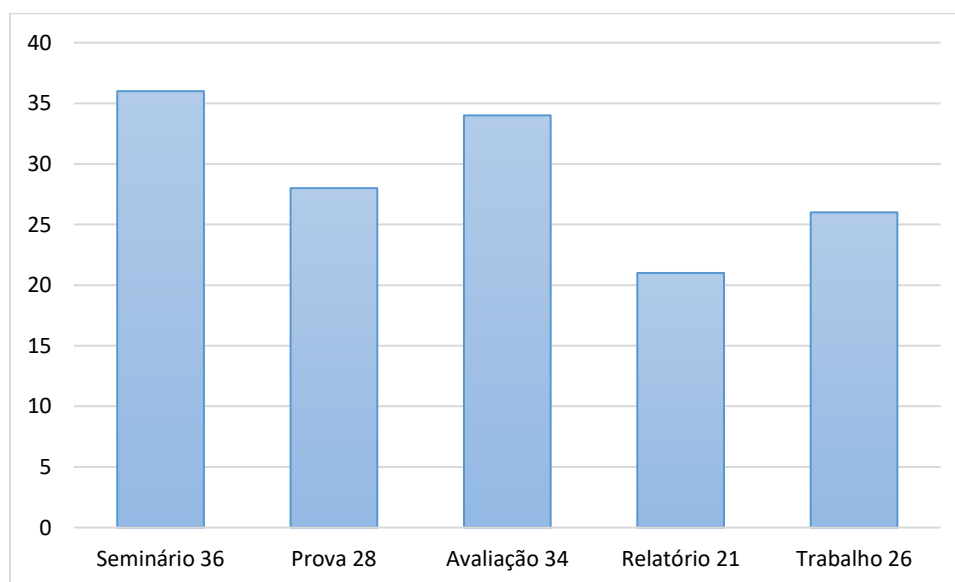
Desse modo, observa-se que o instrumento avaliativo com maior frequência de utilização é a prova. Na Figura 3, esse instrumento se destaca em relação aos demais, evidenciando sua centralidade nos processos de avaliação adotados pelos docentes do curso analisado. Essa predominância demonstra a forte presença de uma concepção de avaliação de caráter classificatório e somativo, na qual a prova assume papel central na verificação do desempenho discente. A figura também revela o uso de outros instrumentos avaliativos com menor incidência que apontam para desafios na ampliação de práticas avaliativas mais diversificadas e alinhadas à perspectiva formativa.

Diante dos dados coletados percebeu-se a necessidade de esclarecer o conceito utilizado para nomear o instrumento prova assim, a seguir, apresentamos as definições de alguns dicionários sobre significados e sinônimos de prova.

Segundo o minidicionário Aurélio, “pro.va sf. [...] 5. Processo que permite avaliar a aptidão de indivíduo ou equipe em exames, concursos ou competição” (FERREIRA, 2001, p.601). Enquanto o dicionário online de português, Dicio, define prova como “teste, exame ou questionário sobre algo; arguição: prova de literatura” (Prova, 2023a). Por fim, para o dicionário de sinônimos, prova é o mesmo que “exame, avaliação, teste, verificação” (Prova, 2023b). Pelo exposto, concluímos que a definição que melhor se adequa à prova enquanto instrumento de avaliação do ensino-aprendizagem é a definição de Ferreira (2001), todavia, as demais podem ser utilizadas de forma complementar.

A análise do Gráfico 1 foi feita a partir dos dados obtidos na análise dos planejamentos de ensino, à luz das referências obtida nas definições de significados e sinônimos de prova. Mais uma vez observa-se que esse instrumento avaliativo apresenta maior recorrência entre os registros analisados.

Gráfico 1 - Frequência de utilização dos instrumentos avaliativos em 2020-1/2022-1



Fonte: elaborado pelas autoras com base nos PPT's do curso de Agronomia do IFMG-SJE

Podemos observar que os professores utilizam com mais frequência o termo “avaliação” como sinônimo de prova por 34 vezes, enquanto o termo prova foi utilizado 28 vezes e juntos somaram 62 utilizações. Essa constatação confirma o que já havia sido percebido na nuvem de palavras, na qual o instrumento mais utilizado pelos professores de agronomia foi a prova.

Alguns autores já visitados nesta pesquisa, quando mencionam a avaliação do processo ensino-aprendizagem, também se referem à prova. Além disto, associam prova à palavra exame utilizando-as como sinônimas.

Hoffman (2010, p.21) menciona como a avaliação se tornou um mito traduzido em imagens negativas e aponta os elementos “provas, notas e registros de aprovação/reprovação” como os principais responsáveis por esse mito. Segundo a autora não só professores defendem o uso de testes e provas para atribuição de notas, segundo ela as famílias, alunos e a sociedade defendem essa obrigatoriedade, entretanto, para eles a avaliação tem o mesmo significado de provas e testes, a ponto de se tornar um termos universal dentro do ambiente escolar.

A autora observa que toda a comunidade escolar, professores, aluno, sociedade, reforçam o seu desejo pelo uso da prova e mais que isso, para eles a prova é uma garantia de que haverá uma nota para traduzir o aprendizado. Ela deixa claro que, apesar de apontar o professor como um dos principais responsáveis pela criação desse mito, eles sofreram várias influências na internalização desse conceito.

Melchior realizou uma pesquisa sobre a qual chegou a conclusões aproximadas a esse contexto. Ela diz que:

Na avaliação escolar, a utilização de testes cresceu tanto, desde o início da década de 60, que passou a ser, em muitos casos, o único dado considerado pelo professor ao emitir um resultado da etapa de desenvolvimento de seu aluno. Em consequência disso, os testes ou as provas passaram a representar, tanto para o aluno como para seus pais, o responsável pela aprovação ou reprovação. Assim, o mais importante para o aluno, na escola, seria sair-se bem nos testes ou provas; logo, a necessidade de estudar está vinculada às provas que são realizadas na escola (Melchior. 2002, p. 93).

Melchior também relacionou testes a provas e seus resultados como os responsáveis por aprovar e reprovar o aluno, fazendo desses instrumentos uma ação importante para professores, alunos e seus pais e responsáveis. A autora apresenta outro dado relevante, ao chamar a atenção para o fato de como a realização de provas se tornou o momento em que o aluno mais se dedica a estudar e a memorizar os conteúdos. Esse arbítrio de utilização da prova como um instrumento seletivo, punitivo e meritocrático, capaz de manter ou excluir o aluno da escola pode ser uma das razões para que os professores utilizem o instrumento prova com mais frequência e os alunos, frente a ele, se vejam em situação de pressão e medo.

Em estudos ainda mais recentes, acerca da avaliação, tem-se que

a noção presente de avaliação no ensino-aprendizagem conferido ao que a escola convencionou como errado ou certo, fracasso ou sucesso, tem suscitado questionamentos às práticas de exames e provas, entendidos sob a abordagem quantitativa. [...] (Paiva, 2015. p. 35).

A autora destaca as características quantitativas evocadas do paradigma positivista que valoriza eminentemente a medida e a métrica como fatores hegemônicos do saber em detrimento

do contexto e do equilíbrio entre os aspectos quantitativos e qualitativos envolvidos. A autora reforça suas palavras exemplificando o assunto em outra pesquisa:

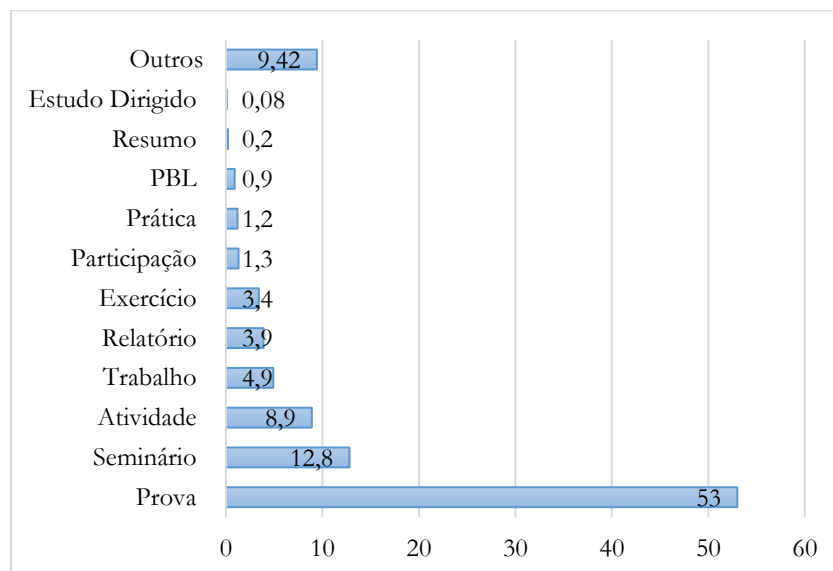
A história da avaliação vem sendo trilhada, amparada no esforço em defini-la, conceituá-la e aplicá-la de modo a produzir seus efeitos no ambiente escolar. Como exemplo, os estudos de Souza e Paiva demonstram que no processo de formação de professores na universidade observada, 95% dos docentes pesquisados privilegiam o uso de provas com caráter somativo, objetivando classificar o desempenho final do aluno. Esta prática revela a influência da cultura de exames na avaliação educacional (Paiva 2015, p. 37).

Mais de uma década separam os achados de Paiva (2015) das afirmações de Luckesi (2006) e o que percebemos é o mesmo cenário de professores que superestimam a avaliação por meio de provas e exames, fazendo com que esses dois instrumentos se tornem a própria avaliação e tendo como finalidade principal atribuir nota para o desempenho do estudante em um processo quantitativo de medidas.

Analisando as contribuições anteriores, Luckesi (2006) corrobora com o pensamento de Hoffman (2010) e Melchior (2002), quando diz que as atividades realizadas na escola estão determinadas por provas e exames, sendo que a atenção de todos os envolvidos no processo estão voltadas para a nota que o aluno vai obter. O sistema deseja o número de aprovação/reprovação estatísticos para divulgar, pois querem ver o filho passar para a série seguinte e professores utilizam a prova como motivador para que os alunos estudem. Essa afirmação sobre professores pode ser associada a Melchior (2002), quando diz que o momento de prova é aquele em que os alunos mais estudam. Luckesi (2006) conclui que o “exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame do que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem” (Luckesi, 2006, p. 18).

Os dados obtidos na análise dos PPT's não se mostraram diferentes das constatações do referencial teórico até aqui, entretanto, um outro dado levantado mereceu atenção: aquele que apresenta quantos pontos foram atribuídos aos instrumentos de avaliação em questão. Esse pode ser um indicativo do quão relevante são os instrumentos para receber mais ou menos pontos, como vemos a seguir no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Atribuição de pontos aos Instrumentos Avaliativos em 2020-1 e 2022-1



Fonte: elaborado pelas autoras com base nos PPT's do curso de Agronomia do IFMG-SJE

O Gráfico 2 foi elaborado a partir da atribuição de pontos aos instrumentos de avaliação pelos professores no planejamento da avaliação do processo ensino-aprendizagem. Ele apresenta 11 instrumentos de avaliação que foram utilizados em ambos os anos da amostra e outros dezenove tipos que foram utilizados, ora no ano de 2020, ora no ano de 2022.

De acordo com os dados, 53% dos pontos foram atribuídos ao instrumento prova. Mais da metade dos pontos foi atribuído ao instrumento prova, o que revela que ela é de fato o instrumento mais relevante para os professores do Bacharelado em Agronomia. Considerando as citações de Melchior (2002) e Luckesi (2006), essa pode ser uma estratégia usada pelos professores para estimular o aluno a estudar, uma vez que eles tendem a estudar mais nos períodos de prova.

Em continuação à análise do Gráfico 1, nos chamou a atenção os instrumentos seminário e relatório com 12,8% e 3,9%, respectivamente, que nos levaram a pensar que o processo de avaliação no curso de Agronomia apresenta certo equilíbrio quanto à utilização dos instrumentos de avaliação, pois, o instrumento prova foi seguido de dois outros instrumentos que possibilitam a avaliação de aspectos distintos e diferente daqueles que a prova permite avaliar. Nesta análise não consideramos o instrumento trabalho, uma vez que este pode ser utilizado em diferentes metodologias.

O seminário, enquanto instrumento de avaliação, possibilita avaliar habilidades dos alunos como a linguagem, sua capacidade de trabalhar em grupo, além do desenvolvimento cognitivo associado ao conhecimento pesquisado. De acordo com Carbonesi:

Sabe-se que nas diferentes áreas de atuação do mercado de trabalho o profissional precisa dominar não só as habilidades básicas de sua profissão, como também aquelas que servem como suporte estratégico para o seu bom desempenho profissional. Entre elas pode-se apontar o desenvolvimento de habilidades que lhe permitam organizar e comunicar informações e conhecimentos por meio da linguagem falada. Neste contexto pode-se abordar o uso da técnica de seminário como procedimento avaliativo que possibilita ao aluno desenvolver competências e habilidades no que se refere à pesquisa, à autonomia na busca de conhecimento, ao trabalho em grupo, à comunicação e o posicionamento crítico/reflexivo verbalizado do educando no decorrer do processo de organização e resultado do trabalho proposto (Carbonesi, 2014. p. 7).

A autora se refere ao seminário como ferramenta indispensável na formação profissional, capaz de auxiliar no desenvolvimento de diversas competências e habilidades e no desenvolvimento de conhecimentos essenciais tanto para a vida acadêmica como para o mercado de trabalho. Acrescentamos esse desenvolvimento, sobretudo, para a vida pessoal, para o diálogo e escuta com o outro, bem como para o exercício da cidadania.

O terceiro instrumento avaliativo em destaque na nuvem de palavras e no Gráfico 1, com relação à frequência de utilização, foi o relatório. Uma atividade que objetiva desenvolver habilidades mentais para organizar conhecimentos adquiridos em diversas oportunidades de aprendizagem (pesquisa, aula prática, visitas técnicas etc.). Numa pesquisa sobre relatório, Valezi, Abreu-Tardelli e Nascimento dizem que:

Geralmente, os relatórios são apresentados como uma tarefa a ser realizada para cumprimento de uma exigência acadêmica. Sua função sociocomunicativa é semiotizar, por meio de estruturas linguísticas descritivas e/narrativas, os resultados ou as ações desenvolvidas após uma atividade de trabalho relacionada às práticas linguageiras acadêmicas. E, assim como vários outros gêneros, os textos produzidos na esfera acadêmica são solicitados com a função sociocomunicativa de avaliar o desempenho do estudante [...] (Valezi; Abreu-Tardelli; Nascimento, 2018. p. 244).

O relatório é analisado pela autora enquanto gênero textual, entretanto, preserva suas funções acadêmicas, sobretudo, com relação à avaliação do processo ensino-aprendizagem quando são construídos os conhecimentos ao longo do desenvolvimento de um dado conteúdo. O relatório é um texto que pode aos poucos evoluir para o formato de um artigo científico e outras produções acadêmicas que privilegiam e desenvolvem a escrita.

Conforme exposição sobre as características do seminário e o relatório, observamos que esses instrumentos associados ao instrumento prova, criam condições favoráveis ao desenvolvimento e à transformação do estudante em seus processos cognitivo, afetivo, atitudinal, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES

A avaliação do ensino-aprendizagem há muito tem sido utilizada na função classificatória, realizada por meio de provas e exames e na atribuição de notas e conceitos para mensurar a aprendizagem de estudantes. Essa mensuração tem sido feita por meio da atribuição de uma escala numérica quantificável de acertos e erros que, na maioria das vezes, não representa o real aprendizado do estudante. Esse cenário, na Educação Profissional e Superior, é agravado, pois a formação profissional exige uma avaliação criteriosa, alinhada com o perfil profissional em formação e de uma série de situações de ensino-aprendizagem, envolvendo teoria e prática, que necessitam uma observação apurada do docente.

Neste estudo buscamos identificar e compreender o processo de avaliação do ensino-aprendizagem do curso de Bacharelado em Agronomia do IFMG-SJE. Para caracterizar os instrumentos de avaliação utilizados neste curso analisamos os planejamentos de ensino elaborados pelos professores. Nesses documentos identificamos que o instrumento prova foi o mais utilizado e a ele foi atribuída a maior parte da pontuação distribuída no período analisado. Nessa visão sobre o processo de avaliação do ensino-aprendizagem do curso de Agronomia, tal como se apresentou nos planejamentos de ensino, observamos a utilização de um processo de avaliação classificatória.

Processos avaliativos criados para atender a sistemas educacionais conservadores e autoritários, desenvolvidos sob a influência de Tendências Pedagógicas Tradicionais se predispõem a ser classificatórios, são processos que não favorecem a constituição de uma avaliação integral que se promova na perspectiva formativa.

Entretanto, esta pesquisa, além de constatar a maior utilização do instrumento prova, bem como a atribuição de mais da metade dos pontos para este instrumento, identificou uma grande variedade de instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, instrumentos que complementam o uso da prova por permitirem que os estudantes sejam avaliados por perspectivas diferentes e complementares que atendem à concepção de um processo de avaliação formativa.

Ressaltamos que os dados apresentados necessitam de maior atenção e aprofundamento por outras investigações, dada a dimensão que envolve o tema avaliação no qual sugere-se perguntar: Qual o tratamento dado a avaliação no momento do planejamento? O instrumento prova foi pensado apenas para atender o aspecto de distribuição de pontos ou a

perspectiva formativa foi considerada? A formação desses professores lhes confere habilidades e/ou sensibilidade para reconhecer e utilizar a avaliação como meio de comunicação, muitas vezes subjetiva, com os estudantes? Estas perguntas revelam um caminho promissor para novas abordagens de pesquisa.

Assim, os resultados desta pesquisa indicam que uma avaliação formativa e dialógica pode ser implementada de maneira integrada ao cotidiano. Suas vantagens são diversas, incluindo a promoção da inclusão dos estudantes, melhoria das aprendizagens, fomento à autonomia, emancipação e gestão de seus próprios processos educacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2006.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Engenharia Agrônoma ou Agronomia e dá outras providências. Brasília, DF, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_06.pdf. Acesso em: 26 dez. 2025.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017.** Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e outras leis, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 26 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 334, de 8 de maio de 2019.** Institui orientações às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=119811-peces334-19&category_slug=agosto-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Legislação educacional: de 2003 a 2010.** Brasília, DF, [2010]. Disponível em: http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?co_obra=206651. Acesso em: 26 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Tabela de áreas de conhecimento/avaliação.** Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao>. Acesso em: 26 dez. 2025.

CARBONESI, Maria Anastácia Ribeiro Maia. O uso do seminário como procedimento avaliativo no ensino superior privado. In: **CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**, 4., 2014, Porto. *Anais eletrônicos...* Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, 2014. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/MariaAnastaciaRibeiroMaiaCarbonesi_GT2_integral.pdf. Acesso em: 26 dez. 2025.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GANDIN, Danilo. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 1, p. 81–95, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2001/vol1/no1/4.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2025.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). **Instrução Normativa nº 1, de 1º de abril de 2018.** Altera a Instrução Normativa nº 1/2012 que institui normas para elaboração e atualização dos projetos pedagógicos

dos cursos de graduação. Belo Horizonte, 2018a. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/SEI_IFMG0045470IN012018PPCGraduao.pdf/view. Acesso em: 26 dez. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). Resolução nº 47, de 17 de dezembro de 2018. Regulamento de Ensino dos Cursos de Graduação. Belo Horizonte, 2018b. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/Resolucao47_2018RegulamentoEnsinoCursosdeGraduao.pdf/view. Acesso em: 26 dez. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). Resolução nº 26, de 26 de agosto de 2019. Dispõe sobre a aprovação do Plano de Desenvolvimento Institucional. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/diretoria-de-desenvolvimento-institucional-ddi/pdi2/arquivo-pdi-2019-2013/documentos-e-arquivos/PDI20192023Versoatualizada.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). Projeto Pedagógico do Curso de Agronomia. São João Evangelista, 2023. Disponível em: https://www.sje.ifmg.edu.br/portal/images/artigos/cursos/agronomia/ppc/PPC_2023_Agronomia.pdf. Acesso em: 26 dez. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 37, n. 3, p. 1–7, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 19. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2006.

MELCHIOR, Maria Celina. *Avaliação pedagógica: função e necessidade*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PAIVA, Liz Denize Carvalho. *Autoavaliação institucional: perspectivas no âmbito dos Institutos Federais*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

PROVA. In: *Dicio – Dicionário Online de Português*. 2023a. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/prova/>. Acesso em: 26 dez. 2025.

PROVA. In: *Sinônimos – Dicionário Online de Sinônimos*. 2023b. Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br/prova/>. Acesso em: 26 dez. 2025.

SOUZA, Nadia Maria Pereira de. *Tendências da avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física escolar.* 1990. Dissertação (Mestrado) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1990.

VALEZI, Sueli Correia Lemes; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; NASCIMENTO, Elvira Lopes. O gênero relatório técnico-científico: contribuições para seu ensino. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 21, n. 1, p. 241–272, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15156>. Acesso em: 26 dez. 2025.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.* 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

Contribuição de autoria

Ceci Nunes Paula dos Santos:

Contribuições: Conceitualização; Curadoria dos dados; Investigação; Metodologia; Administração do projeto; Software; Redação – rascunho original; Supervisão; Visualização; Análise Formal, Redação – revisão e edição.

Liz Denize Carvalho Paiva

Contribuições: Conceitualização; Análise Formal, Redação – revisão e edição.

Nádia Maria Pereira de Souza

Contribuições: Validação; Análise formal.

Todos os autores aprovaram a versão final do manuscrito e concordam em assumir responsabilidade por todos os aspectos do trabalho, garantindo a exatidão e a integridade de qualquer parte da pesquisa.

Declaração de conflito de interesses

Os autores declaram que não há conflito de interesses de natureza pessoal, acadêmica, política, comercial ou financeira que possa influenciar a interpretação dos resultados ou a redação deste manuscrito.

Declaração de disponibilidade de dados da pesquisa

Todo o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Este manuscrito atende aos seguintes requisitos:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no *SciELO Preprints* não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor *SciELO Preprints*, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do *SciELO Preprints*, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao *SciELO Preprints*.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.